

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРАКТИКИ

Коллективная монография

Екатеринбург 2017

УДК 37.015
ББК Ю96
П86

рекомендовано Ученым советом федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве *научного* издания (Решение № 746 от 21.12.2017)

Рецензенты:

А. В. Смирнов,

доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»;

Н. В. Скоробогатова,

кандидат психологических наук, доцент,

зав. кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии,

проректор по научной и инновационной работе ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»;

П86 Психология образовательной среды: теоретические аспекты и современные тенденции практики [Электронный ресурс] : коллективная монография / Н. С. Белоусова [и др.] ; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

ISBN 978-5-7186-0961-5

В монографии представлены модели и технологии сопровождения всех субъектов образования: учащихся, педагогов, родителей. Описаны условия, обеспечивающие профессиональное развитие педагогов и формирование учебной и познавательной мотивации обучающихся.

Монография адресована студентам, педагогам, психологам, социальных работникам, но может быть полезна и более широкому кругу читателей, интересующемуся психологией образования.

УДК 37.015
ББК Ю96

Авторский коллектив: Белоусова Н.С., Калашников А.И., Шимова Д.С. (гл. 1); Водяха С.А. (глава 2); Водяха Ю.Е., Попова К.А. (глава 3); Газизова Ю.С., Демченко О.Ю. (глава 4); Жукова Н.В., Рыбакова Л.А. (глава 5); Иванова Е.С. (глава 6); Казаева Е.А., Громов А.Г. (глава 7); Максимова Л.А., Валиева Т.В., Руженцева Н.Б., Валиев Р.А. (глава 8); Мельникова М.Л. (глава 9); Минюрова С.А., Леоненко Н.О. (глава 10); Набойченко Е. С. (глава 11); Токарева Ю.А., Быкова Е.А. (глава 12)

© Белоусова Н. С., Калашников А. И., Шимова Д. С., 2017 (гл. 1)

© Водяха С. А., 2017 (глава 2)

© Водяха Ю. Е., Попова К. А., 2017 (глава 3)

© Газизова Ю. С., Демченко О. Ю., 2017 (глава 4)

© Жукова Н. В., Рыбакова Л. А., 2017 (глава 5)

© Иванова Е. С., 2017 (глава 6)

© Казаева Е. А., Громов А. Г., 2017 (глава 7)

© Максимова Л. А., Валиева Т. В., Руженцева Н. Б.,
Валиев Р. А., 2017 (глава 8)

© Мельникова М. Л., 2017 (глава 9)

© Минюрова С. А., Леоненко Н. О., 2017 (глава 10)

© Набойченко Е. С., 2017 (глава 11)

© Токарева Ю. А., Быкова Е. А., 2017 (глава 12)

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2017

ISBN 978-5-7186-0961-5

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Психологические особенности организационной приверженности педагогов образовательных учреждений (Н. С. Белоусова, А. И. Калашников, Д. С. Шимова).....	5
Глава 2. Социально-психологические детерминанты школьного благополучия младших школьников (С. А. Водяха).....	42
Глава 3. Психолого-педагогические условия формирования языковой компетентности подростков (Ю. Е. Водяха, К. А. Попова).....	61
Глава 4. Специфика исследования образа мира в психологической науке (Ю. С. Газизова, О. Ю. Демченко).....	81
Глава 5. Внутренний кросскультурный контекст первоклассников в период адаптации к школе (Н. В. Жукова, Рыбакова Л. А.).....	106
Глава 6. Когнитивные ошибки слушателей курсов дополнительного профессионального образования по профайлингу (Иванова Е. С.).....	122
Глава 7. Педагогические условия процесса формирования и развития познавательной мотивации старших дошкольников к изучению английского языка (Е. А. Казаева, А. Г. Громов).....	136
Глава 8. Подходы к изучению региональной идентичности студента педагогического вуза: от определения понятия к диагностике и формированию (Л. А. Максимова, Т. В. Валиева, Н. Б. Руженцева, Р. А. Валиев).....	154
Глава 9. Структурно-функциональная модель развития смыслового будущего у девиантных подростков в условиях закрытой среды (М. Л. Мельникова).....	169
Глава 10. Педагогическая интернатура как психолого-педагогическое сопровождение будущих учителей (С. А. Минюрова, Н. О. Леоненко).....	179
Глава 11. Психологическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с атипичными особенностями внешности (Е. С. Набойченко).....	191
Глава 12. Психологические основы инновационной деятельности обучающихся (Ю. А. Токарева, Е. А. Быкова).....	204
Заключение	251
Список литературы	252
Сведения об авторах	279

ВВЕДЕНИЕ

В монографии представлены модели и технологии сопровождения всех субъектов образования: учащихся, педагогов, родителей. Описаны условия, обеспечивающие профессиональное развитие педагогов и формирование учебной и познавательной мотивации обучающихся.

Например, в монографии раскрыта авторская структурно-функциональная модель развития смыслового будущего у девиантных подростков для решения задач социальной реабилитации и адаптации подростков в социуме, раскрыта технология психологического сопровождения родителей, воспитывающих детей с атипичными особенностями внешности.

Другие авторы уделяют внимание подходам к изучению региональной идентичности студента педагогического вуза, анализируют психологические и психолого-педагогические условия обеспечивающие формирование профессиональных компетенций обучающихся.

В одной из глав рассматривается педагогическая интернатура как форма психолого-педагогического сопровождения будущих учителей на этапе профессионального обучения, обусловленная возрастающими требованиями к уровню подготовки выпускников педагогических вузов

Монография адресована студентам, педагогам, психологам, социальным работникам, но может быть полезна и более широкому кругу читателей, интересующемуся проблемами психологии образования.

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ПРИВЕРЖЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

(Н. С. Белоусова, А. И. Калашников, Д. С. Шимова)

На сегодняшний день феномен приверженности активно рассматривается в различных науках и трудах ученых, которые описывают гражданскую, этническую, религиозную, гендерную идентичность. Особое научное внимание уделяется организационной приверженности, которая исследуется отечественными и зарубежными учеными – описаны модели приверженности [Доминяк 2006; Икбал 2015; Калабин 2004; Калашников 2013; Новикова 2012; Ребзуев 2006; Meyer 1991]; разработаны методики диагностики организационной приверженности: «Шкала организационной приверженности» Дж. Мейера и Н. Аллен (J. Meyer, N. Allen 1993), методика «Опросник организационной лояльности» Л. Портера («Organizational commitment questionnaire» L. Potrer, 1979), «Методика измерения лояльности» С. С. Баранской (С. С. Баранская, 2011), описан подход к содержанию приверженности/лояльности (В. И. Доминяк, 2006, М. Б. Курбатова, 2001, О. Е. Овчинникова, 2006) и пр.

Стоит отметить, что организационная приверженность педагогов изучается как в западной, так и в отечественной психологии – выявлены значимые различия в уровне организационной лояльности между школьными педагогами и сотрудниками сферы «человек – человек» [Новикова 2012], определено, что уровень организационной приверженности сотрудников учреждений дополнительного образования детей и начального профессионального образования ниже, чем уровень организационной приверженности у сотрудников дошкольного, общего и среднего профессионального образования, описаны особенности организационной лояльности педагога, работающего в условиях виртуальной образовательной среды [Калашников 2013], изучен уровень организационной приверженности школьных учителей Турции [Трофимова 2013], что определяет актуальность изучения организационной приверженности педагогов. Можно

предположить, что изучение организационной приверженности может позволить лучше понять специфику отношения педагога к организации, в которой он работает, так как феномен организационной приверженности связан с удовлетворенностью работой, вовлеченностью в свою деятельность и трудоспособностью на благо организации и т. д.

Однако, несмотря на имеющийся интерес и изученность данной проблемы, до сих пор существует различное понимание организационной приверженности, в целом, и организационной приверженности педагогов, в частности: нет единого понимания содержания понятия «организационная приверженность»; наряду с понятием «приверженность» используется понятие «лояльность»; используются различные модели организационной приверженности; имеются расхождения по вопросам детерминант и коррелят приверженности и т. д.

Цель нашего исследования – выявить и описать психологические особенности организационной приверженности педагогов образовательных организаций.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют работы по исследованию организационной приверженности как социально-психологической установки, характеризующей связь субъекта с организацией, включающей в себя эмоциональную, когнитивную и поведенческую составляющие [Доминяк 2006].

В исследовании приняли участие 86 испытуемых, из них 30 человек, работающих по специальности «Учитель» средних общеобразовательных учреждений Свердловской области и г. Екатеринбурга от 25 до 47 лет (средний возраст 37 лет), со стажем от 5 до 32 лет (средний стаж 13 лет), 30 сотрудников сферы человек – человек, педагогической деятельностью от 25 до 42 лет (средний возраст 34 года) и стажем от 5 до 25 лет (средний стаж 11 лет) и 26 преподавателей высшего учебного заведения г. Екатеринбурга от 29 до 52 лет (средний возраст 29 лет), со стажем от 5 до 30 лет (средний стаж 12 лет).

Выборка учителей состоит из 20 мужчин и 10 женщин, выборка сотрудников, не занимающихся педагогической деятельностью, – из 12 мужчин и 18 женщин, выборка преподавателей вуза составила 15 мужчин и 11 женщин.

Исследование проходило на базе ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Государственной организации здравоохранения п. Гари (врачи, заведующие), МОУ СОШ № 125 г. Екатеринбурга, МОУ СОШ п. Пукси, МОУ СОШ п. Гари, МКДОУ Детского сада «Березка» (медицинский работник, психолог, заведующая, методист, директор), МКУК «Культурно-досуговый центр» (отдел кадров, кассир, директор «Культурно-досугового центра», специалисты по культурно-массовому досугу), Центральной библиотеки муниципального казенного учреждения культуры «Культурно-досуговый центр» Гаринского городского округа (заведующая библиотекой, исполнительный директор, библиотекарь по обслуживанию читателей).

Исследование проводилось с использованием следующего диагностического инструментария:

- методика Л. Портера «Опросник организационной лояльности» (адаптация В. И. Доминяка);
- методика Дж. Мейера и Н. Аллен «Шкала организационной лояльности» (адаптация В. И. Доминяка);
- методика измерения лояльности С. С. Баранской.

Исследование организационной приверженности педагогов проходило в два этапа:

1. На первом этапе было проведено психодиагностическое исследование учителей средних общеобразовательных учреждений Свердловской области и сотрудников, не занимающихся педагогической деятельностью. В качестве диагностического инструментария были выбраны следующие методики диагностики организационной приверженности: диагностическая методика «Шкала организационной приверженности» Дж. Мейера и Н. Аллен (J. Meyer, N. Allen, 1993) в адаптации В. И. Доминяка (В. И. Доминяк, 2006), методика «Опросник организационной лояльности» Л. Портера («Organizational commitment questionnaire» L. Porter, 1979) в адаптации В. И. Доминяка (В. И. Доминяк, 2006) и методика измерения лояльности С. С. Баранской (С. С. Баранская, 2011).

2. На втором этапе, в результате полученных данных по критерию Манна-Уитни и результатов факторного анализа, в исследование были включены результаты диагностики организационной приверженности преподавателей вуза. В качестве методик диагностики были выбраны: методика измерения лояльности С. С. Баранской и опросник организационной приверженности Л. Портера (адаптация В. И. Доминьяка). Методика «Шкала организационной приверженности» Дж. Мейера и Н. Ален не использовалась по причине того, что не было выявлено различий при факторизации результатов между школьными учителями и сотрудниками, не занимающимися педагогической деятельностью.

Для поиска различий в уровне организационной приверженности между выборками были использован U-критерий Манна-Уитни и H-критерий Крускала-Уоллиса.

Различия организационной приверженности учителей и сотрудников, не занимающихся педагогической деятельностью

Проведенный анализ с использованием критерия Манна-Уитни показал, что значение U эмп. > значения U кр. при $p < 0,05$ по всем шкалам, включенным в исследование, что говорит об отсутствии значимых различий в уровне организационной приверженности учителей и сотрудников, не занимающихся педагогической деятельностью (см. табл. 1).

Таблица 1

Эмпирические значения U-критерия Манна-Уитни по диагностическим шкалам, включенным в исследование при (Uкр = 338 ($p < 0.05$), Uкр = 292 ($p < 0.01$))

Диагностические шкалы	U эмп
Аффективная лояльность	384,5
Продолжительная лояльность	396,0
Нормативная лояльность	386,5
Опросник Портера	382,0
Нелояльное поведение	425,0
Гордость за организацию	417,5
Вовлеченность в дела организации	429,5
Лояльность труда	427,0
Организационная лояльность	429,5

Далее проведем анализ различий по критерию Манна-Уитни между выборкой преподавателей вуза и сотрудниками, не занимающимися педагогической деятельностью.

Различия организационной приверженности преподавателей вуза и сотрудников, не занимающихся педагогической деятельностью

В ходе исследования особенностей организационной приверженности сотрудников, не занимающихся педагогической деятельностью, и преподавателей вуза по критерию Манна-Уитни были выявлены следующие значимые различия (см. табл. 2).

Преподавателям вуза в меньшей степени свойственно стремиться поменять работу и оставить свою организацию, они готовы брать на себя обязательства перед организацией и стараются не допускать нелояльных действий, чем сотрудники, не занимающиеся педагогической деятельностью. Преподаватели в большей степени следуют принятым организационным правилам и нормам, им не чуждо гордиться и чувствовать себя частью организации.

Сотрудники, не занимающиеся педагогической деятельностью, в меньшей степени готовы брать на себя организационные обязательства, однако, их характеризует довольно активная трудовая деятельность, для них работа, в большей степени, чем у преподавателей вуза является центральным компонентом в жизни, они считают, что жизнь сотрудников наиболее ценна, когда они поглощены работой.

Таблица 2

**Эмпирические и средние значения U- критерия Манна-Уитни
по диагностическим шкалам, включенным в исследование
при ($U_{кр} = 289$ ($p < 0.05$), $U_{кр} = 247$ ($p < 0.01$))**

Шкалы	$U_{эмп}$	Преподаватели вуза (среднее значение)	Сотрудники, не занимающиеся пе- дагогической дея- тельностью (сред- нее значение)
Нелояльное поведение	97,0**	12,52	17,37
Гордость за организацию	207,0**	15,16	18,07
Лояльность труду	150,0**	42,00	54,90

** – Гипотеза подтверждается на уровне значимости 0.01

Далее проведем анализ различий по критерию Манна-Уитни между выборкой школьных учителей и преподавателей вуза.

**Различия организационной приверженности учителей
и преподавателей вуза**

В ходе исследования особенностей организационной приверженности школьных учителей и преподавателей вуза по критерию Манна-Уитни были выявлены следующие значимые различия (см. табл. 3).

Таблица 3

**Эмпирические и средние значения U- критерия Манна-Уитни
по диагностическим шкалам, включенным в исследование
при ($U_{кр} = 289$ ($p < 0.05$), $U_{кр} = 247$ ($p < 0.01$))**

Шкалы	$U_{эмп}$	Учителя (среднее зна- чение)	Преподаватели вуза (среднее значе- ние)
Опросник Портера	259*	4,91	4,25
Нелояльное поведение	116**	17,00	12,52
Гордость за организацию	235,5*	17,51	15,16
Лояльность труду	151,5**	54,00	42,00

* – Гипотеза о различиях подтверждается на уровне значимости 0.05

** – Гипотеза подтверждается на уровне значимости 0.01

Школьным учителям в большей степени свойственно прикладывать усилия в интересах организации, они имеют более выраженное желание поддерживать членство в организации, также принимают цели и ценности организации, чем педагоги вуза. Учителя в большей степени чувствуют гордость за ту организацию, в которой работают.

Тем не менее, преподаватели вуза более лояльны к своей организации, чем учителя. Это выражается в том, что они в большей степени следуют принятым организационным правилам и нормам и стараются их не нарушать. Преподавателям вуза в меньшей степени свойственно задумываться об уходе из организации, чем школьным учителям, они связывают свое будущее именно с той организацией, в которой работают. Обе выборки довольно эмоционально относятся к своей организации, однако, учителям характерно в большей степени проявлять свою «организационную эмоциональность» и гордиться организацией. Помимо этого, труд занимает важную ценность в жизни и преподавателей вуза и учителей, что может выражаться в стремлении быть более деятельными, полезными и задействованными в различных видах работы. Стоит сказать, что для школьных учителей работа в большей степени является центральным компонентом в жизни, они считают, что сотрудники наиболее ценны, когда они поглощены работой.

Далее проведем анализ различий по гендерным особенностям, по критерию Манна-Уитни между выборками.

Различия организационной приверженности преподавателей вуза, учителей и сотрудников, не занимающихся педагогической деятельностью, исходя из гендерных особенностей, стажа и возраста

В ходе исследования особенностей организационной приверженности сотрудников, не занимающихся педагогической деятельностью, преподавателей вуза, учителей по критерию Манна-Уитни были выявлены следующие значимые различия, исходя из гендерных особенностей (см. табл. 4).

**Эмпирические значения U- критерия Манна-Уитни
по диагностическим шкалам, включенным в исследование,
исходя из гендерных особенностей**

Выборка	пол	Опрос- ник Портера (средние значе- ния)	U эмп. (Пор- тер)	Шкала «Во- влеченность в дела органи- зации» (средние зна- чения)	U эмп. (шкала «Во- влеченность в дела органи- зации)
Школьные учителя	м	4,88	102,0	18,36	71,5
	ж	4,93		16,28	
Преподавате- ли ВУЗа	м	4,60	37,5*	16,93	35,0*
	ж	3,79		13,45	
Сотрудники, не занимаю- щиеся педаго- гической дея- тельностью	м	4,72	77,0	18,15	70,0
	ж	4,25		16,10	

* – Гипотеза подтверждается на уровне значимости 0.05

В результате эмпирического исследования было выявлено, что в выборке преподавателей вуза мужчины в большей степени вовлечены в дела организации, стремятся участвовать в жизни компании и готовы прикладывать усилия в ее интересах. Это может быть связано с тем, что помимо преподавательской деятельности большая часть мужского пола выборки совмещает преподавание с дополнительной деятельностью в организации.

Далее выборка была разделена по возрасту следующим образом: по среднему значению для конкретной группы плюс-минус $\frac{1}{2}$ стандартного отклонения значений этой группы.

В выборке преподавателей вуза значимых различий не выявлено. Затем проведен анализ различий по таким переменным, как стаж работы и возраст с использованием Н-критерия Крускал-Уоллиса, который показал, что школьные учителя, возраст которых составляет 36-38 лет, считают свою организацию од-

ной из лучших, они чувствуют ее превосходство над другими компаниями и гордятся своей причастностью к ней.

Учителя, возраст которых не превышает 35 лет, более безразлично относятся к своей организации и ее репутации, не стремятся выделить свою организацию среди других и не чувствуют особую гордость, когда говорят или слышат что-либо о ней.

Учителя, возраст которых составляет более 39 лет, в большей мере имеют тенденцию гордиться своей организацией, положительно относятся к организации, в которой работают, выделяют свою организацию перед другими (см. табл. 5).

Таблица 5

**Эмпирические значения Н-критерия Крускала-Уоллиса
по шкале «Гордость за организацию» на выборке школьных учителей**

Демографические переменные	Значения	Н эмп. (Шкала «Гордость за организацию»)
стаж	5-10 лет (n = 9)	14,50
	11-14 лет (n = 14)	19,86
	15 лет и более (n = 7)	16,29
возраст	до 35 лет (n = 9)	12,60*
	36-38 лет (n = 15)	18,94*
	39 лет и старше (6)	17,57*

* – Гипотеза подтверждается на уровне значимости 0.05, n – количество испытуемых

Далее для поиска различий в уровне организационной приверженности по возрасту и стажу работы в выборке сотрудников, не занимающихся педагогической деятельностью, было проведено эмпирическое исследование по критерию Крускала-Уоллиса.

**Различия организационной приверженности сотрудников,
не занимающихся педагогической деятельностью, по критерию
Крускала -Уоллиса**

В ходе исследования особенностей организационной приверженности сотрудников, не занимающихся педагогической деятельностью, по критерию Крускала-Уоллиса были выявлены следующие значимые различия по возрасту и стажу (см. табл. 7).

Все сотрудники, не занимающиеся педагогической деятельностью, в целом преданы своей организации. Они считают оправданным свой выбор данной организации, принимают и разделяют условия и требования работы в ней, стремятся быть в курсе планов и проблем компании, принимают активное участие в жизни организации. Такие сотрудники ощущают себя ответственными за состояние дел своей организации и готовы прилагать собственные силы для ее успеха и процветания. Труд для таких сотрудников является одной из важнейших ценностей для сотрудника; следует отметить активную трудовую деятельность и стремление быть полезным и деятельным.

Таблица 7

**Результаты исследования Н-критерия Крускала-Уоллиса в выборке
сотрудников, не занимающихся педагогической деятельностью**

Демографические переменные		неделяющее по- ведение	гордость за ор- ганизацию	вовлеченность в дела организа- ции	организацион- ная лояльность	лояльность труда
		Н эмп.				
стаж	5-10	16,00*	16,50*	15,83*	45,17*	53,50*
	11-14	18,09*	18,52*	17,81*	50,67*	56,00*
	15 и более	15,00*	18,00*	18,33*	50,00*	50,00*
возраст	до 31	15,67	15,17*	16,17	43,83*	53,00
	32-35	17,71	18,48*	17,43	50,05*	54,86
	36 и более	18,33	21,00*	20,33	57,00*	59,00

* помечены различия, значимые на уровне 0.05

Сотрудники, стаж которых не превышает 10 лет, при наличии проблем могут сменить организацию в любой момент на другую, не чувствуют обязательств перед организацией, могут позволить себе допускать ошибки, опоздания, прогулы. Сотрудники, не занимающиеся педагогической деятельностью, не чувствуют себя частью компании: они далеки от дел и не стремятся разделять проблемы и потребности организации, нести ответственность за ее успехи или же неудачи, прикладывать собственные усилия для развития компании, возможно, это все связано с тем, что сотрудники еще мало времени проработали в данной компании; не превозносит свою компанию при сравнении ее с другими организациями и отсутствует чувство гордости, когда говорят или слышат что-либо о ней.

Сотрудники, стаж работы которых составляет 11-14 лет, могут покинуть компанию при наличии более выгодного предложения, присутствует чувство долга. Персонал чувствует себя частью компании: разделяет потребности и проблемы организации, несет ответственность за успехи или за неудачи компании и чувствует долг по отношению к организации. Люди в данной сфере знают, что такое чувство гордости.

Сотрудники, стаж работы которых более 15 лет, готовы сменить работу, в которой они трудятся, на другую при наличии более выгодного для них предложения. Такие сотрудники не видят смысла надолго задерживаться в данной компании и не чувствуют своих обязательств перед ней. В работе они могут позволить себе допускать ошибки, опоздания, прогулы и другие нелояльные действия. Сотрудники могут с долей безразличия относиться к своей организации и ее репутации, не превозносят свою компанию перед другими компаниями, не испытывают особого чувства гордости, не могут ощутить себя частью компании, у них нет стремления разделять проблемы и потребности организации.

Исходя из возраста, можно сказать, что сотрудники, возраст которых составляет более 36 лет, склонны более положительно относиться к своей организации, переживать за ее репутацию. Высокий показатель по шкале говорит о том, что труд сам по себе является одной из важнейших ценностей для сотруд-

ника. Активная трудовая деятельность и работа являются смыслом и центральным компонентом в жизни такого сотрудника - он стремится быть деятельным, полезным и задействованным в различных видах работ. Они довольно преданы своей организации, не сомневаются в выборе организации, всегда в курсе планов и проблем компании, участвуют в ее жизни и развитии.

Сотрудники, возраст которых 32-35 лет, в большей степени считают свою работу одной из лучших, гордятся тем, что причастны к ней.

Сотрудники, возраст которых составляет до 31 года, в целом преданы своей компании, считают оправданным свой выбор данной организации, в большей степени принимают и разделяют условия и требования работы в ней, стремятся быть в курсе планов и проблем компании и участвовать в ее жизни и развитии.

Проведенный анализ показал, что по всем шкалам, включенным в исследование, значимых различий в уровне организационной приверженности учителей и сотрудников, не занимающихся педагогической деятельностью, выявлено не было. Однако преподавателям ВУЗа в меньшей степени свойственно стремиться поменять работу и оставить свою организацию, они готовы брать на себя обязательства перед организацией и стараются не допускать нелояльных действий, чем сотрудники, не занимающиеся педагогической деятельностью. Преподаватели в большей степени следуют принятым организационным правилам и нормам, им не чуждо гордиться и чувствовать себя частью организации. Сотрудников, не занимающихся педагогической деятельностью, характеризует довольно активная трудовая деятельность, для них работа, в большей степени, чем у преподавателей вуза является центральным компонентом в жизни, они считают, что жизнь сотрудников наиболее ценна, когда они поглощены работой. Школьным учителям в большей степени свойственно прикладывать усилия в интересах организации, они имеют более выраженное желание поддерживать членство в организации, также принимают цели и ценности организации, чем педагоги вуза. Учителя в большей степени чувствуют гордость за ту организацию, в которой работают. Тем не менее, преподаватели вуза более лояльны к своей организации, чем учителя. Это выражается в том, что они в большей сте-

пени следуют принятым организационным правилам и нормам и стараются их не нарушать. Преподавателям вуза в меньшей степени свойственно задумываться об уходе из организации, чем школьным учителям, они связывают свое будущее именно с той организацией, в которой работают. Обе выборки довольно эмоционально относятся к своей организации, однако, учителям характерно в большей степени проявлять свою «организационную эмоциональность» и гордиться организацией. Помимо этого, труд занимает важную ценность в жизни и преподавателей вуза и учителей. В выборке преподавателей вуза мужчины в большей степени вовлечены в дела организации, стремятся участвовать в жизни компании и готовы прикладывать усилия в ее интересах. В выборке преподавателей вуза значимых различий по возрасту и стажу работы выявлено не было. Школьные учителя, возраст которых составляет 36-38 лет, считают свою организацию одной из лучших, они чувствуют ее превосходство над другими компаниями и гордятся своей причастностью к ней. Учителя, возраст которых не превышает 35 лет, более безразлично относятся к своей организации и ее репутации, не стремятся выделить свою организацию среди других и не чувствуют особую гордость. Учителя, возраст которых составляет более 39 лет, в большей мере имеют тенденцию гордиться своей организацией, положительно относятся к организации, в которой работают, выделяют свою организацию перед другими. Все сотрудники в сфере «человек – человек», не занимающиеся педагогической деятельностью, в целом преданы своей организации. Они считают оправданным свой выбор в данной организации, принимают и разделяют условия и требования работы в ней, стремятся быть в курсе планов и проблем компании, принимают активное участие в жизни организации. Сотрудники, не занимающиеся педагогической деятельностью, стаж которых не превышает 10 лет, при наличии проблем могут сменить организацию в любой момент на другую, не чувствуют обязательств перед организацией, могут позволить себе допускать ошибки. Сотрудники, не занимающиеся педагогической деятельностью, стаж работы которых составляет 11-14 лет, могут покинуть компанию при наличии более выгодного предложения, присутствует чувство долга. Такой

персонал чувствует себя частью компании: разделяет потребности и проблемы организации, несет ответственность за успехи или за неудачи компании и чувствует долг по отношению к организации. Указанные сотрудники, стаж работы которых более 15 лет, готовы сменить работу, в которой они трудятся, на другую при наличии более выгодного для них предложения. Они могут с долей безразличия относиться к своей организации и ее репутации. Исходя из возраста, можно сказать, что сотрудники, возраст которых составляет более 36 лет, склонны более положительно относиться к своей организации, переживать за ее репутацию. Активная трудовая деятельность и работа являются смыслом и центральным компонентом в жизни такого сотрудника. Сотрудники, не занимающиеся педагогической деятельностью, возраст которых 32-35 лет, в большей степени считают свою работу одной из лучших, гордятся тем, что причастны к ней, а те, возраст которых составляет до 31 года, в целом преданы своей компании, считают оправданным свой выбор данной организации, в большей степени принимают и разделяют условия и требования работы в ней, стремятся быть в курсе планов и проблем компании и участвовать в ее жизни и развитии.

Для определения содержания и структуры организационной приверженности педагогов образовательных организаций полученные в исследовании данные были подвергнуты факторному анализу, методом главных компонент с варимакс-вращением факторов (Varimax normalized). Для определения оптимального количества факторов использовались критерий отсеивания Р. Кеттелла («каменистая осыпь») и критерий Г. Кайзера.

Было принято решение не факторизовать данные по всем опросникам одновременно, а сделать по каждой конкретной методике, так как каждая из методик является диагностическим инструментом, основанным на различных моделях и понимании организационной приверженности.

Факторная структура организационной приверженности учителей средних общеобразовательных школ

Полученные в исследовании данные были подвергнуты факторному анализу, что позволило выделить структуру организационной приверженности учителей.

Факторная структура по опроснику Л. Портера представлена рядом факторов.

Первый фактор в этой группе называется «Организационной приверженностью (эмоциональный компонент)» – объясняет 39,1% общей дисперсии. Он включает, главным образом, эмоциональные проявления организационной приверженности, такие как: радость от того, что при выборе места работы, испытуемый выбрал именно ту организацию, в которой работает; озабоченность судьбой организации; одобрение политики организации и др.

Я рад, что выбрал именно эту организацию из тех, кото- рые рассматривал при устройстве на работу.	,811
--	------

Преданность организации вряд ли сулит много выгод.	,889
--	------

Часто мне трудно согласиться с политикой организации в отношении ее сотрудников.	,878
---	------

Я действительно забочусь о судьбе организации.	,877
--	------

Для меня это лучшая из всех организаций, в которых я работал.	,892
--	------

Решение о работе в организации было ошибкой с моей стороны.	,884
--	------

Второй фактор – «Организационной приверженности (поведенческий компонент)» – объясняет 29,2% общей изменчивости признака, включает, прежде всего, поведенческие компоненты приверженности к организации. Сюда относятся такие проявления, как: готовность работать на благо организации сверхурочно, готовность ради организации повышать производительность труда, готовность рассказывать друзьям о достоинствах своей организации и др.

Я готов работать сверхурочно на благо организации.	,900
--	------

Я рассказываю моим друзьям о том, как хорошо ра-
ботать в организации. ,849

Я не сильно предан организации. ,795

Ради организации я готов повышать производитель-
ность своего труда. ,775

Третий фактор «Организационной приверженности (ценностный компонент)», который условно можно обозначить как ценностный компонент организационной приверженности, объясняет 23,3% совокупной дисперсии. Он включает в себя оценочные компоненты лояльности: сходство ценностей работника с ценностями организации; отношение работника к организации; преимущества собственной организации по сравнению с другими и т. п.

Я нахожу, что мои ценности и ценности организации
очень схожи. ,789

Я горжусь тем, что могу сказать: «Я – часть органи-
зации». ,840

Аналогичную работу я могу выполнять в другой ор-
ганизации не хуже, чем в этой. ,903

Факторизация переменных опросника С. С. Баранской позволила выявить трехфакторную структуру организационной приверженности.

Первый фактор – «Преданность труду (работе)» – объединяет чувства и мысли, связанные с важностью труда, работы в жизни сотрудника, такие как, например: представление о том, что большую часть своего времени человек должен отдавать работе, о том, что ценность жизни определяется работой, которой они поглощены; чувство счастья, возникающее в процессе работы и т. п.

Работа – то, чем сотрудник должен заниматься большую
часть времени. ,931

Сотрудники чувствуют личную ответственность за все
успехи и неудачи организации. ,928

Качество работы организации является предметом гордо- ,834

сти ее сотрудников.

Счастье в жизни сотрудников приходит, главным образом,
с работой. ,794

Сотрудники с гордостью заявляют другим, что являются
частью своей организации. ,931

У сотрудников компании нет ощущения каких-либо обя-
зательств перед организацией. ,928

Сотрудники испытывают удовольствие от работы по сво-
ей профессии. ,834

Жизнь сотрудников наиболее ценна, когда они поглощены
работой. ,794

Второй фактор – «Преданность организации» – имеет примерно такую же, как первый фактор, информативность (объясненная дисперсия фактора равна 29,6%). Фактор объединяет такие поведенческие проявления преданности, как готовность взять на себя дополнительную нагрузку, если это необходимо организации, стремление работать с полной самоотдачей, отсутствие намерений оставить работу в организации при наличии более выгодного предложения и др.

Сотрудники уверены, что работают в великолепной орга-
низации. ,665

С таким же успехом любой из сотрудников работал бы и в
другой организации. ,731

Сотрудники организации стремятся совершенствовать
свои профессиональные навыки. ,845

Превосходство организации над другими очевидно для со-
трудников. ,821

Самые важные вещи, которые случаются в жизни сотруд-
ников, включают работу. ,855

Любой из сотрудников легко оставит работу в организации
при наличии более выгодного предложения. ,911

Одна из важнейших целей работы сотрудников в организации – стать профессионалом. ,896

Сотрудники готовы взять на себя дополнительную нагрузку, если это необходимо организации. ,913

Репутация организации в глазах сотрудников безупречна. ,907

Сотрудники стремятся работать с полной самоотдачей. ,907

Третий фактор – «Преданность профессии» – объясняет 26,5% общей дисперсии. Он включает в себя, помимо прочего, стремление работать исключительно в своей профессиональной сфере, возможность использовать свои профессиональные навыки, удовольствие от работы в своей профессии.

Сложности с поиском нового рабочего места – единственное, что удерживает сотрудников в этой организации. ,856

Сотрудники предпочитают работать исключительно в своей профессиональной области. ,833

Проблемы организации воспринимаются сотрудниками как их личные проблемы. ,834

Сотрудники считают труд центральной вещью в своей жизни. ,900

Многие сотрудники считают, что эта компания не заслуживает преданности. ,862

Сотрудники активно помогают организации в разрешении ее проблем. ,870

Сотрудники испытывают удовольствие от работы по своей профессии. ,455

Жизнь сотрудников наиболее ценна, когда они поглощены работой. ,471

Главное в работе сотрудника – возможность использовать свои профессиональные навыки. ,856

Наконец, факторизация данных опросника Мейера и Аллена позволила выделить два фактора: фактор эмоциональной приверженности к организации и фактор преданности организации, основанной на чувстве долга.

Фактор «Эмоциональная приверженность» объясняет 62% от общей дисперсии. Он включает в себя такие эмоциональные проявления преданности, как: потенциальную радость от работы в своей организации вплоть до ухода на пенсию, теплые чувства по отношению к организации, чувство принадлежности своей организации, переживание проблем организации как своих собственных и т. п.

Я был бы рад до ухода на пенсию работать в этой организации. ,957

На данный момент я вижу необходимость в продолжении работы в этой организации. ,957

Я воспринимаю проблемы этой организации как свои собственные. ,957

Мне было бы трудно уйти из этой организации прямо сейчас, даже если бы я этого хотел. ,957

Сейчас я не чувствую себя вправе покинуть эту организацию, даже если это будет выгодно для меня. ,957

У меня нет ощущения принадлежности моей организации. ,957

Если я сейчас уйду из организации, многое в моей жизни разрушится. ,925

Если бы я сейчас ушел из этой организации, то чувствовал бы себя виноватым. ,900

Я не испытываю теплых чувств по отношению к этой организации. ,900

Мне кажется, что у меня слишком мало вариантов трудоустройства, чтобы рассматривать возможность ухода из этой организации. ,772

Эта организация заслуживает мою преданность. ,736

Я не чувствую себя членом коллектива в моей организации. ,736

Фактор «Преданность, основанная на чувстве долга» объясняет 27,9% изменчивости признака – организационной приверженности. Этот фактор объясняет организационную преданность долгом перед организацией, благодарностью сотрудников своей организации, обязательствами перед другими людьми – членами организации, чувством вины, которое может возникнуть при уходе из организации.

Эта организация заслуживает мою преданность. ,602

Я не чувствую себя членом коллектива в моей организации.

Я мог бы рассматривать возможность работы в другом месте, ,647
если бы не получал от этой организации так много.

Было бы неправильно уйти из этой организации прямо сейчас из-за моих обязательств перед другими людьми. ,714

Эта организация много значит для меня лично. ,816

Уйдя из этой организации, я лишился бы многих возможностей. ,823

Я многим обязан этой организации. ,875

Факторная структура выборки школьных учителей представлена: по опроснику Л. Поттера эмоциональным, поведенческим и ценностным компонентами; по методике С. С. Баранской преданностью труду, преданностью организации и преданностью профессии; по методике Дж. Мейера и Н. Аллен эмоциональным компонентом, преданностью, основанной на чувстве долга.

В целом, учителя характеризуются выраженными эмоциональными проявлениями организационной приверженности, такими как: радость от того, что при выборе места работы испытуемый выбрал именно ту организацию, в которой работает; озабоченность судьбой организации; одобрение политики организации. Школьные учителя готовы работать на благо организации сверхурочно, готовы ради организации повышать производительность своего труда, рассказывают о своей организации друзьям и знакомым, гордятся ею. Ценности школьных учителей сходятся с ценностями организации; учителя видят преимущества собственной организации по сравнению с другими, гордятся тем, что могут сказать «Я – часть организации», но при этом не сомневаются, что

аналогичную работу могут выполнять в другой организации не хуже, чем в этой. Учителя имеют представление о том, что большую часть своего времени человек должен отдавать работе, о том, что ценность жизни определяется работой, которой они поглощены; чувство счастья, возникающее в процессе работы. Школьные учителя готовы взять на себя дополнительную нагрузку, если это необходимо организации, стремятся работать с полной самоотдачей, у них отсутствует намерение оставить работу в организации при наличии более выгодного предложения; стремятся работать исключительно в своей профессиональной сфере, рады возможности использовать свои профессиональные навыки, получают удовольствие от работы в своей профессии. Учителя получают потенциальную радость от работы в своей организации вплоть до ухода на пенсию, испытывают теплые чувства по отношению к организации, ощущают чувство принадлежности своей организации, переживают проблемы организации как свои собственные. Для таких сотрудников организационная преданность считается долгом перед организацией, при уходе из организации может возникнуть чувство вины.

Факторная структура организационной приверженности преподавателей ВУЗа

Факторная структура организационной приверженности преподавателей вузов, по данным опросника Л. Портера, также состоит из трех компонентов.

Наиболее информативным, как и в группе учителей, является в данной группе фактор «Организационная приверженность (эмоциональный компонент)». Он объясняет более 39% общей дисперсии. Фактор объединяет эмоционально окрашенные проявления приверженности: удовлетворение от правильного выбора места работы, озабоченность судьбой организации и др.

Я рад, что выбрал именно эту организацию из тех, которые рассматривал при устройстве на работу. ,735

Преданность организации вряд ли сулит много выгод. ,802

Часто мне трудно согласиться с политикой организации в отношении ее сотрудников. ,827

Я действительно забочусь о судьбе организации. ,903

Для меня это лучшая из всех организаций, в которых я работал. ,931

Решение о работе в организации было ошибкой с моей стороны. ,939

Фактор «Организационная приверженность (ценностный компонент)» объясняет 29,2% изменчивости признака. Он объединяет ценностные и оценочные проявления привязанности к организации: сходство ценностей работника и организации, идентификацию сотрудника с его организацией, поиск достоинств своей организации по сравнению с другими и т. п.

Я согласен почти на любую работу для того, чтобы остаться в организации. ,771

Я нахожу, что мои ценности и ценности организации очень схожи. ,821

Я горжусь тем, что могу сказать: «Я – часть организации». ,818

Аналогичную работу я могу выполнять в другой организации не хуже, чем в этой. ,821

Ради организации я готов повышать производительность своего труда. ,776

Даже незначительного уменьшения моей заработной платы было бы достаточно для ухода из организации. ,761

Третий фактор – «Организационная приверженность (поведенческий компонент)» – объясняет 23,3% дисперсии. Он включает в себя поведенческие проявления преданности организации: готовность работать на благо организации сверхурочно, готовность, если потребуется, повышать производительность своего труда, обсуждение с друзьями достоинств собственной организации и др.

Я готов работать сверхурочно на благо организации. ,940

Я рассказываю моим друзьям о том, как хорошо работать в организации. ,881

Я не сильно предан организации. ,606

Факторизация данных опросника С. С. Баранской позволила выделить четыре составляющих организационной приверженности преподавателей. Совокупная дисперсия факторной модели составляет 92,8%.

Наиболее информативный фактор – «Преданность организации» – имеет примерно такую же, как первый фактор информативность (объясненная дисперсия фактора равна 38%). Фактор объединяет такие поведенческие проявления преданности, как готовность взять на себя дополнительную нагрузку, если это необходимо организации, стремление работать с полной самоотдачей, отсутствие намерений оставить работу в организации при наличии более выгодного предложения и др.

Сотрудники уверены, что работают в великолепной организации. ,808

С таким же успехом любой из сотрудников работал бы и в другой организации. ,921

Сотрудники организации стремятся совершенствовать свои профессиональные навыки. ,905

Превосходство организации над другими очевидно для сотрудников. ,927

Самые важные вещи, которые случаются в жизни сотрудников, включают работу. ,939

Любой из сотрудников легко оставит работу в организации при наличии более выгодного предложения. ,913

Одна из важнейших целей работы сотрудников в организации – стать профессионалом. ,931

Сотрудники готовы взять на себя дополнительную нагрузку, если это необходимо организации. ,925

Репутация организации в глазах сотрудников безупречна.	,949
Многие сотрудники считают, что эта компания не заслуживает преданности.	,925

Сотрудники активно помогают организации в разрешении ее проблем.	,949
--	------

Фактор «Преданность труду (работе)» объясняет 20,7% дисперсии. Он объединяет утверждения, отражающие степень важности работы (труда) в жизни человека: работники считают труд центральной вещью в своей жизни, они связывают удовлетворенность своей жизни с работой.

Сложности с поиском нового рабочего места – единственное, что удерживает сотрудников в этой организации.	,938
--	------

Сотрудники предпочитают работать исключительно в своей профессиональной области.	,922
--	------

Проблемы организации воспринимаются сотрудниками как их личные проблемы.	,938
--	------

Сотрудники считают труд центральной вещью в своей жизни.	,659
--	------

Жизнь сотрудников наиболее ценна, когда они поглощены работой.	,938
--	------

Тесно связанный с предыдущим фактор «Преданность профессии» объясняет 18,2% изменчивости признака. Два компонента организационной лояльности (преданность труду и преданность профессии) тесно переплетены (см. таблицу факторных нагрузок). Фактор «Преданность труду» включает в себя желание работать исключительно в своей профессиональной области. Фактор «Преданность профессии», помимо проявлений преданности профессии (стремление использовать свои профессиональные навыки, удовольствие, испытываемое работниками от работы по профессии и др.) включает проявления преданности труду (счастье в своей жизни сотрудники связывают с работой). Поэтому названия факторов носят условный характер.

Качество работы организации является предметом гордости ее сотрудников. ,799

Счастье в жизни сотрудников приходит, главным образом, с работой. ,838

У сотрудников компании нет ощущения каких-либо обязательств перед организацией. ,799

Сотрудники испытывают удовольствие от работы по своей профессии. ,838

Главное в работе сотрудника – возможность использовать свои профессиональные навыки. ,838

Четвертый фактор – «Организационная вовлеченность» – объясняет около 16% дисперсии. Он содержит, главным образом, ощущения себя как части организации и готовность отдавать силы и брать на себя ответственность за успехи и неудачи организации.

Работа – то, чем сотрудник должен заниматься большую часть времени. ,896

Сотрудники чувствуют личную ответственность за все успехи и неудачи организации. ,834

Сотрудники стремятся работать с полной самоотдачей. ,896

Сотрудники с гордостью заявляют другим, что являются частью своей организации. ,834

Факторная структура выборки преподавателей вуза представлена по опроснику Л. Поттера эмоциональным, поведенческим и ценностным компонентами, по методике С. С. Баранской преданностью труду, поведенческим компонентом, преданностью профессии, организационной вовлеченностью.

Преподаватели вуза удовлетворены ощущением правильности выбора места работы, озабочены судьбой организации, часто им трудно согласиться с политикой организации в отношении сотрудников. Ценности преподавателей

сходятся с ценностями организации, они согласны почти на любую работу для того, чтобы остаться в данной организации; готовы работать на благо организации сверхурочно, могут, если потребуется, повышать производительность своего труда; обсуждают с друзьями достоинства собственной организации, гордятся ею. Сотрудники активно помогают организации в разрешении ее проблем, они стремятся совершенствовать свои навыки. Одна из важнейших целей работы преподавателей в организации – стать профессионалом; преподаватели ВУЗа считают труд центральной вещью в своей жизни, они связывают удовлетворенность своей жизни с работой. Счастье в своей жизни сотрудники связывают с работой. Сотрудники чувствуют личную ответственность за все успехи и неудачи организации, стремятся работать с полной самоотдачей.

Сравнительный анализ факторной структуры школьных учителей и преподавателей ВУЗа

На основании проведенного факторного анализа, следует сказать, что и учителя, и преподаватели вуза сходны в проявлении отношения к организации – им свойственно гордиться своей организацией, вовлекаться в дела организации, проявляя готовность работать сверхурочно, испытывать радость от работы в своей организации, ощущать принадлежность к организации, считать, что их цели и ценности очень схожи и иметь намерение оставаться в организации длительное время. Преподаватели, в отличие от учителей, готовы соглашаться на любую работу для того, чтобы остаться в организации, при этом, ни те ни другие не чувствуют особой преданности к своей организации, так как считают, что аналогичную работу они могут выполнять в другой организации не хуже, чем в этой. Главное для учителей и преподавателей в организации – возможность использовать и развивать свои профессиональные навыки – они испытывают удовольствие от работы по своей профессии, готовы брать на себя дополнительную нагрузку и стремятся работать с полной самоотдачей. Стоит отметить, что учителя и преподаватели склонны считать свою организацию одной из лучших, с одной стороны, но готовы покинуть организацию при наличии более выгодного предложения, с другой. Часть преподавателей вуза отличается от

учителей «организационная вовлеченность», которая выражается в желании ощущать себя частью организации, готовности отдавать силы и брать на себя ответственность за успехи и неудачи организации.

Факторная структура организационной приверженности сотрудников, не занимающихся педагогической деятельностью

Факторная структура организационной приверженности сотрудников, не занимающихся педагогической деятельностью, по данным опросника Портера также состоит из трех подструктур.

Первый фактор – «Эмоциональный компонент организационной приверженности» – объясняет 39,1% общей дисперсии признака. Он, как ранее было отмечено, включает эмоциональные проявления приверженности, такие как: радость от того, что испытуемый сделал правильный выбор места работы, озабоченность судьбой организации; одобрение политики организации и др.

Я рад, что выбрал именно эту организацию из тех, которые рассматривал при устройстве на работу. ,887

Преданность организации вряд ли сулит много выгод. ,905

Часто мне трудно согласиться с политикой организации в отношении ее сотрудников. ,905

Я действительно забочусь о судьбе организации. ,897

Для меня это лучшая из всех организаций, в которых я работал. ,839

Решение о работе в организации было ошибкой с моей стороны. ,833

Второй фактор – «Ценностный компонент», – объясняющий 35% общей изменчивости признака, объединяет ценностные и оценочные проявления организационной лояльности. Он включает в себя: сходство ценностей работника с ценностями организации; отношение работника к организации; преимущества собственной организации по сравнению с другими и др.

Я согласен почти на любую работу для того, чтобы остаться в организации. ,759

Я нахожу, что мои ценности и ценности организации очень
схожи. ,848

Я горжусь тем, что могу сказать: «Я – часть организации». ,871

Аналогичную работу я могу выполнять в другой организа-
ции не хуже, чем в этой. ,858

Третий фактор – поведенческий компонент организационной приверженности – объясняет 19,3% дисперсии. К поведенческим проявлениям приверженности можно отнести готовность работать на благо организации сверхурочно, готовность ради организации повышать производительность труда, готовность рассказывать друзьям о достоинствах своей организации и др.

Я готов работать сверхурочно на благо организации. ,933

Я рассказываю моим друзьям о том, как хорошо работать в
организации. ,781

Я не сильно предан организации. ,741

Ради организации я готов повышать производительность
своего труда. ,455

Факторизация переменных опросника С. С. Баранской в группе работников сферы «человек – человек» выявило пять факторов организационной приверженности.

Первый фактор – «Организационная приверженность (ценностный компонент)» объясняет 27,7% изменчивости организационной приверженности. Фактор включает в себя проявления лояльности на уровне оценок и связанного с этими оценками организационного поведения: позитивную оценку организации («репутация организации в глазах сотрудников безупречна», «сотрудники с гордостью заявляют другим, что являются частью своей организации» и т. п.) и вытекающие из этой оценки поведенческие проявления (личная ответственность за успехи и неудачи организации, готовность прилагать усилия для достижения целей организации и т. п.).

Одна из важнейших целей работы сотрудников в организации – стать профессионалом.	,802
Сотрудники готовы взять на себя дополнительную нагрузку, если это необходимо организации.	,877
Репутация организации в глазах сотрудников безупречна.	,898
Работа – то, чем сотрудник должен заниматься большую часть времени.	,930
Сотрудники чувствуют личную ответственность за все успехи и неудачи организации.	,903
Сотрудники стремятся работать с полной самоотдачей.	,898
Сотрудники с гордостью заявляют другим, что являются частью своей организации.	,930
У сотрудников компании нет ощущения каких-либо обязательств перед организацией.	,903
Второй фактор – «Преданность труду» – объясняет 17,1% дисперсии. Фактор включает в себя чувства и мысли, связанные с важностью труда, работы в жизни сотрудника.	
Качество работы организации является предметом гордости ее сотрудников.	,908
Счастье в жизни сотрудников приходит, главным образом, с работой.	,900
Проблемы организации воспринимаются сотрудниками как их личные проблемы.	,309
Сотрудники испытывают удовольствие от работы по своей профессии.	,908
Жизнь сотрудников наиболее ценна, когда они поглощены работой.	,900

Третий фактор – «Преданность профессии» – объясняет 15,7% общей дисперсии. Он включает в себя, помимо прочего, стремление работать исключительно в своей профессиональной сфере, желание использовать свои профессиональные навыки, удовольствие от работы в своей профессии.

Сложности с поиском нового рабочего места – единственное, что удерживает сотрудников в этой организации. ,852

Сотрудники предпочитают работать исключительно в своей профессиональной области. ,890

Проблемы организации воспринимаются сотрудниками как их личные проблемы. ,889

Главное в работе сотрудника – возможность использовать свои профессиональные навыки. ,852

Четвертый фактор – «Организационная приверженность (оценочный компонент)» (объясненная дисперсия равна 14,7%) – объединяет чувства и мысли, связанные с оценкой организации.

Превосходство организации над другими очевидно для сотрудников. ,904

Самые важные вещи, которые случаются в жизни сотрудников, включают работу. ,928

Любой из сотрудников легко оставит работу в организации при наличии более выгодного предложения. ,764

Пятый фактор – «Организационная лояльность (поведенческий компонент)» – имеет не очень высокую информативность (объясненная дисперсия фактора равна 29,6%). Фактор включает, в частности, готовность помогать организации в разрешении ее проблем.

Сотрудники считают труд центральной вещью в своей жизни. ,879

Многие сотрудники считают, что эта компания не заслуживает преданности. ,970

Сотрудники активно помогают организации в разрешении ее проблем. ,957

Применение факторного анализа для обработки данных опросника Мейера и Аллена позволило выделить два фактора организационной приверженности: фактор эмоциональной лояльности к организации и фактор преданности организации, основанной на чувстве долга.

Фактор «Эмоциональная приверженность» объясняет 53,5% от общей дисперсии. Он включает в себя такие эмоционально окрашенные проявления преданности как: потенциальную радость от работы в своей организации вплоть до ухода на пенсию, теплые чувства по отношению к организации, чувство принадлежности своей организации, переживание проблем организации как своих собственных и т. П.

Я был бы рад до ухода на пенсию работать в этой организации. ,774

На данный момент я вижу необходимость в продолжении работы в этой организации. ,803

Я не чувствую никаких обязательств по отношению к этой организации. ,790

Я воспринимаю проблемы этой организации как свои собственные. ,779

Мне было бы трудно уйти из этой организации прямо сейчас, даже если бы я этого хотел. ,891

Сейчас я не чувствую себя вправе покинуть эту организацию, даже если это будет выгодно для меня. ,771

У меня нет ощущения принадлежности моей организации. ,773

Если я сейчас уйду из организации, многое в моей жизни разрушится. ,855

Если бы я сейчас ушел из этой организации, то чувствовал бы себя виноватым. ,919

Я не испытываю теплых чувств по отношению к этой орга- ,853

низации.

Мне кажется, что у меня слишком мало вариантов трудоустройства, чтобы рассматривать возможность ухода из этой организации. ,772

Эта организация заслуживает мою преданность. ,736

Я не чувствую себя членом коллектива в моей организации. ,736

Фактор «Преданность, основанная на чувстве долга» объясняет 29,9% изменчивости. Этот фактор связывает организационную преданность с долгом перед организацией, благодарностью сотрудников своей организации, обязательствами перед другими членами организации.

Я не чувствую никаких обязательств по отношению к этой организации. ,514

Сейчас я не чувствую себя вправе покинуть эту организацию, даже если это будет выгодно для меня. ,449

Эта организация заслуживает мою преданность. ,602

Я мог бы рассматривать возможность работы в другом месте, если бы не получал от этой организации так много. ,647

Было бы неправильно уйти из этой организации прямо сейчас из-за моих обязательств перед другими людьми. ,714

Эта организация много значит для меня лично. ,816

Уйдя из этой организации, я лишился бы многих возможностей. ,823

Я многим обязан этой организации. ,875

Факторная структура выборки сотрудников, не занимающихся преподавательской деятельностью представлена по опроснику Л. Поттера эмоциональным, поведенческим и ценностным компонентом, по методике С. С. Баранской оценочным компонентом, ценностным компонентом, преданностью труду, поведенческим компонентом и преданностью профессии, по методике Дж. Мейе-

ра и Н. Аллен эмоциональным компонентом и преданностью, основанными на чувстве долга.

На основании проведенного факторного анализа, следует сказать, что сотрудникам, не занимающимся педагогической деятельностью, свойственно испытывать радость от того, что они сделали правильный выбор места работы, сотрудники озабочены судьбой организации, одобряют политику организации, рады считать себя частью организации, цели и ценности которой сходятся с целями и ценностями сотрудников. Отдельно выделяется ценностный компонент организационной приверженности, который включает в себя проявления лояльности на уровне оценок и связанного с этими оценками организационного поведения: позитивную оценку организации («репутация организации в глазах сотрудников безупречна», «сотрудники с гордостью заявляют другим, что являются частью своей организации» и т. п.) и вытекающие из этой оценки поведенческие проявления (личная ответственность за успехи и неудачи организации, готовность прилагать усилия для достижения целей организации и т. п.). Помимо этого, сотрудники, не занимающиеся педагогической деятельностью, оценивают важность труда и работы в их жизни, главное для них – работать исключительно в своей профессиональной области и использовать свои профессиональные навыки, им важно чувствовать превосходство своей организации над другими, однако, они легко оставят организацию при наличии более выгодного предложения. Персонал готов активно помогать организации в разрешении ее проблем. Сотрудники, не занимающиеся педагогической деятельностью, считают, что если они уйдут из организации, то многое в их жизни разрушится; они благодарны своей организации, она заслуживает их преданность.

**Сравнительный анализ факторной структуры школьных учителей,
преподавателей ВУЗа и сотрудников,
не занимающихся педагогической деятельностью**

У педагогов образовательных организаций, в отличие от сотрудников, не занимающихся педагогической деятельностью, выделены такие компоненты

организационной приверженности, как «преданность организации» и «организационная вовлеченность», что говорит о том, что преподаватели чувствуют личную ответственность за все успехи и неудачи организации, стремятся работать с полной самоотдачей, с гордостью заявляют другим, что являются частью своей организации. Педагогам свойственно гордиться своей организацией, вовлекаться в дела организации, проявляя готовность работать сверхурочно, испытывать радость от работы в своей организации, ощущать принадлежность к организации, считать, что их цели и ценности очень схожи и иметь намерение оставаться в организации длительное время, при этом у преподавателей ВУЗа был выделен такой компонент как «Организационная вовлеченность», которого нет в факторной структуре учителей и сотрудников, не занимающихся педагогической деятельностью. Преподаватели, в отличие от учителей, готовы соглашаться на любую работу для того, чтобы остаться в организации, при этом, ни те ни другие не чувствуют особой преданности к своей организации, так как считают, что аналогичную работу они могут выполнять в другой организации не хуже, чем в этой.

У сотрудников, не занимающихся педагогической деятельностью, присутствуют такие компоненты, как «Ценностный компонент», «Поведенческий компонент» и «Оценочный компонент» по методике С. С. Баранской. То есть сотрудники, не занимающиеся педагогической деятельностью, чувствуют превосходство своей организации над другими, но при этом любой из сотрудников может легко оставить работу в организации при наличии более выгодного предложения; сотрудники считают труд центральной вещью в своей жизни, но многие сотрудники придерживаются такого мнения, что компания не заслуживает их преданности. Одна из важнейших целей работы сотрудников в организации – стать профессионалом, но они не ощущают каких-либо обязательств перед организацией. Сотрудники, не занимающиеся педагогической деятельностью, не считают, как педагоги образовательных организаций, что работа – это то, чем сотрудник должен заниматься большую часть времени; они не чувствуют личную ответственность за все успехи и неудачи организации.

Итак, в нашей работе мы рассмотрели такие понятия, как «organization commitment», «organization loyalty», «организационная лояльность», «организационная приверженность» и пришли к выводу, что данные понятия являются синонимичными. Понятие «организационная приверженность» отражает желание остаться в организации; действие на благо организации, труд в интересах организации, положительное отношение сотрудника к своей организации.

Изучив подходы к определению организационной приверженности, мы пришли к выводу, что в отечественной научной литературе существуют 3 подхода к изучению организационной приверженности: приверженность понимается как поведение, как отношение и как установка. В зарубежных работах на данный момент существует 2 подхода к рассмотрению феномена приверженности – установочный и поведенческий. Ознакомились с моделями организационной приверженности и коррелятами. В результате теоретического анализа сделали вывод, что к коррелятам организационной приверженности следует отнести пол, возраст, стаж работы, семейное положение, удовлетворенность работой, вовлеченность в дела организации. Изучили уже проведенные исследования на предмет организационной приверженности педагогов. Цель нашего исследования была такой: выявить и описать психологические особенности организационной приверженности педагогов образовательных организаций.

В результате исследования психологических особенностей организационной приверженности педагогов образовательных организаций мы пришли к выводу, что педагоги в большей мере следуют принятым организационным правилам и нормам, в меньшей степени задумываются об уходе из организации, даже при наличии проблем по сравнению с сотрудниками, не занимающимися педагогической деятельностью. Педагоги образовательных организаций небезразлично относятся к своей организации, превозносят свою организацию при сравнении ее с другими организациями, гордятся ее. В жизни педагогов образовательных организаций труд – важная ценность, такие сотрудники не отлынивают от дел при появлении какого-либо повода, лени. Педагоги стремятся быть более деятельными, полезными и задействованными в различных видах работы.

Мужчинам, преподавателям ВУЗа, не безразличны потребности организации, планы и проблемы своей организации. Они стремятся участвовать в жизни компании, прилагая максимум усилий для ее процветания. У педагогов образовательных организаций ярко выраженные эмоциональные проявления преданности, как: радость от работы в своей организации вплоть до ухода на пенсию, теплые чувства по отношению к организации, чувство принадлежности к своей организации, переживание проблем организации как своих собственных. Педагоги готовы работать на благо организации сверхурочно, готовы ради организации повышать производительность труда, рассказывать друзьям о достоинствах своей организации. Отмечены такие поведенческие проявления преданности, как готовность взять на себя дополнительную нагрузку, если это необходимо организации, присутствует стремление работать с полной самоотдачей. Стоит отметить, что преподаватели ВУЗа имеют отличия по выраженности компонентов организационной приверженности по отношению к сотрудникам, не занимающимся преподавательской деятельностью, а школьные учителя таких отличий не имеют. Преподавателям ВУЗа в меньшей степени свойственно стремиться поменять работу и оставить свою организацию, они готовы брать на себя обязательства перед организацией и стараются не допускать нелояльных действий, чем сотрудники, не занимающиеся педагогической деятельностью. Сотрудники, не занимающиеся педагогической деятельностью, в меньшей степени готовы брать на себя организационные обязательства, однако, их характеризует довольно активная трудовая деятельность, для них работа, в большей степени, чем у преподавателей ВУЗа, является центральным компонентом в жизни, они считают, что жизнь сотрудников наиболее ценна, когда они поглощены работой.

В результате нашего исследования все гипотезы нашли свое подтверждение: содержание организационной приверженности педагогов образовательных организаций отличается от содержания организационной приверженности сотрудников сферы «человек-человек», не занимающихся педагогической деятельностью; содержание организационной приверженности педагогов включает

в себя эмоциональный, поведенческий и ценностный компоненты. Исследование позволило изучить содержание и специфику организационной приверженности педагогов образовательных организаций.

Результаты нашей работы могут быть использованы при разработке учебных курсов по организационной психологии и психологии управления, в учебных материалах при обучении педагогов, также могут быть использованы для повышения общей эффективности и качества управления организациями разного типа.

ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ШКОЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

(С. А. Водяха)

Стойкий интерес к проблеме школьного благополучия детей младшего и среднего школьного возраста нашёл отклик в работах многих отечественных учёных, что нередко рассматривается в качестве подтверждения уровня разработанности данной проблемы.

Переход из начальной школы в основную считается одной из педагогически сложных школьных проблем. Педагогические особенности переходного периода порождают трудности психологического характера как у учащихся, так и у педагогов [Батурин 2012]. Эмоциональные переживания учащихся в данный период возникают в результате несоответствия личностных ожиданий с оценкой референтной группы сверстников и с оценкой учителями и родителями [Водяха 2013]. Но данное обстоятельство является не единственным фактором, вызывающим эмоциональные переживания школьников в учебно-познавательном процессе. Несмотря на его обоснованность и логичность, учебный процесс дает мало подкреплений для развития позитивных эмоций. Напротив, у многих учащихся он вызывает переживание скуки и страха, препятствующие полноценному развитию личности [Батурин 2012]. Переживание негативных эмоций в данный период может быть вызвано и познавательной деятельностью, ожиданием оценки достигнутых результатов со стороны взрослых и реакции окружающих сверстников [Литвиненко 2007].

Таким образом, круг школьных ситуаций, вызывающих эмоциональные переживания ребенка, широк. Это могут быть проверка и оценка знаний, авторитарность преподавателей, обвинения, опускающиеся до обсуждения личностных черт, ситуации неуспеха в деятельности. При этом школа выявляет особенности ребенка, сложившиеся в семье, и служит ситуацией – стимулом,

провоцирующим реакцию. Тем не менее, нельзя не признать, что характер обучения в том виде, в каком оно имеет место во многих школах, содержит совокупность факторов, способных вызвать эмоциональные переживания учащихся. Так, переход из начальной школы в основную может обострить прежние проблемы детей, как явные, так и скрытые от внимания педагогов и родителей, а также спровоцировать появление новых, связанных с изменением отношения к себе, окружающим, к учебе. Существование этих проблем у учащихся проявляется в переживании различных негативных эмоций, в том числе тревожности, страха и неуверенности в себе [Литвиненко 2007].

Между тем в исследованиях по проблеме эмоционального благополучия детей младшего и среднего школьного возраста чаще всего поднимаются вопросы, касающиеся ее определения и близких по смыслу феноменов и фактов. При этом остаются малоизученными механизмы и способы самостоятельного регулирования уровня эмоционального благополучия детей младшего и среднего школьного возраста (детей 11-12 лет, перешедших из начальной школы в среднее звено, детей-пятиклассников) в процессе адаптации. Выявить такие механизмы позволяет детальное, углубленное изучение взаимосвязи различных психических феноменов эмоционального благополучия детей младшего и среднего школьного возраста. Сопоставление уровня эмоциональности с уровнем адаптации и с типами реакций на фрустрацию открывает новые возможности для изучения внутренних ресурсов детей, которым предстоит адаптация [2]. Важность исследования эмоционального благополучия детей младшего и среднего школьного возраста обуславливается тем, что к этому возрасту интенциональная структура (означающее центральное свойство человеческого сознания) субъекта еще не достаточно сформировалась, и здесь можно говорить о не устойчивой личностной организации, о низкой адаптации, либо дезадаптации, о проблеме школьной, экзаменационной, соревновательной тревожности, личном эмоциональном благополучии [3].

При оценке школьного благополучия детей младшего и среднего школьного возраста в психологической науке отмечаются тенденции на не достаточную

разработанность самого понятия «школьного благополучия детей. Действительно, в последнее время отношение российских психологов к проблеме эмоционального благополучия детей младшего и среднего школьного возраста кардинально изменилось наряду с высоким уровнем перемен в жизни общества, сопровождающимся неопределённостью и непредсказуемостью будущего и, как следствие, всплеск эмоциональной напряжённости, фрустрированности и тревожности [Беликова 2003]. Несмотря на это, изучение школьного благополучия детей младшего и среднего школьного возраста продолжает оставаться в узких рамках проблем, разрешения которых не всегда бывает достаточно для полного раскрытия психологических закономерностей и для выявления тех взаимосвязей, которые являются предметом исследования в психологии развития детей.

Объектом исследования являются дети младшего и среднего школьного возраста 11-12 лет, перешедшие из начальной школы в среднее звено.

Предмет исследования – школьное благополучие и особенности социально-психологической адаптации детей младшего и среднего школьного возраста 11-12 лет.

Цель исследования – установление взаимосвязей между аспектами школьного благополучия и особенностями социально-психологической адаптации.

Гипотезы исследования:

1. Существуют значимые отличия между показателями школьного благополучия у учащихся при переходе из начальной школы к средней:

- наиболее выраженными аспектами школьного благополучия учащихся младшей школы являются отношения с родителями и педагогами;

- наиболее выраженными аспектами школьного благополучия учащихся средней школы являются отношения с друзьями.

2. Существует взаимосвязь показателей исследования:

- у учащихся младшей школы между эмоциональным комфортом и отношением к педагогам и к родителям;

- у учащихся средней школы между уровнем адаптации и отношением к себе и к друзьям.

Методы исследования. Методы получения информации: аналитический обзор литературы по проблеме исследования, беседа, тестирование (методика изучения психологического благополучия школьника). Для обработки данных использовался пакет прикладных программ статистической обработки данных STATISTICA 6.0: методы сравнения t-критерия Стьюдента; метод ранговой корреляции по Спирмену.

Надежность и валидность результатов исследования обеспечена соответствующим выбором метода анализа, собственно, результатов исследования, достаточным объемом выборки исследуемых (50 человек), наличием трех экспериментальных подгрупп, сочетанием качественного, количественного и статистического анализа результатов исследования.

Методики эмпирического исследования:

1. Методика: опросник психологического благополучия школьника для определения уровня школьного благополучия (Автор: Водяха С. А.)

2. Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд.

Выборку исследования составили учащиеся 4-5 классов МАОУ «Средняя школа № 46» г. Екатеринбург. В возрасте 11-12 лет. Количество испытуемых 50 чел., из них 25 мальчиков и 25 девочек. Испытуемые были отобраны методом рандомизации.

Показатели исследования психологического благополучия школьников, полученные с помощью Т-критерия Стьюдента, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели исследования психологического благополучия школьников, полученные с помощью Т-критерия Стьюдента

Аспекты психологического благополучия	Среднее значение (октябрь 2016 г.)	Среднее значение (май 2017 г.)	Т-критерий
Отношения с друзьями	2,6190520	2,0610215	4,90212452
Отношение к школе	2,9460110	1,9892015	2,1321145
Отношение к педагогам	2,8053325	2,0165526	1,9800999
Отношения с родителями	4,0311115	4,0305685	2,0285563
Отношение к себе	4,7812596	2,9459851	2,714574

В ходе исследования использование метода Т-критерия Стьюдента позволило выявить значимые отличия показателей по шкале «Отношение к педагогам» на первом и третьем этапах исследования, то есть показатели отношения к педагогам у школьников в начале учебного года в 4 классе и у школьников в конце 5 класса имеют статистические значимые различия (1,9800999 при $p < 0,05$). Так, отношение к педагогам у четвероклассников значимо выше, чем у пятиклассников, что может быть обусловлено спецификой младшего школьного возраста, когда ведущей деятельностью является учебная и весьма высоким является авторитет педагога, его фигура является одной из самых значимых для ребенка. В противовес тому, что в младшем подростковом возрасте начинает доминировать в качестве ведущей деятельности – общение со сверстниками, когда происходит смена ценностей и авторитетов, и значимость фигуры педагога для младшего подростка сильно уменьшается.

По остальным шкалам психологического благополучия не выявлено статистически значимых отличий. Поэтому проведем анализ и интерпретацию среднеарифметических значений за период исследования.

Наглядно обобщенные показатели школьного благополучия школьников 11-12 лет представлены на рисунке 1.

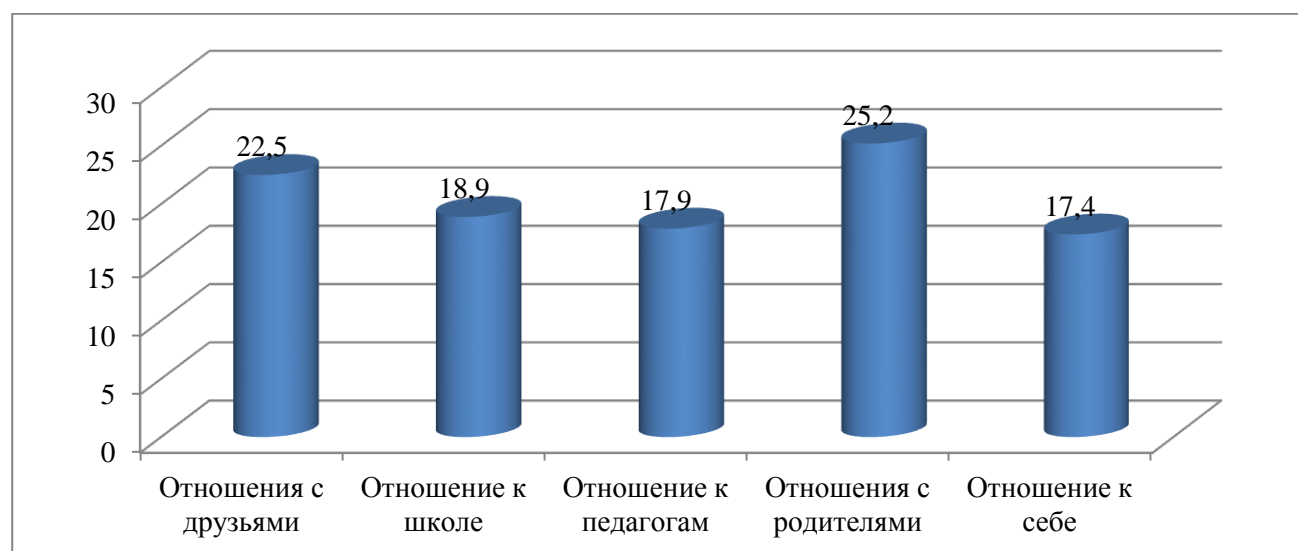


Рис. 1. Обобщенные показатели школьного благополучия школьников 11-12 лет, баллы

На основании полученных данных можно заключить, что испытуемые школьники наиболее удовлетворены такими аспектами психологического бла-

гополучия, как отношения с родителями и отношения с друзьями. В наименьшей степени они удовлетворены отношениями с педагогами и школой. Отношение к себе имеет наименьшее по сравнению с другими аспектами психологического благополучия значение.

Достаточно высокие показатели психологического благополучия в отношениях с друзьями и с родителями, возможно, обусловлены спецификой возраста, точнее переходным периодом между младшим школьным возрастом, когда отношения с родителями являются важнейшим аспектом, так как референтной группой всё же остается семья, где родитель – это значимый и уважаемый взрослый. В то же время высокий показатель благополучия в отношениях с друзьями позволяет сделать вывод о проявлении специфики развития личности в подростковом возрасте, когда происходит смена референтной группы с семьи на группу сверстников, когда самыми близкими и значимыми становятся сверстники (друзья, одноклассники). Однако, так как испытуемые на третьем этапе исследования относились к младшему подростковому возрасту, то, вероятно, такие негативные явления, как отвержение авторитета родителей и, как следствие, конфликты в семье еще не имеют развития, отношения между испытуемыми и родителями в большей степени остаются положительными.

Весьма низкие оценки таких аспектов школьного благополучия школьников как отношение к себе, к школе и к педагогам 12-летних учащихся можно также объяснить как «внутренними», так и «внешними» факторами. Под «внутренними» факторами подразумевается комплекс специфических черт развития личности в подростковом возрасте. В данном случае эмоциональная сфера школьника 11-12 лет является весьма уязвимой и в большой степени обусловлена «отраженным» отношением к себе. Так характер эмоциональных переживаний школьников 11-12 лет находится в тесной зависимости от сложившихся в классе отношений между коллективом учеников и учителями, между конкретным учеником и учителем, между конкретными учениками. В этом возрасте ученик весьма чувствителен к настроениям и типу взаимоотношений, сложившихся в школьном и классном коллективах.

Безусловно, школьник 11-12 лет еще не имеет необходимого уровня коммуникативной компетентности и личностной зрелости, чтобы быстро и безболезненно адаптироваться в коллективе, поэтому даже незначительные негативные ситуации в общении, как со сверстниками, так и с педагогами (ситуации отвержения сверстниками, в результате несоответствия личностных ожиданий оценке референтной группы сверстников, чьи-то чрезмерные притязания на определенное положение в системе деловых и личных взаимоотношений класса) вызывают негативные эмоциональные переживания, часто образуя устойчивое чувство тревоги.

Под «внешними» факторами, обуславливающими аспекты психологического благополучия школьников 11-12 лет, стоит рассмотреть изменения в ролевой и деятельностной сферах: необходимость осваивать «новую школьную территорию», увеличение количества учебных дисциплин, неразвитость учебных навыков в овладении теми или иными учебными предметами, смена классного руководителя, необходимость адаптироваться к новому (или измененному) классному коллективу, неразвитость навыков взаимодействия с несколькими учителями, а также с одноклассниками.

Выявленные высокие показатели школьного благополучия школьников 11-12 лет относятся к тем аспектам их жизни, которые им знакомы, к тем сферам, где они усвоили навыки. Это отношения с родителями и друзьями. Низкие показатели психологического благополучия школьников 11-12 лет относятся к тем аспектам их жизни, которые для них еще незнакомы – это отношения к школе, педагогам и к себе, что обусловлено факторами: смена условий начальной школы на среднюю, переход к более ответственной и взрослой роли, значительное увеличение количества педагогов, снижение «опекающей» роли классного педагога, повышение требований к личностной и учебной компетентности, появление новых личностных потребностей, черт, потеря чувства безопасности и относительного владения ситуациями общения и взаимодействия.

С помощью методики диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонда выявлены особенности социально-психологической адаптации школьников 11-12 лет (табл. 2).

Таблица 2

Особенности социально-психологической адаптации школьников, баллы

Шкала	Значения Октябрь 2016 г.	Значения Май 2017 г.
Адаптация	89,5	70,8
Самопринятие	26,7	26,1
Принятие других	22,9	22,8
Эмоциональный комфорт	20,8	21,5
Интернальность	41,5	59,7
Стремление к доминированию	8,9	8,4

Показатели исследования социально-психологической адаптации школьников, полученные с помощью Т-критерия Стьюдента, представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели исследования социально-психологической адаптации школьников, полученные с помощью Т-критерия Стьюдента

Аспекты психологического благополучия	Среднее значение (октябрь 2016 г.)	Среднее значение (май 2017 г.)	Т-критерий
Адаптация	2,0794523	4,0859612	1,9639456
Самопринятие	2,0638596	3,1825698	2,7625236
Принятие других	2,0558741	2,8024596	2,5981023
Эмоциональный комфорт	2,0291187	2,0631152	2,0369655
Интернальность	4,4256232	2,8017745	2,7764451
Стремление к доминированию	3,3055652	2,0798523	2,0391185

В ходе исследования использование метода Т-критерия Стьюдента позволило выявить значимые отличия показателей по шкалам «Адаптация» на первом и третьем этапах исследования, то есть показатели степени адаптированности школьников в начале учебного года в 4 классе и у школьников в конце 5 класса имеют статистические значимые различия (1,9639456 при $p < 0,05$), так уровень адаптированности к условиям школьной жизни у четвероклассников значимо выше, чем у пятиклассников. Значимые отличия по шкале «Интернальность» (2,7764451 при $p < 0,05$) позволяют констатировать, что уровень ин-

термальности у пятиклассников в конце учебного года значительно выше, чем у четвероклассников в начале учебного года.

По остальным шкалам социально-психологической адаптации не выявлено статистически значимых отличий. Поэтому проведем анализ и интерпретацию среднеарифметических значений за период исследования.

Наглядно особенности социально-психологической адаптации школьников 11-12 лет представлены на рисунке 2.

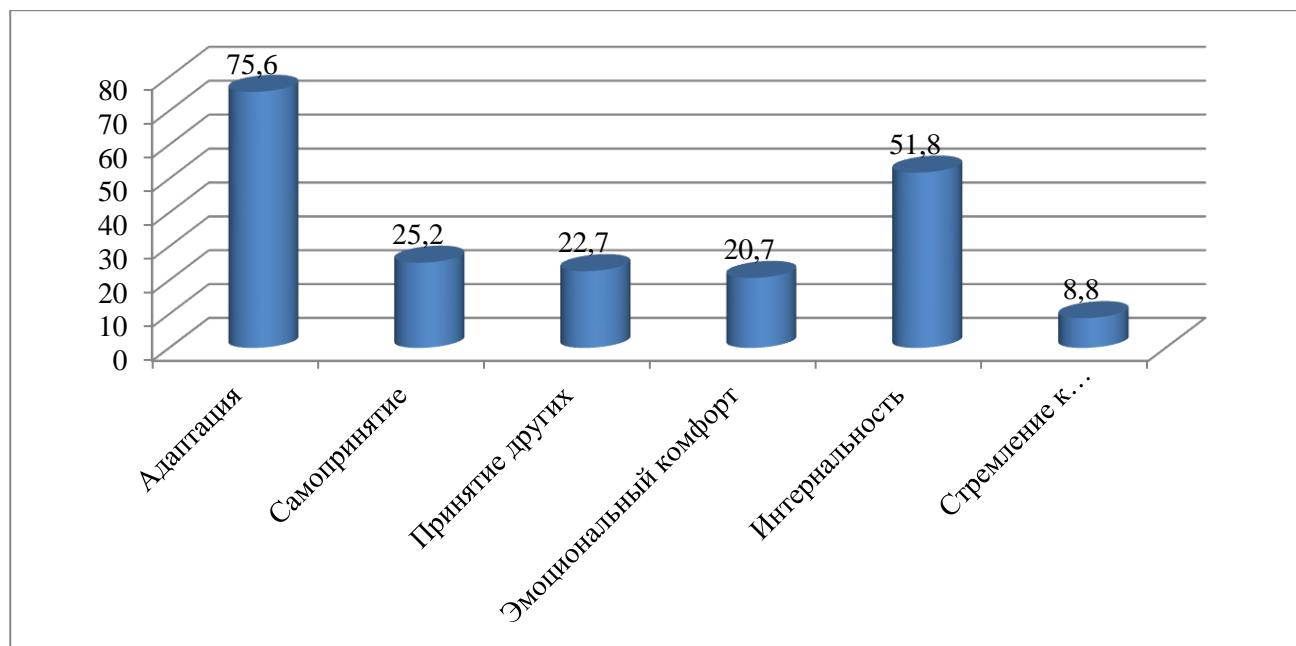


Рис. 2. Особенности социально-психологической адаптации школьников 11-12 лет, баллы

Полученные показатели позволяют сделать вывод об особенностях социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности школьников 11-12 лет.

Показатель адаптации испытуемых-пятиклассников (в начале и в конце 5 класса) находится в диапазоне нормы, однако близок к границе диапазона дезадаптации, что позволяет заключить, что испытуемым присуща, но в слабой степени, адаптация как комплекс таких сформированных черт, как установка на взаимодействие, развитые навыки взаимодействия со сверстниками и педагогами, достаточно высокая самооценка, способность к саморегуляции, сформированная субъектная позиция, сосредоточенность на объекте или ситуации, а не на себе,

адекватное восприятие трудностей, толерантность и гибкость в поведении, а также сформированные представления о среде адаптации и ее ценностной системе.

Наличие выявленных статистически значимых отличий между четвероклассниками и пятиклассниками позволяет акцентировать внимание на социально-психологических и физиологических специфических чертах данного переходного периода. Когда переход в основную школу оказывает большое влияние на жизнь младшего школьника, с этого момента окружающие начинают предъявлять к нему новые требования, которым он должен соответствовать. Столь значительные изменения требуют определенных усилий со стороны бывшего младшего школьника, благодаря чему второй раз начинается процесс школьной адаптации.

С учетом того, что основными факторами, влияющими на успешность адаптации, являются морфофункциональная зрелость (в виде наличия необходимого уровня развития форм психической деятельности школьника); психологическая готовность (в виде наличия развитых операционных механизмов и функциональных возможностей учащегося), то их необходимое развитие гарантирует наличие уже более конкретных операциональных социально-психологических навыков школьника (коммуникативные, перцептивные навыки и умения), позволяющих успешно адаптироваться в школьной среде.

По шкале «самопринятие» показатели школьников на всех этапах исследования, также находясь в диапазоне нормы, близки к границе непринятия себя. Трудности в данном случае обусловлены описанными выше внутренними и внешними факторами, отражающими специфику данного переходного периода: высокую уязвимость эмоциональной сферы школьника и высокий уровень зависимости школьника от внешних обстоятельств, ситуаций успеха и неудачи.

При этом получены достаточно высокие показатели по шкалам «принятие других» и «эмоциональный комфорт» на всех этапах исследования, что может свидетельствовать либо о безоценочном, некритичном отношении к школьной среде у испытуемых, либо о том, что в целом школьная жизнь является для испытуемых весьма приемлемой, более или менее безопасной и комфортной, где

педагоги и другие учащиеся воспринимаются на безусловном уровне как авторитетные фигуры.

Полученные значимые отличия между четвероклассниками и пятиклассниками по показателям интернальности свидетельствуют о том, что для школьников 12 лет более присущ высокий уровень субъективного контроля, чем на возрастном этапе 11 лет. Так для 12-летних учащихся средней школы (5 класс) более, чем для 11-летних учащихся младшей школы (4 класс), свойственно испытывать ответственность за происходящие с ними события, более присуще убеждение, что всё зависит, прежде всего, от их стараний и личностных качеств (компетентности, целеустремленности, уровня способностей и т. п.), более присуще принимать ответственность за неудачи на себя, понимая, что они являются закономерными следствиями их собственной деятельности, а не следствием внешних обстоятельств и действий других людей.

Наличие данного личностного образования, сущность которого состоит в склонности принимать ответственность за свою жизнь на себя, у испытуемых 12-летних учащихся средней школы можно охарактеризовать как весьма положительный момент, как важнейший аспект формирования личности испытуемого (мотивационной и ценностно-смысловой сфер), как проявление специфики перехода от младшего школьного возраста к подростковому, когда преобладание внутреннего локус-контроля позволяет подростку пережить необходимые внутренние процессы и явления (самопоиск, самопознание, самоидентификация и т. д.).

Средний уровень значения показателей стремления к доминированию у школьников на всех этапах исследования позволяет сделать предположение о том, что данный показатель как элемент мотивационно-потребностной сферы, желание контролировать свое социальное окружение, воздействовать на других не является насущной потребностью и сформированным навыком испытуемых. Так как на данном этапе для испытуемых школьников 11-12 лет более важными являются внутренние процессы формирования личности, овладения конкретными учебными навыками и социальными навыками взаимодействия, без которых доминирование не будет возможным. Также стоит предположить, что по-

лученные оценки свидетельствуют о проявлении осознания того, что на данном и следующем этапах развития доминирование в классном коллективе возможно на основе конкретных учебных и деятельностных заслуг, а не только на основе развитых коммуникативных навыков или эмоциональных проявлений, как это было раньше на этапе начальной школы. То есть у школьников появляется понимание того, что доминирование в позитивном ключе должно быть основано на конкретных заслугах в учебе, а не на умении подавлять и подчинять других.

Таким образом, выявлены значимые отличия между показателями исследования учащихся 4 и 5 классов в аспектах адаптации, интернальности и отношения к педагогам.

Школьники 11-12 лет имеют потребность и достаточно развитую готовность к успешной адаптации и получению психологического благополучия, однако не владеют на достаточном уровне развития необходимыми навыками и не имеют условий готовности на психологическом и физиологическом уровнях.

Полученные результаты обуславливают необходимость проведения дальнейшего исследования с целью установления взаимосвязи уровней эмоционального комфорта с уровнем адаптации личности школьников и установления взаимосвязи особенностей адаптации и аспектов психологического благополучия школьников.

Эмпирическое исследование с целью установления взаимосвязи уровней эмоционального комфорта с уровнем адаптации личности школьников и установления взаимосвязи особенностей адаптации и аспектов психологического благополучия школьников проведено с помощью метода ранговой корреляции по U-критерию Манна-Уитни. Полученные результаты аналогично сгруппированы по возрастам: 11 лет – 4 класс (рис. 3), 12 лет – 5 класс (рис. 4).

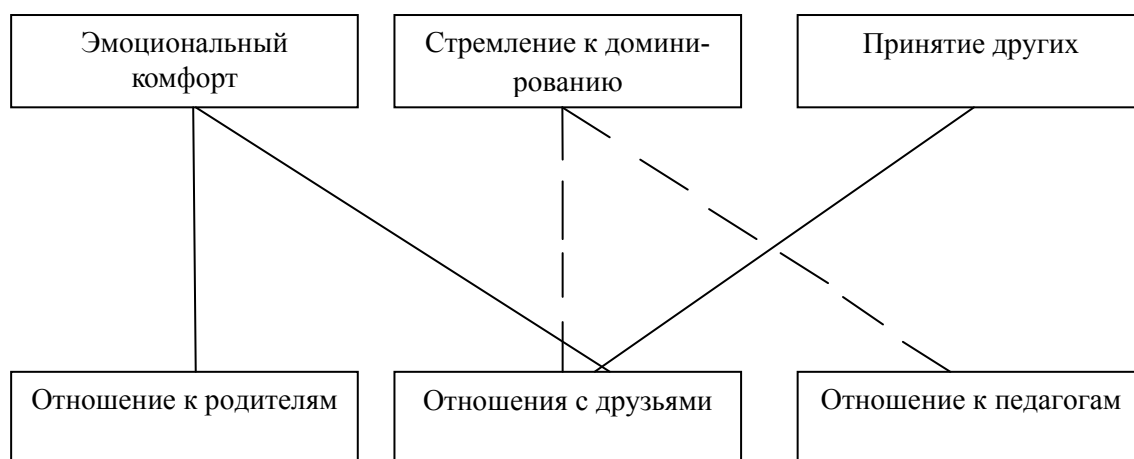


Рис. 3 Схема взаимосвязи показателей психологического благополучия и социально-психологической адаптации учащихся 4 класса

Проведенный корреляционный анализ позволил установить значимые взаимосвязи между показателями исследования в подгруппе учащихся 4 класса, а именно 3 положительных и 2 отрицательных корреляции. Установлено, что показатель эмоционального комфорта имеет положительную взаимосвязь с показателем «отношение к родителям» ($r_s = -0,302$ при $p < 0,05$) и показателем «отношение к друзьям» ($r_s = +0,248$ при $p < 0,05$). Что свидетельствует о том, что эмоциональный комфорт учащихся младшей школы детерминирован в большей степени благополучием в отношениях в семье и благополучием с точки зрения дружеских отношений с одноклассниками. Наличие эмоционального комфорта и благополучия в семье является необходимым фактором успешной учебы и адаптации четвероклассников в школьной среде. Здесь можно предположить, что поддержка родителей, помощь в учебе и принятие важности роли ученика в семейной среде является необходимостью для получения эмоционального комфорта в школе.

Также можно предположить, что отношения с педагогами для учащихся 4 класса не являются столь значимыми, как было предположено в выдвинутой гипотезе. По всей видимости, отношения с педагогами для учащихся 4 класса представляют собой нечто безусловное, когда учащиеся еще не имеют сформир-

рованного оценочного критического отношения к педагогам, воспринимают их в большей степени как безусловный авторитет.

Эмоциональное благополучие в отношениях с друзьями детерминировано наличием принятия других ($r_s = -0,707$ при $p < 0,001$), что может быть истолковано, с одной стороны, как наличие необходимого ощущения того, что ребенок принят в коллектив класса и потребностью в самоидентификации себя с другими детьми в качестве одноклассников, то есть членов классного коллектива, объединенного одной целью. С другой стороны, стремление к приятию других может быть истолковано как отсутствие сформированного оценочного критического отношения к друзьям, что, в свою очередь, может быть обусловлено отсутствием у детей такой сформированной способности, как рефлексия, которая представляет собой способность самооценки, самоотражения, самокритики. На данном возрастном этапе ребенок относится к себе в большей степени безоценочно в целом как к личности, ему еще не присущи тенденции подросткового возраста, когда начинает преобладать интернальность, интровертированность в целях поиска и осмысления себя. Поэтому отношение к другим на данном этапе более безоценочное, основано на принятии других такими, какие они есть.

Также психологическое благополучие в отношениях с друзьями имеет обратную взаимосвязь со стремлением к доминированию ($r_s = -0,433$ при $p < 0,01$), что, по всей видимости, обусловлено потребностью в построении дружеских отношений на основе равенства, партнерства, общих интересов. Стремление к доминированию на данном возрастном этапе не является фактором, привлекающим других детей, так как пока нет присущих для подросткового возраста стремлений к созданию неких групп друзей в зависимости от интересов, классный коллектив в большей степени воспринимается как единый организм.

Обратная взаимосвязь между стремлением к доминированию и отношением к педагогам ($r_s = +0,316$ при $p < 0,05$) может быть истолкована как наличие выраженной потребности к отношению к педагогам как безусловным помощникам, наставникам, друзьям и отчасти «вторым родителям». На данном возрастном этапе преобладание учебной деятельности в качестве ведущей обу-

словливает потребность ребенка в гармоничных и конструктивных отношениях с педагогами.

Таким образом, выявлены взаимосвязи показателей эмоционального комфорта учащихся 4 класса и отношения к родителям и к друзьям; между отношением с друзьями и принятием других; между стремлением к доминированию и отношениями с друзьями и с педагогами.

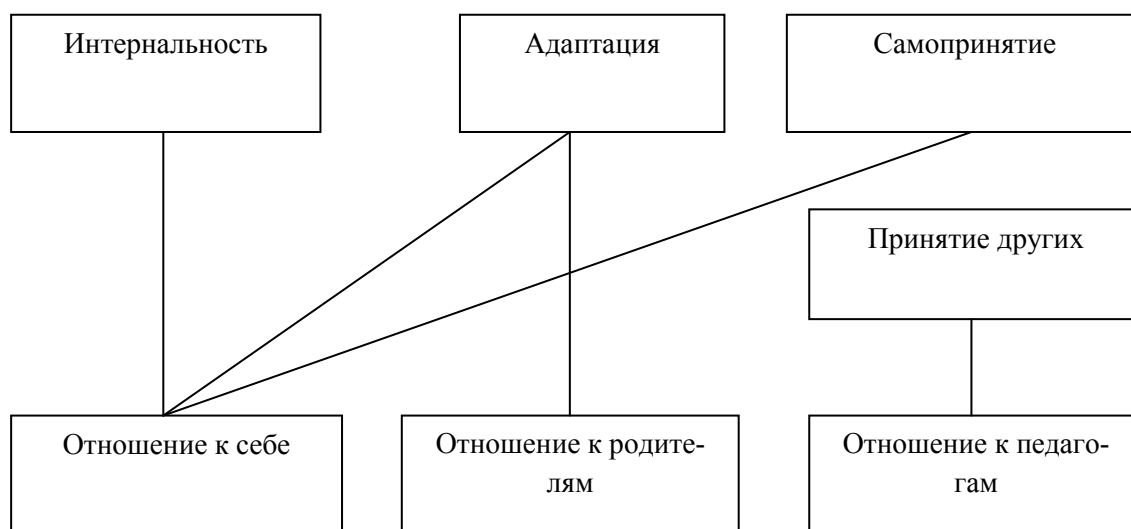


Рис. 4. Схема взаимосвязи показателей психологического благополучия и социально-психологической адаптации учащихся 5 класса

Проведенный корреляционный анализ позволил установить значимые взаимосвязи между показателями исследования в подгруппе учащихся 5 класса, а именно 5 положительных корреляций.

Выявлена взаимосвязь между показателями адаптации и отношением к себе ($r_s = -0,302$ при $p < 0,05$) и к родителям ($r_s = 0,553$ при $p < 0,05$). Что позволяет заключить, что уровень адаптации обусловлен психологическим комфортом в отношении к себе. Для школьника данного возрастного этапа наличие принятия и одобрения себя, наличие аспектов самоидентификации является необходимым условием адаптации в школьной среде. Понимание и одобрение себя позволяет школьнику 12 лет иметь сформированную установку на взаимодействие, позволяет развить или успешно использовать навыки взаимодействия как со сверстниками, так и с педагогами. Знание, принятие и одобрение себя позво-

ляет школьнику в данном возрасте успешно осуществлять саморегуляцию, иметь субъектную позицию, проявлять сосредоточенность в учебных ситуациях, адекватно воспринимать трудности, проявлять толерантность и гибкость в поведении, иметь в той или иной степени сформированную систему ценностей.

Второй важнейший фактор, детерминирующий успешность адаптации школьников 12 лет к условиям средней школы, – отношение к родителям, а не к друзьям, как было предположено в выдвинутой гипотезе. По всей видимости, на данном этапе не теряют значимость наличие эмоционального комфорта и благополучия в семье как необходимых факторов успешной учебы и адаптации четвероклассников в школьной среде. Здесь можно предположить, что поддержка родителей, помощь в учебе и принятие важности роли ученика в семейной среде является необходимостью для достижения успешной адаптированности в школьной среде.

Такой аспект психологического благополучия, как отношение к себе, имеет взаимосвязь между интернальностью ($r_s = 0,381$ при $p < 0,05$) и самопринятием ($r_s = 0,64$ при $p < 0,001$). Наличие интернальности как склонности испытывать ответственность за происходящие события, стремления к стараниям, быть компетентным, целеустремленным является для 12-летних школьников важнейшей основой формирования «Я», осознания себя как личности.

Также важно для школьников 12 лет самопринятие, позволяющее наряду с принятием со стороны семьи и педагогов достичь психологического благополучия, сформировать навыки учебы, общения и взаимодействия. Стоит повторить, что на данном возрастном этапе актуальными для младшего подростка постепенно становятся вопросы поиска себя, самоидентификации, планирования своего будущего.

Взаимосвязь между показателями отношения к педагогам и принятия других ($r_s = 0,606$ при $p < 0,01$) позволяет предположить, что для школьников 12 лет становятся важными такие черты педагогов, как демократичность, коммуникативность, умение принимать учеников такими, какие они есть, умения конструктивного взаимодействия, что составляют как личностную, так

и педагогическую компетентность в целом. На данном этапе ученики становятся чувствительными к таким проявлениям со стороны педагогов, как стремление к доминированию, отсутствие эмпатии, отсутствие стремления к пониманию, чрезмерная критика. Что вполне нормально для младшего подросткового возраста, когда начинают происходить существенные психофизиологические изменения в организме учащихся, приводящие к обостренной чувствительности, эмоциональности, замкнутости и т. д.

Таким образом, выявлены взаимосвязи показателей адаптации учащихся 5 класса и отношения к родителям и к себе; между отношением к себе интернальностью и самопринятием; между отношением к педагогам и принятием других.

Подводя итоги главы, необходимо сделать следующие выводы.

Проведенное эмпирическое исследование психологического благополучия школьников 11-12 лет позволило получить эмпирическое подтверждение следующих утверждений выдвинутой гипотезы:

1. Эмпирически доказано, что для школьников 11-12 лет в целом присуще испытывать психологическое благополучие.

2. Выявлено, что существуют значимые отличия между показателями психологического благополучия учащихся младшей и средней школы: эмпирически доказано, что наиболее выраженными аспектами психологического благополучия учащихся младшей школы являются отношения с педагогами.

3. Эмпирическим путем выявлено, что для школьников 11-12 лет в целом присущ необходимый уровень социально-психологической адаптации.

4. Эмпирически доказано, что существуют значимые отличия между показателями социально-психологической адаптации учащихся младшей и средней школы: выявлено, что у учащихся средней школы наиболее развитыми являются такие особенности адаптации как интернальность.

К утверждениям гипотезы, не нашедшим эмпирического подтверждения, относятся следующие:

1. Наиболее выраженными аспектами психологического благополучия учащихся младшей школы являются отношения с родителями. Выявлено, что данный показатель не имеет статистически значимых отличий и имеет высокие значения, как у учащихся младшей, так и средней школы.

2. Наиболее выраженными аспектами психологического благополучия учащихся средней школы являются отношения с друзьями. Выявлено, что данный показатель не имеет статистически значимых отличий и имеет средние значения, как у учащихся младшей, так и средней школы.

3. У учащихся младшей школы наиболее развитыми являются такие особенности адаптации как принятие других. Выявлено, что данный показатель не имеет статистически значимых отличий и имеет средние значения, как у учащихся младшей, так и средней школы.

4. У учащихся средней школы наиболее развитыми являются такие особенности адаптации, как стремление к доминированию. Выявлено, что данный показатель не имеет статистически значимых отличий и имеет средние значения, как у учащихся младшей, так и средней школы.

Таким образом, выявлены значимые отличия между показателями исследования учащихся 4 и 5 классов в аспектах адаптации, интернальности и отношения к педагогам.

В ходе корреляционного анализа найдено эмпирическое подтверждение следующих утверждений гипотезы:

1. Существует взаимосвязь показателей исследования учащихся младшей школы между эмоциональным комфортом и отношением к родителям.

2. Существует взаимосвязь показателей исследования учащихся средней школы между уровнем адаптации и отношением к себе.

Не найдено эмпирического подтверждения следующих утверждений гипотезы:

1. Существует взаимосвязь показателей исследования учащихся младшей школы между эмоциональным комфортом и отношением к педагогам.

2. Существует взаимосвязь показателей исследования средней школы между уровнем адаптации и отношением к себе.

Обобщая вышеизложенное, необходимо сделать выводы о том, что эмоциональное благополучие детей 11-12 лет имеет некоторые отличия, которые обусловлены психофизиологическими, социальными и семейными факторами.

Влияние специфики переходного периода от младшего школьного возраста к подростковому – начинает преобладать потребность к успешности и высокому уровню адаптированности в аспектах общения, проявляется более индивидуальный характер общения, появляется более критичное отношение к окружающим и к себе (повышаются притязания к педагогам, эмоциональная чувствительность к друзьям, растут требования к себе), появляется потребность в самоидентификации, уходит детская непосредственность, основанная на безусловном принятии себя, родителей, педагогов, одноклассников. При этом при переходе в среднюю школу остаются актуальными характерные для младшего школьного возраста потребности в психологическом благополучии в семье, в поддержке и принятии со стороны родителей.

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ

(Ю. Е. Водяха, К. А. Попова)

Целевые ориентиры современной системы образования – формирование интеллектуальной, инициативной личности, умеющей находить оптимальные решения в объективно сложных жизненных ситуациях. Одним из важных условий развития интеллектуального потенциала личности является владение одним или несколькими европейскими языками [Светозарова 2014; Шавель 2007]. Изучение возможностей применения новых подходов к решению задач иноязычного образования позволяет утверждать, что наиболее соответствующим подходом является компетентностный подход [Светозарова 2013]. В течение последних пятнадцати лет опубликованы результаты исследований, реализованных в рамках компетентностного подхода, такие как: коммуникативно ориентированное обучение и формирование иноязычной коммуникативной компетенции (С. И. Гусева, О. Ю. Левченко, О. В. Федорова); формирование отдельных видов компетенций (Н. И. Алмазова, Л. А. Карева, Т. В. Литвинова, О. В. Сыромясов); развитие профессиональной языковой компетенции у студентов и специалистов (А. Н. Кузнецов, Я. Е. Кузнецов, Т. С. Макарова, М. В. Озерова) [Алмазова 2003; Божович 2013; Горовая 2016; Кабардов 2013].

В настоящее время актуализация проблемы формирования языковой компетентности связана с особым значением, которое придается коммуникативным связям и отношениям как в межличностном взаимодействии, так и между странами. Разработка содержания и организации обучения школьников иностранному языку на основе проблемно-диалогического подхода позволяет создать условия для развития языковой компетентности и гибкости мышления подростков, адаптивности их поведения, умения согласовывать взаимодействие внутри группы [Манаенкова 2015; Митина 2004]. Компетентность во взаимо-

действию с другими обуславливает степень эффективности личности при выполнении практически любой деятельности. Ввиду выше сказанного, формирование языковой компетентности обучающегося становится одной из приоритетных задач современной школы [Караулов 2010; Мельникова 2006].

Среди активных методов обучения особое место занимают методы, основанные на вопросно-ответной форме деятельности: диалогический, эвристический, частично-поисковый. Вместе с тем, именно диалогический занимает особое место, способствуя созданию необходимых условий для применения проблемных ситуаций (кейсовых заданий с широкой вариативностью решения). В теории проблемного обучения диалогический метод обеспечивает переход от изложения к организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. В настоящее время диалогический метод выступает в качестве объекта методологически обоснованного рассмотрения [Мельникова 2006]. М. И. Махмутов впервые предложил рассматривать диалогический метод как целостную систему регулятивных правил организации учебного материала и особого вопросно-ответного взаимодействия учителя и ученика. Данная форма организации учебного материала, с одной стороны, позволяет объяснять новый учебный материал, с другой стороны, побуждать обучающихся к активному участию в постановке проблем и их решении, а также осуществлению самостоятельной поисковой деятельности [Сиденко 2013].

Вместе с тем, существующий уровень дидактической разработки диалогического метода обучения, понимание его структуры и условий реализации не в полной мере обеспечивает его осознанное применение на практике. Данный факт обеспечивает актуальность рассматриваемой проблемы педагогической психологии. Цель исследования: апробация комплекса психолого-педагогических условий формирования языковой компетентности в подростковом возрасте. Объект исследования: языковая компетентность подростков. Предмет исследования: процесс реализации психолого-педагогических условий формирования языковой компетентности на уроках английского языка у обучающихся подросткового возраста. Гипотеза исследования состоит в предпо-

ложении о том, что эффективность формирования языковой компетентности подростков может быть достигнута за счет реализации комплекса психолого-педагогических условий, разработанных в рамках проблемно-диалогического подхода, обеспечивающего изучение языка и овладение речью в контексте культуры путем координации всех уровней владения языком (вербально-семантического, лингвокогнитивного, мотивационно-прагматического). Комплекс психолого-педагогических условий включает: реализацию основополагающих принципов проблемно-диалогического подхода, обеспечение культурно-речевой коммуникации и направленности обучения на формирование у подростков ценностно-языковой картины мира.

Для реализации цели исследования и проверки данной гипотезы были поставлены следующие научно-теоретические и практические задачи: (1) провести теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме «языковой компетентности» личности; (2) на теоретическом уровне определить возможность применения проблемно-диалогического подхода к формированию языковой компетентности у подростков в условиях образовательной организации; (3) на эмпирическом уровне определить уровень сформированности языковой компетентности подростков на уроках английского языка; (4) разработать и апробировать комплекс психолого-педагогических условий по формированию языковой компетентности в подростковом возрасте на основе проблемно-диалогического подхода.

Теоретическо-методологическую основу исследования составили философские идеи диалектической теории познания в проблемном обучении (С. Л. Рубинштейн); теория проблемного обучения (А. В. Брушлинский, Т. А. Ильина, Е. В. Ковалевская, В. Т. Кудрявцев); общие положения современной концепции средств обучения (О. С. Виноградова, И. А. Зимняя, Е. И. Федотовская); личностно-деятельностный (И. А. Зимняя [Зимняя 2005], А. А. Леонтьев [Леонтьев 2004]) и проблемный (Е. В. Ковалевская, Л. И. Колесник, С. П. Микитченко, Е. А. Хохлова) подходы.

Для решения поставленных задач применялись следующие методы ис-

следования: теоретический анализ научной и методической литературы по проблеме исследования; теоретическое и практическое моделирование проблемных и традиционных учебных занятий; эмпирический психодиагностический метод, метод психолого-педагогического эксперимента, вербально-коммуникативные методы (опрос и анкетирование) методы математической статистики (Т-критерий Вилкоксона; U-критерий Манна-Уитни). Психолого-педагогический эксперимент осуществлялся под нашим руководством магистром педагогики К. А. Поповой в Муниципальном образовательном учреждении «Средней образовательной школе № 2» города Ревда, Свердловской области. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые предпринята попытка методологического обоснования процесса формирования языковой компетентности (лингвистической) у подростков на основе проблемно-диалогического подхода.

Приступая к теоретическому анализу проблемы исследования, мы обратились к анализу содержания понятия «языковая компетентность». Для этого необходимо развести понятия «компетенция» и «компетентность». Поскольку мы рассматриваем язык как элемент культуры, можно определить «языковую компетентность» как показатель культуры или своеобразный критерий оценки культуры. В этой связи целесообразно рассмотреть диалектику взаимосвязи между понятиями «культура», «педагогическая культура», «общая культура», «коммуникативная культура», «языковая культура», «языковая личность», «языковая компетентность» и «коммуникативная компетентность».

Термин «компетенция» был введен Н. Хомским [Хомский 1972] применительно к лингвистике и обозначал знание системы языка в отличие от владения им в реальных ситуациях общения. Под компетентностью мы, вслед за Н. Ю. Хлызовой [Хлызова 2008], понимаем уровень образованности специалиста, достаточный для самообразования и самостоятельного решения возникающих при этом познавательных задач, проблем и определения личностной позиции. В нашем исследовании для разведения понятий «компетенция» и «компетентность» используется суждение А. В. Хуторского [Хуторской 2002] о том, что компетенция – это некоторое заданное требование к образовательной под-

готовке, а компетентность – уже состоявшееся личностное качество, владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, отношение к ней и к предмету деятельности. Вместе с тем, «компетентность», на наш взгляд, представляет собой более общее понятие, означает владение знаниями, навыками и умениями на определенном уровне и отражает результат процесса обучения. Компетентность соотносится с индивидуальным, личностным опытом, становится личностной характеристикой. Если компетенция формируется в образовательном процессе, то компетентность индивидуально приобретается в результате образовательного процесса. Компетентность же выражается в овладении обучающимися определенным набором компетенций.

Существенными для нас стали следующие характеристики компетентности, позволившие определить границы содержания данного понятия: «компетентность» – это деятельностная категория, иными словами, она проявляется только в определенной деятельности, причем значительную роль в проявлении компетентности играют контекст и конкретная ситуация: в одной и той же сфере деятельности, но в разных обстоятельствах, человек может проявить или не проявлять свою компетентность. Для проявления компетентности важны значимость (субъективная ценность) поставленных задач и заинтересованность индивида в решении проблем. Необходимо подчеркнуть, что непроявленная компетентность, оставшаяся в ряду потенциальностей, не является компетентностью, а лишь скрытой возможностью. Так, Н. И. Алмазова [Алмазова 2003] определяет компетенции как знания и умения в определенной сфере человеческой деятельности, а компетентность – это качественное использование компетенций. Другая группа исследователей (Н. Ф. Талызина, Р. К. Шакуров, В. М. Шепель) отмечают, что понятия «знания», «умения», «навыки» неточно характеризуют понятие «компетентность», так как, по их мнению, «компетентность» предполагает владение знаниями, умениями, навыками и жизненным опытом. Компетентность предполагает обычно высокий уровень владения определенной областью, осведомленность, авторитетность – это свойство, качество личности.

Оперируя в данном исследовании рассмотренными множеством ученых понятиями «компетентность» и «компетенция», мы определяем, что «компетентность» и «компетенция» находятся в определенных парадигматических отношениях: компетентность – результат обучения, заключающийся в появлении у школьника особого свойства (качества), позволяющего ему осуществлять разные виды деятельности (познавательную, коммуникативную) на основе полученных знаний, умений, навыков и способов деятельности – опыта деятельности, что составляет компетенцию. Компетенция и компетентность соотносятся как цель, содержание обучения, реализующее цель, и его результат. Другими словами, компетентность рассматривается как системное понятие, а компетенция – как его составляющая, как основа для дальнейшего формирования и развития компетентности.

В отечественной науке нет общего мнения относительно содержания понятия «языковая компетентность». В дидактике и методике преподавания языка этим термином, как правило, обозначают «совокупность конкретных лингвистических навыков и умений» [Трофимова 2014]. Отсутствует единообразие в терминологии: термины «языковая компетентность», «лингвистическая», «коммуникативная», «культуроведческая», «речевая» компетенции употребляются не всеми однозначно [Маланчук 2013; Манаенкова 2015]. Различные подходы к разработке данных компетенций более подробно представлены в ряде работ Е. Д. Божович [Божович 2016; Божович 2013], Е. И. Козицкой, М. М. Гохленер, М. Е. Ейгер. Языковая компетентность определяется в современной науке (А. В. Баранников) как интегративный личностный ресурс, обеспечивающий успешность коммуникативной деятельности, включающий (личностный уровень) интеллект, кругозор, межличностные отношения, специальные профессиональные знания, а также потенциал личностного развития в овладении языком и коммуникативной деятельностью.

Большинство научно-практических трудов (В. В. Сериков) свидетельствуют о том, что языковую компетентность ученика удобнее всего рассматривать по продукту его учебной деятельности – по письменным текстам, создан-

ным самостоятельно. В то же время языковая компетентность ученика выступает как состоявшееся личностное качество, несущее определенную смысловую нагрузку характеристики субъекта.

Значимыми для нашего исследования стали научные работы, в которых языковая компетентность рассматривается как: (1) приобретенное интуитивное знание небольшого количества правил, которые лежат в основе построения глубинных структур языка, преобразуемых в процессе общения в разнообразные высказывания (М. В. Вятютнев); (2) всеобъемлющее знание о языке «идеального говорящего – слушающего» (Н. Хомский [Хомский 1972]); (3) «реальное знание языка» всем языковым сообществом и каждым индивидом, в основе «реального знания» лежит долговременная память (И. Н. Горелов); (4) способность к программированию, реализации и контролю высказывания (А. А. Леонтьев [Леонтьев 2004]); (5) система основных видов речевой деятельности – слушания, говорения, чтения, письма (И. А. Зимняя [Зимняя 2005]); (6) система сложных блоков действий языковым материалом – вычерпывание содержания высказываний, их грамотное построение, определение тождества и различия, грамматической и сематической корректности/некорректности отдельных высказываний (Ю. Д. Апресян). Мы придерживаемся подхода Н. Хомского [Алмазова 2003] к языковой компетентности как к системе сложных умений оперировать языковым материалом в разных видах деятельности, что позволяет рассматривать ее как комплекс, включающий и знание о языке, и языковой опыт.

В продолжение изучения сущности языковой компетентности, на наш взгляд, будет уместным дифференцировать категории «языковая компетентность» и «коммуникативная компетентность». Мы полагаем, что «коммуникативная компетентность» шире «языковой компетентности». По мнению А. А. Леонтьева, коммуникативная компетентность наиболее универсальна по своему характеру и степени применимости, поскольку при подробной характеристике коммуникативная компетентность обеспечивает построение коммуникации с другими людьми; организацию индивидуальной и коллективной деятельности в полном ее цикле; организацию диалога в паре, малой группе; взаи-

модействие с партнерами в целях получения общего продукта или результата, учитывая сходство и различие позиций [Леонтьев 2004].

Наличие коммуникативной компетентности означает не только владение языком как средством коммуникации, но и способность понимать, создавать, сохранять, изменять уклад жизни и окружения, а также занимать различные позиции и роли, понимать позиции и роли других людей. Так, по мнению О. И. Муравьевой, в основе коммуникативной компетентности лежат умения личности использовать язык в соответствии с ситуацией общения и навыки правильного речевого поведения. Коммуникативная компетентность включает совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса, и отвечает за усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение «техникой общения».

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволяет рассматривать языковую компетентность как практически значимое интегративное качество личности учащегося, соединяющее в себе мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты, которое обеспечивает единство общей педагогической, языковой и коммуникативной культуры и определяет способность субъекта включаться в учебную деятельность и ориентироваться в современном межкультурном пространстве. Поскольку все перечисленные компоненты языковой компетентности находятся в диалектической взаимосвязи, невозможно осветить содержание понятия «языковая компетентность», рассматривая ее в каком-то одном аспекте, и, следовательно, требуется многоаспектный подход к ее изучению.

Формирование языковой компетентности – это многоуровневый и многоступенчатый процесс, который является пролонгированным сквозь всю систему образования. Непрерывность этого процесса – одно из условий успеха и результативности. Как на уроке, так и вне стен школы преподаватель должен внимательно относиться как к своей речи, так и к речи учащихся. Формируя языко-

вую компетентность учащегося, необходимо соблюдать принципы личностно-ориентированного обучения, индивидуальный подход.

В нашем исследовании были сформулированы психолого-педагогические условия развития языковой компетентности у подростков:

- языковая компетентность формируется непосредственно в процессе общения с учащимися. В деловом, официальном, межличностном, письменном общении;
- система творческих работ способствует формированию языковой компетентности;
- высокие требования должны предъявляться к языковой компетентности преподавателей (их речь, как письменная, так и устная, должна быть примером для подростков).

Методический подход к обучению иностранного языка как иностранного складывается под влиянием многих факторов, таких, как социальный заказ, основные цели и методы обучения, конкретные технологии и приемы, доминирующие лингвистические теории. Наряду с такими известными на сегодняшний день концепциями, как алгоритмизация обучения иностранным языкам, поэтапное формирование умственной деятельности, развивающее и личностно-ориентированное обучение, дидактоцентрическое обучение, одним из направлений в обучении иностранному языку, все еще предлагаемых в зарубежной методике, является так называемый традиционный подход.

При проблемно-диалогическом обучении учитель систематически организует самостоятельные работы учащихся по усвоению новых знаний, умений, повторению закреплённого и отработке навыков. Учащиеся сами добывают новые знания, у них вырабатываются навыки умственных операций и действий, развиваются внимание, творческое воображение, догадка, формируется способность открывать новые знания и находить новые способы действия путем выдвижения гипотез и их обоснования. Проблемно-диалогические уроки могут быть представлены в разных формах: собственно урок, семинар, круглый стол, организационно-деятельностная игра, проектная деятельность. Методы про-

блемно-диалогического обучения направлены на то, чтобы поставить учащегося в положение первооткрывателя, исследователя некоторых посильных для него проблем. Хотя мышление и не сводится к решению задач (проблем), лучше всего формировать его именно в ходе решения задач, когда ученик наталкивается на посильные для него проблемы и вопросы и формулирует их. Т. В. Кудрявцев выделил четыре уровня проблемного обучения:

1. Проблемное изложение, при котором учитель строит свое сообщение в форме воспроизведения логики поиска, выдвижение гипотезы, их обоснования и проверки, а также оценки полученных результатов.

2. Создание учителем проблемной ситуации, а проблема формируется и разрешается учащимися с помощью учителя.

3. Проблема формируется и решается самостоятельно учащимися.

4. Учащийся сам усматривает проблему и решает ее.

Итак, проблемный урок делится на два важных этапа: постановка учебной проблемы и поиск решения. Постановка учебной проблемы осуществляется следующим способом: диалог представляет собой сочетание приема создания проблемной ситуации и специальных вопросов, стимулирующих учеников к осознанию противоречия и формулированию учебной проблемы. Побуждение к формулированию проблемы представляет собой одну из двух реплик по выбору: «Какова будет тема урока?» или «Какой возникает вопрос?». По ходу диалога педагог безоценочно принимает неточные и ошибочные ученические формулировки проблемы: 1) одновременным предъявлением классу противоречивых фактов, теорий, мнений; 2) столкновением мнений учеников класса создается вопросом или практическим заданием на новый материал; 3) противоречием между житейским представлением учеников и научным фактом создается в два шага. Таким образом, данный метод дает широкие возможности варьирования форм обучения: фронтальной, групповой, парной, индивидуальной, в то время как традиционные методы всегда фронтальные. При проблемно-диалогическом методе средства обучения служат вспомогательными инструментами творческого усвоения знаний, а при традиционных методах они об-

служивают репродуктивное усвоение знаний. Тем самым, с помощью групповых и парных работ, которые являются основными, формируются и развиваются организационные компетенции [Мельникова 2006].

Приступая к эмпирическому исследованию «проблемно-диалогического подхода в формировании языковой компетентности на уроках английского языка», мы обратились к выявлению языковой компетентности среди подростков. Для этого создана экспериментальная выборка, включающая 50 подростков (уравновешенная по критерию пола 25 девочек и 25 мальчиков), средний возраст участников 13-14 лет.

Для решения задачи по определению уровня сформированности языковой компетентности подростков был применен эмпирический психодиагностический, вербально-коммуникативные методы (опрос и анкетирование). С целью выявления общей тенденции уровня языковой компетентности у всей выборки, мы рассмотрим особенности выборки, применяя методики, которые описывают каждый компонент языковой компетентности:

1. Мотивационно-ценностный компонент (методика «Измерение мотивации достижения» А. Мехрабиан; М. Ш. Магомед-Эминов).
2. Когнитивный компонент (В. М. Русалов методика «Логико-количественные отношения»).
3. Операционно-деятельностный компонент (тестирование по английскому языку, адаптированные методики Т. В. Ежовой, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, В. А. Ядова).
4. Рефлексивно-оценочный (методика «Кто я» М. Кун).

После описания компонентов языковой компетентности общей выборки респондентов нами было проведено описание уровней распределения по всем компонентам языковой компетентности. Было выделено три уровня владения языковой компетентностью: 2-высокий, 1-средний и 0-низкий. В ходе эксперимента было установлено, что у респондентов, благодаря традиционному методу обучения иностранному языку, сформировался средний уровень (60%) владения языковой компетентности. На втором месте преобладает низкий уровень

(38%), и всего лишь 2% респондентов имеют высокий уровень владения языковой компетентностью.

Анализ результатов анкетирования показал, что подавляющее большинство опрошенных подростков (85,2%) не смогли дать четкого определения понятия «языковая компетентность», 14,8% дали весьма размытое толкование, либо вообще уклонились от ответа. Трудность возникла, когда в одном из заданий анкеты подросткам было предложено выделить сущностные характеристики языковой компетентности. Они включали в это понятие большинство предложенных в анкете вариантов ответа, подчеркивали при этом, что для них «сложно выделить приоритетность каких-либо характеристик».

Используя разработанные Т. В. Ежовой, Н. В. Кузьминой, В. А. Ядовым методики педагогического исследования, мы сможем глубже и всесторонне оценить отношение опрашиваемых респондентов к интересующему объекту эксперимента. Для определения индекса удовлетворенности учащихся и учителей собственным уровнем языковой компетентности мы будем использовать методику установления индекса удовлетворенности, предложенной в свое время Н. В. Кузьминой и В. Я. Ядовым.

Все опрошенные (100%) признали, что личность педагога выступает образцом для учащегося. Иными словами, учитель не может требовать от учащегося того, чем не владеет сам и чему не может их научить. Как следствие, респонденты отметили, что учитель должен иметь высокий уровень языковой компетентности и уметь продемонстрировать это качество в своей профессиональной деятельности. Как подчеркнули опрошенные респонденты-педагоги, каждый учитель должен развивать языковую компетентность учащегося, причем используя как педагогический потенциал своего предмета, так и возможности самостоятельной работы учащихся. Анализ результатов анкетирования и опроса показывает, что большая часть учащихся (76,2%) признали направляющую функцию учителя в формировании языковой компетентности. В содержании анкеты один из вопросов предлагал респондентам перечислить возможности формирования языковой компетентности в школе. Ответы респондентов

распределились приблизительно одинаково: 34,2% называли использование урока английского языка; 33,6% отметили важность самостоятельной работы; 30,2% выделили необходимость посещения факультативных занятий.

Заключительный вопрос анкеты предлагал внести свои предложения по формированию и совершенствованию языковой компетентности. Ответы преподавателей были сгруппированы следующим образом: 29,4% – необходимо работать над повышением уровня языковой компетентности самого учителя, расширяя его эрудицию; 14,2% – повышение культуры педагогической деятельности; 18,6% – подбирать такие формы работы и такой языковой материал, которые будут способствовать приобщению учащихся; 7,7% – значимость целеполагания и важность своевременной целевой установки на формирование языковой компетентности учащихся; 3,3% – ключ формирования языковой компетентности – самовоспитание учащихся; 1,1% – владение педагогической рефлексией. Помимо анкетирования проводилось анкетирование для изучения состояния развития языковой компетентности подростков и преподавателей о степени удовлетворенности этим уровнем, факторах, влияющих на формирование языковой компетентности и о причинах, вызывающих затруднения в формировании языковой компетентности. У основной массы учащихся отсутствует необходимый уровень языковой компетентности. Вместе с тем данный факт во многих случаях самими учащимися не осознается, о чем свидетельствует завышенная самооценка исследуемого нами личностного качества. Большинство учащихся не испытывают стремление к личностному совершенствованию, потребности в формировании и воспитании собственной языковой компетентности, оставаясь лишь потребителями учебного материала, поставляемого учителями, и не выходя за рамки учебной программы.

Комплекс причин несформированности у подростков языковой компетентности кроется в отсутствии у них ясного представления о сущности и структуре языковой компетентности и целостного системного подхода к проблеме ее формирования, узком диапазоне возможностей самореализации личности, недостаточной разработанности организационных путей формирования

языковой компетентности подростка. Данные констатирующего этапа эксперимента приводят к выводам:

- реальный уровень языковой компетентности подростков, проявленный ими на уроках, является недостаточным и требует целенаправленного формирования и самосовершенствования;

- в качестве условий, способствующих эффективному формированию языковой компетентности подростков, следует отметить, прежде всего, формирование положительной мотивации к языковой деятельности; реализацию проблемно-диалогического подхода на уроках; актуализацию субъектности подростка посредством его включения в отбор и конструирование содержания, методов и приемов формирования языковой компетентности на уроках английского языка. В качестве условий, тормозящих формирование языковой компетентности, выделяются традиционные методы обучения, недемократичный стиль общения учителя и ученика, учебные перегрузки.

Как показал констатирующий эксперимент, самооценка учащимися уровня языковой компетентности и реальная оценка различны: при очень высоком индексе удовлетворенности учащихся своим уровнем языковой компетентности реальный уровень исследуемого качества можно охарактеризовать как низкий. Разрешение данного противоречия и стало предметом формирующего эксперимента.

Таким образом, выяснив общие тенденции, которые мы будем учитывать на следующих двух этапах эксперимента, мы составляем экспериментальный план, в котором для контроля внешних переменных мы создаем методом рандомизации две группы испытуемых: группа А – экспериментальная (25 человек) и группа Б – контрольная (25 человек). При выборе экспериментальной и контрольной групп учитываются следующие требования: данные группы являются одного года обучения (7 класс), количественно уравновешенные с эквивалентными показателями академической успеваемости.

Формирование языковой компетентности – это неотъемлемая часть при изучении иностранного языка, при создании таких уроков (с использованием проблемно-диалогического подхода), в первую очередь, большое внимание

уделяется формированию языковой компетентности, умений работать в группе, самостоятельно, в парах и представлять полученный результат.

Разработанный нами план программных мероприятий содержит тестовые методики, ролевые игры и диалоговые и групповые формы работы, связанные с каждым разделом тематически. Благодаря разработанной программе на основе проблемно-диалогического подхода, происходит формирование языковой компетентности подростков; накапливаются новые языковые средства, обеспечивающие возможность общаться на темы, предусмотренные стандартом и данной программой. При разработке данных уроков с использованием проблемно-диалогического подхода было особенно важным и необходимым построить урок таким образом, чтобы изучение языка основывалось на реальных ситуациях в жизни и создавались проблемы, с которыми можно столкнуться в реальной жизни. На основании этого были и разработаны особые темы уроков. Темы и ситуации отобраны с учетом возрастных и психологических особенностей и интересов учащихся подросткового возраста. Благодаря использованию на уроках данного подхода происходит лучше формирование языковой компетентности, чем при традиционном подходе, и предполагается, что у учащегося сформируются:

- знания о системе английского языка и навыков оперирования языковыми средствами общения данного языка;
- коммуникативные умения, то есть умения понимать, вступать в диалог и порождать высказывания на английском языке в соответствии с конкретной сферой, тематикой и ситуацией общения.

Предполагается, что полученные знания, навыки и умения, благодаря данному подходу, будут призваны обеспечить учащимся способность:

- в устной и письменной форме устанавливать и поддерживать контакт с партнером по общению, сообщать и запрашивать информацию различного объема и характера, логично и последовательно высказываться и адекватно реагировать на высказывания партнера по общению;

- использовать различные стратегии извлечения информации из звучащего или письменного текста и интерпретировать полученную информацию. И все это способствует формированию языковой компетентности подростка.

Занятия, разработанные в рамках проблемно-диалогического подхода, формируют языковую компетентность у обучающихся подросткового возраста, при этом качественные изменения происходят в каждой из составляющих языковой компетентности, а именно в таких компетенциях как «речевая», «языковая», «компенсаторная», «учебно-познавательная».

В результате применения проблемно-диалогического подхода на уроках английского языка учащиеся должны:

- уметь в области говорения: понимать, вести, поддерживать беседу, отвечать на поставленные вопросы, задавать различные вопросы; высказывать свое мнение, просьбу; давать согласие или несогласие по предложенной проблеме; уметь рассказывать любую информацию; уметь искать и решать проблемы; делать краткие сообщения; уметь высказывать свои мысли, отношение и свое предположение;

- в области аудирования: уметь понять услышанную информацию и уметь выполнять задания по прослушанной информации;

- в области чтения: умение читать любую информацию; умение с ней работать и умение из предложенной информации выбирать ту, которая подходит;

- в области письма: умение владеть письменными навыками, принятыми в странах изучаемого языка.

В данное тематическое планирование были включены не только сами уроки, проводимые на английском языке, но и факультативные занятия.

Технология проблемного диалога систематически внедрялась не только в учебный процесс, но и охватывала факультативные работы с учащимися.

При проведении входного контроля на уроке английского языка учащимся было предложено в игровой форме отправиться в путешествие на две недели в страну изучаемого языка. Им были розданы бланки (тесты), и каждому пассажиру необходимо было заполнить данный бланк на отправление из России,

выбрав один из правильных ответов. Учебное занятие было проведено в игровой форме с целью повышения мотивации к данному процессу и с целью повышения включенности всех учащихся к предложенному занятию.

Положительный отклик у подростков вызывали ролевые и деловые игры. Ролевые игры протекали с вовлечением всех или части учащихся. Опыт организации ролевых игр показал, что для успешности данного вида работы преподавателю необходимо подготовить двух подростков заранее на тот случай, если вдруг возникнут сложности языкового, содержательного или коммуникативного плана. При проведении ролевых и деловых игр мы придерживались на занятии следующих этапов: составление целевой карты; диагностика уровня знаний по теме; введение и презентация языкового материала и его первичное закрепление; активное использование нового материала в учебно-коммуникативных ситуациях, попытки выйти на продуктивный речевой уровень; создание условий для использования нового языкового материала в ситуации, максимально приближенной к естественной.

Формирование языковой компетентности протекало наиболее успешно у тех подростков, которые овладели способами самостоятельной работы. В зависимости от содержания и формулировки учебных ситуаций, степени участия преподавателя и самостоятельная работа учащихся имела различный характер. Так учебно-коммуникативные ситуации можно разделить на виды:

- тренировочные и обучающие, предназначенные для работы подростков по образцу, когда путь, показанный учителем, повторялся учащимися. В обучающих учебно-коммуникативных ситуациях учитель определял элементы действия, тем самым вводил подростков в деятельность, затем начинал действие, показывая путь выполнения задания;

- проблемно-поисковые, направленные на развитие у подростков умения вести дискуссию, слушать и слышать своего собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами; умения находить компромисс с собеседником; умение лаконично излагать свою мысль;

- интеллектуально-творческие, предназначенные для работы подростков с информацией, текстами, развивающие у них умение анализировать информацию, делать обобщения, выводы; умения работать с разнообразным материалом, в том числе со справочной литературой. В ходе выполнения интеллектуально-творческих учебно-коммуникативных ситуаций подростки генерировали идеи, находили не один, а несколько вариантов решения проблемы, а также прогнозировали последствия того или иного решения.

После формирующего эксперимента с использованием проблемно-диалогического подхода проводился контрольный этап с целью проверки сформированности языковой компетентности подростков на основе использованного подхода на уроках английского языка. В экспериментальной группе уровень языковой компетентности стал значительно выше по сравнению с результатами до эксперимента, увеличился с 4% до 40%. В контрольной группе преобладает средний уровень языковой компетентности, который составляет 92%. Результаты сдвига были просчитаны с помощью методики Т-критерия Вилкоксона. Наибольший сдвиг ($T_{эм} = 144,5$, при $p=0,0017$) был обнаружен в экспериментальной группе по мотивационному компоненту языковой компетентности, в то время как наименьший сдвиг ($T_{эм} = 59$, при $p=0,028$) – по когнитивному. В контрольной группе ни по одному из показателей достоверно значимых сдвигов не обнаружено. Таким образом, был установлен прирост (увеличение уровня) сформированности языковой компетентности у респондентов из экспериментальной группы.

Предлагаемая нами психолого-педагогическая программа формирования языковой компетентности подростков разработана в рамках следующих принципов и положений данной концепции:

- гуманизация образования как доминантная линия развития современного образования;
- принцип межкультурной коммуникации: постулирование идеи о становлении и идентификации «своего» через «иное»;
- ориентация на ценности культуры страны изучаемого языка;

- личностная направленность – стремление учесть особенности респондентов и их полученный опыт;
- принцип сотрудничества, обеспечивающий совместную развивающую деятельность каждого из субъектов образовательного процесса – учителей и учащихся;
- гибкость и динамичность в поисках новых форм и средств реализации задач воспитания подростков, создания условий для повышения их культурного уровня.

Реализация данной психолого-педагогической программы по формированию языковой компетентности проводилась нами с позиций личностно-деятельностного и компетентностного подходов, используемых в качестве методологической базы исследования процесса формирования языковой компетентности подростка. Опора на личностно-деятельностный и компетентностный подходы в нашем исследовании предполагала, с одной стороны, рассмотрение подростка в качестве полноправного субъекта деятельности по формированию его языковой компетентности, с другой – приоритетную ориентацию на обучаемость данного школьника, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности в процессе формирования исследуемого качества.

Поскольку предлагаемый нами проблемно-диалогический подход на уроках английского языка базируется на совокупности общенаучных, культуроведческих и специальных знаний, данная программа должна способствовать подготовке подростка к решению задач, вытекающих из гуманитарной парадигмы образования. Осуществляя работу по формированию языковой компетентности подростков, мы стремились широко использовать имеющиеся у обучающихся и приобретаемые ими в процессе новые знания и умения с помощью проблемно-диалогического подхода на уроках английского языка. Проведенные учебные занятия включают в себя методы, которые построены на проблемно-диалогическом методе, а именно, метод постановки учебной проблемы и поиск решения. Методы постановки проблемы включают: побуждающий от проблемной ситуации диалог; подводящий к теме диалог; сообщение темы с мотивирующим приемом. Методы поиска решения содержат: побуждающий к гипотезам

диалог; подводящий от проблемы диалог; подводящий без проблемы диалог. Данные методы являются самыми эффективными методами проблемно-диалогического метода.

Проведенное исследование доказало эффективность формирования языковой компетентности подростков посредством создания комплекса психолого-педагогических условий, разработанных в рамках проблемно-диалогического подхода, обеспечивающего изучение языка и овладение речью в контексте культуры путем координации всех уровней владения языком.

ГЛАВА 4. СПЕЦИФИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗА МИРА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

(Ю. С. Газизова, О. Ю. Демченко)

В кругу научного изучения психических процессов категории «образ мира» принадлежит особое приоритетное значение. Специфичность и уникальность данной проблематики обусловлены тем, что образ мира, находясь в центре психических процессов в их взаимосвязи и закономерной обусловленности, определяет интеграцию всех «душевных движений» всех психических актов. Развиваясь и функционируя, с самого начала, как некоторое целое, образ мира, является результатом любого познавательного процесса и выступает главным координатором в целостном отражении реальности.

Необходимо отметить, что сама по себе проблема образа мира не является новой. Принципиально идея построения человеком образа («картины», «модели») мира на протяжении длительного времени возникала неоднократно как в некоторых системах философского знания («картина мира» в философии Э. Гуссерля), так и в различных социальных дисциплинах («жизненный мир» в социологии А. Штоца, «модель мира» в семиотике»).

Разработка представленного вопроса в психологии также находит свое отражение. Так, в частности, в трудах зарубежных и отечественных исследователей, широко используются такие формулировки, как опыт сознания (И. М. Сеченов); схема (Вудвордс, Кант, Найсер, Пиаже, Фресс); образ мира (А. Н. Леонтьев, С. Д. Смирнов); внутренний мир человека (Б. Г. Ананьев); структура субъективного опыта (Е. Ю. Артемьева); субъективная модель мира (Дж. Брунер); модель универсума (Дж. Миллер) и др. При этом образ, картина мира понимается как некоторая совокупность образов отдельных предметов и явлений, выступающих в качестве первичных по отношению к ней.

Обратимся к анализу определений образа мира в зарубежной психологии.

Одним из ярких имен, связанных с изучением проблемы образа мира, является имя американского ученого Дж. Брунера. В качестве образа мира Брунер представлял модель мира – целостную систему ожиданий, из которой берет начало каждая конкретная гипотеза. В этих гипотезах, по мнению исследователя, содержится предположение относительно категории, к которой может быть причислен тот или иной объект: «всякий перцептивный опыт есть конечный продукт процесса категоризации... восприятия имеют родовой характер в том смысле, что все воспринятое относится к некоторому классу и лишь через него приобретает свое значение» [7].

Следует заметить, что тенденции Дж. Брунера в представлениях о человеке как носителе уникальной модели мира, нашли свое отражение в концепции одного из современных направлений практической психологии – нейролингвистического программирования. Модель мира в понимании представителей данного направления трактуется как комбинация генетических факторов и личного опыта человека, где личный опыт рассматривается ими как ряд лингвистических оформленных обобщений по отношению к различным реалиям действительности. При этом репрезентация мира, содержащаяся в этих обобщениях, оказывает сильное влияние на поведение человека, определяя спектр его возможных выборов в разных жизненных ситуациях. Обладание относительно готовой моделью мира, с одной стороны, обеспечивает человеку устойчивость восприятия действительности, избавляя его от необходимости постоянных проверок и перепроверок своего окружения, с другой – может вести к образованию стереотипов, ограничивающих понимание им мира. Таким образом, человек, столкнувшись с опытом, противоречащим его модели мира, может полностью или частично изолироваться от осознания этого опыта, что приведет к выработке неадекватных реакций на подобные ситуации.

Другой важный момент в трактовке образа мира следует выделить в психологической теории Ж. Пиаже, где широкое развитие получило понятие схемы как активного элемента в процессах конструирования прогностических моделей. Схема в представленной интерпретации выступает в качестве

познавательной структуры, относящейся к классу сходных действий, имеющих определенную последовательность. Данная последовательность представляет собой прочно взаимосвязанное целое составляющих его актов поведения, тесно взаимодействующих друг с другом [Пиаже 1994b].

По мнению Ж. Пиаже, схема неразрывно связана с проявлением основной формы познавательной активности – актом ассимиляции, являясь одновременно и его условием, и его результатом. Прогрессивная дифференциация схем ведет к прогрессивной дифференциации ассимилируемых ими внешних объектов, а взаимная координация схем приводит к образованию сложных структур «вложенного» типа и обеспечивает включение любой частной схемы в целостную познавательную ориентацию человека. Аккомодация схем, являющаяся следствием влияния на них со стороны ассимилируемых объектов, выступает в теории данного ученого как форма пластичности познавательных структур, обеспечивающая, в случае необходимости, их изменение в сторону большей адекватности внешнему миру [Пиаже 1994а; Пиаже 1994b].

Представления о схеме развил один из основателей когнитивной психологии У. Найссер. Он специально рассматривает вопрос о развитии схем мира у человека. Именно схема, согласно утверждениям Найссера, исполняет роль своеобразного посредника, «через которого прошлое оказывает влияние на будущее; уже усвоенная информация определяет то, что будет воспринято впоследствии» [Найсер 1981: 43-44]. Основной функцией схемы является предвосхищение событий или изменений во внешнем мире, которые должны наступить, а эти предвосхищения, в свою очередь, являются необходимыми звеньями процесса восприятия или сбора информации об этих событиях и объектах. Функционирование схемы не требует особого внешнего источника энергии, поскольку сами познавательные схемы являются частью еще более широких «схем-мотивов», воспринимающих информацию и направляющих действия в более крупном масштабе [Найсер 1981: 75].

Попытка заменить понятие образа понятием схемы открывает путь для интерпретации продуктов психического отражения как необязательно сохраня-

ющих сходство с отражаемой реальностью. Схема может иметь весьма условную связь с тем, что она изображает. Анализируя данный аспект, Найссер опирается на представление о человеческом поведении как имеющем адаптивный, приспособительный характер [Найсер 1981: 14]. Акцент на предвосхищении лишь как на попытке угадать, подстроиться к тому, что должно произойти, отодвигает на второй план проблему творчества, преобразовательного воздействия на мир. В основе творческого отношения человека к миру лежат не биологические, а социальные закономерности, которые остались вне поля внимания Найссера. Кроме того, Найссер говорит о наличии «устанавливаемых культурой схем» [Найсер 1981: 198], но эти схемы скорее просто сосуществуют со схемами, развиваемыми в ходе индивидуального опыта, надстраиваются над последними, а не входят в самую плоть любого акта человеческого восприятия.

Представитель познавательного бихевиоризма Э. Толмен считал, что поступающие из внешней среды стимулы перерабатываются в центральной управляющей инстанции человека или животного в особую структуру, которая получила название «когнитивная карта окружающей обстановки» (кратко – «когнитивная карта»). Исследователем выделены «узкие» (предполагающие только один способ достижения какой-либо цели) и «широкие» (предполагающие определенное множество способов достижения данной цели) когнитивные карты. По его мнению, именно когнитивные карты указывают линии поведения и взаимосвязи элементов окружающей среды, что способствует определению характера реакций (поведение) человека или животного [Солсо 2006].

Следует подчеркнуть, что вышеперечисленные положения имеют когнитивистскую направленность и являются существенными завоеваниями познавательного бихевиоризма и когнитивной психологии в борьбе с ортодоксальным бихевиоризмом. Именно в качестве такого среднего звена в схеме S–O–R рассматриваются и все варианты познавательных образований, включая образ, картину мира

В отличие от когнитивистских представлений, в трактовках представителей психоаналитической психологии понятие «образ мира» получило каче-

ственно иное содержание. Так, в частности, по мнению Г. Г. Юнга [Юнг 1997а; Юнг 1997b], любой конкретный, сиюминутный образ наполняется содержанием архитипической схемы и изначально присутствует в сознании людей. Поэтому человек способен создать свою символическую модель мира в соответствии со своим жизненным опытом. Существует много индивидуальных и национальных символических образов врага, друга, любви, власти, отцовства и материнства. Но, за этими образами стоят общие прообразы – архетипы, «врожденные идеи», или «априорные формы сознания». Сосредотачиваясь в Бессознательном, они представляют собой обобщенные образы-схемы, которые служат основой категоризации всех видимых и мыслимых явлений. Таким образом, образ мира предстает в концепции данного ученого динамическим образованием: он может все время меняться так же, как все время может меняться мнение человека о самом себе. Каждое открытие, каждая новая мысль придает образу мира новые очертания [Юнг 1997а; Юнг 1997b].

В концепции создателя эго-психологии, одного из ведущих американских психоаналитиков современности Э. Эриксона каждый человек и каждая социальная группа располагает ограниченным набором исторически обусловленных пространственно-временных концептов, который определяет образ мира, порочные и идеальные прототипы в бессознательный план жизни.

В своих работах Э. Эриксон развивал представление о процессе организации жизненного опыта и его индивида. Этот центральный процесс охраняет когерентность и индивидуальность опыта тем, что: 1) подготавливает человека к ударам, грозящим ему от разрывов непрерывности как в организме, так и в сердце; 2) дает возможность предвидеть как внутренние, так и внешние опасности; 3) интегрирует его способности и социальные возможности. Указанный процесс (складывания и функционирования образа мира) обеспечивает человеку чувство когерентной индивидуализации в личностной идентичности [Эткинд 1981].

В концепции представителя фундаментальной психологии В. А. Лефевра также представлено свое объяснение проблемы образа мира. В частности, он полагал, что субъект обладает качеством направленности, которое бывает двух

типов: первый тип соответствует случаю, когда активность субъекта направлена на внешний объект; второй – на самого себя. По мнению В. А. Лефевра, у человека есть модель объекта, на который направлена его активность, и данная модель играет роль содержания внутреннего мира его образа себя. В случае направленности первого типа субъект обладает моделью внешнего объекта, выполняющей функцию образа мира в образе себя. При направленности второго типа человек обладает моделью себя, выполняющей функцию образа себя в образе мира. Образ мира и образ себя, являющиеся феноменами внутреннего мира человека, наполнены определенными переживаниями, чем хуже мир в глазах субъекта, тем сильнее переживание мира, и чем хуже субъект в собственных глазах, тем сильнее переживание себя [Петренко 1991].

Согласно представлениям Х. Г. Гадамера, представителя философской герменевтики, наблюдается прямая зависимость содержания образа мира от этнической принадлежности субъекта, а именно, «люди, воспитанные в традициях определенного языка и определенной культуры, видят мир иначе, чем люди, принадлежащие к другим традициям. Таким образом, знакомство с особенностями различных типов культур приводит к расширению образа мира субъекта» [Степин 2000].

Понятие «образ мира» встречается в одном из докладов известного австрийского психиатра и психолога, создателя логотерапии, В. Франкла. Представляя категорию «образ мира», данный автор рассматривает данную категорию через призму картины человеческого познания, в которой «человек предстает как субъект, который лишь «проектирует» свой мир, который во всех «проектах мира» выражает каждый раз самого себя, так что через этот спроектированный «мир» виден всякий раз лишь сам – проектирующий субъект». При этом, «проект мира в действительности является не субъективным проектом субъективного мира, а фрагментом, хоть субъективным, но фрагментом объективного мира...». Кроме того, В. Франкл указывал, что разнообразные исследовательские результаты, накопленные представителями разных отраслей знания, нуждаются в преобразовании в единый образ мира и человека [Франкл 1990: 11].

Теория личностных конструктов Дж. Келли является еще одним направлением исследования образа мира. В соответствии с данной концепцией, качественной единицей анализа образа мира является персональный конструкт, типичный для субъекта способ оценки событий по принципу «да – нет». Иными словами, персональный конструкт выступает как средство анализа, классификационно-оценочный эталон, с помощью которого субъект сможет оценивать сходства и различия объектов и явлений. Согласно этому утверждению, человек в концепции Дж. Келли рассматривается как своеобразный ученый-исследователь, выдвигающий рабочие гипотезы о реальности, с помощью которых он пытается предвидеть и контролировать события жизни. Интересно заметить, что все личностные конструкты носят системный характер и имеют два противоположных полюса. При этом признак, по которому два элемента считаются похожими или подобными, называется эмерджентным полюсом или полюсом сходства конструкта, признак, по которому они противоположны третьему элементу, называется имплицитным полюсом или полюсом контраста конструкта. Разнообразие индивидуальных конструктивных схем объясняется различиями в прошлом жизненном опыте людей. Таким образом, каждый конструкт обладает эмерджентным и имплицитным полюсом, совокупность личностных конструктов и образует образ мира [27].

В заключении анализа представлений о проблеме образа мира, представленных в зарубежных исследованиях, следует отметить их многообразие и неординарность, при этом объединяющим фактором всех перечисленных теорий, все же, является признание определяющей роли образа мира в отражении действительности.

Разработка понятия образа мира и его многочисленных аналогов получила свое отражение в трудах отечественных исследователей, однако, в свете преломления научной методологии обрела качественно иное содержание.

Так, в культурно-исторической теории Л. С. Выготского трактовка образа мира предложена в рамках идеи ученого об усвоении человеком в совместной жизнедеятельности выработанных в социуме значений и применении их для

означивания, организации своего субъективного опыта в согласованную картину мира. Это создает предпосылки для формирования общей картины мира членами данного социума – представления о мире в данном социуме, которому придается онтологический статус «объективной реальности». Важно отметить, что Л. С. Выготский неустанно подчеркивал социальный характер развития психики человека. Именно в этом взаимодействии совместный опыт выступает носителем культурных знаково-символических средств для человека, который пока что этими средствами не владел. Позже культурные знаки интериоризируются, усваиваются и применяются самостоятельно. Таким образом, в представленной трактовке Л. С. Выготского образ мира выступает как динамично развивающееся образование, имеющее социокультурную природу, проявляющееся и формирующееся в процессе усвоения субъектом культурных знаков [Выготский 1960: 120].

Однако наиболее существенные изменения в понимании интересующей нас проблемы в представленных в отечественной психологии концепциях образа мира связаны, прежде всего, с именем А. Н. Леонтьева. В своей статье «Психология образа» (А. Н. Леонтьев) он впервые обратился к данной категории первоначально для обозначения согласованных и разделяемых с другими людьми представлений о мире [Леонтьев 1979].

Согласно утверждениям ученого, образ мира является результатом обработки данных восприятия, когда всякая текущая информация встраивается в некоторую имеющуюся у субъекта структуру, результатом чего является наша способность учитывать в своем поведении присутствие в окружающей обстановке тех объектов, которые в данный момент отсутствуют в актуальном поле восприятия. Таким образом, отстаивая идею о разработке проблем восприятия в русле проблем психологии образа мира, А. Н. Леонтьев утверждал, что «...психология образа (восприятия) есть конкретно научные знания о том, как в процессе своей деятельности индивиды строят образ мира – мира, в котором они живут, действуют, который они сами определяют и частично создают; это

знание также о том, как функционирует образ мира, опосредствуя их действия в объективном реальном мире» [Леонтьев 1975].

Следует отметить, что в школе А. Н. Леонтьева (Е. Ю. Артемьева, Ф. Ю. Василюк, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьев, В. В. Петухов, С. Д. Смирнов и др.) образ мира изучался преимущественно в психологии познавательных процессов, при этом, были установлены следующие характеристики образа мира:

- «амодальность» ядерных структур образа мира; первичность значения смысла в образе мира по отношению к чувственным характеристикам;
- универсальность формальных характеристик, (формы организации знаний);
- целостность, несводимость к совокупности отдельных образов;
- прогностичность – «самая глубокая и неотъемлемая характеристика»;
- представленность на разных уровнях сознания;
- предшествование и преобладание образа мира в формировании конкретного образа предмета по сравнению с актуальной стимуляцией.

Итак, «образ мира», по существу, перестает быть образом восприятия в классическом понимании. Образ мира целостен, это «некая конструкция, отражающая ведение (восприятие, представление, понимание) субъектов реальности во всей ее полноте, построенное на основании полного тезауруса доступных ему впечатлений» [Басканский 2000: 20].

Данные характеристики актуальны для нашего исследования, поскольку «общие положения концепции «образа мира» могут быть применены и к анализу активной роли психики в планировании и регуляции любого вида деятельности» [Смирнов 1981: 22].

Дальнейший теоретико-методологический анализ категории «образ мира» осуществляется в работах О. Е. Баксанского, А. А. Гостева, Е. Н. Кучера, В. В. Петухова, С. Д. Смирнова). Перечисленные исследователи рассматривают реальность, обозначаемую данным концептом, под разными углами зрения.

Так, С. Д. Смирнов, определяя «образ мира» как универсальную форму человека, обуславливающую возможности познания и управления поведения, называет в качестве самой глубокой его характеристики прогностическую направлен-

ность: «Образ мира и есть система экспектаций (ожиданий)», порождающая объект – гипотезу, на основе которых идут структурированное и предметная идентификация отдельных чувствительных впечатлений», система «которая опосредует, преломляет через себя любое истинное воздействие» [Смирнов 1985: 142]. Интересно отметить, что положение о роли перцептивных гипотез в построении образа мира сближает позицию С. Д. Смирнова с позицией Д. Ж. Брунера.

Таким образом, образ мира как система ожиданий относительно развития событий детерминирует формирование перцептивных гипотез: образ мира «в функциональном плане препятствует любому воздействию, любому стимулу, а не «возбуждается» в ответ на внешнее воздействие» [Смирнов 1985: 152]. Появление данной концепции является объективным закономерным следствием развития деятельностного подхода А. Н. Леонтьева, а образ мира в формулировке С. Д. Смирнова представляет собой целостную систему познавательных гипотез, генерируемых субъектом на разных уровнях.

В. В. Петухов, рассматривая категорию «образ мира» применительно к исследованию процессов мышления, предлагает использовать по аналогии с понятием «образ мира» в сфере восприятия понятия «представление мира» в сфере мышления. По мнению О. Е. Баксанского и Е. Н. Кучера, «такой подход неоправданно сужает по начальную мысль А. Н. Леонтьева о целостности образа мира и включенности в него самой разнообразной информации. Тем ни менее, мы можем зафиксировать исследовательскую попытку адаптировать категорию «образ мира», введенную в контексте восприятия, к изучению других психических явлений» [Баксанский 2000: 20].

А. А. Гостев обращается к категории «образ мира» в контексте изучения вторичных образов. Автор признает, что образ мира (интегральный образ мира) выступает в качестве своеобразной прямой, фильтрующей восприятие на сознательном и на осознаваемом уровнях и определяющей различие видения мира. Интегральный образ реальности является первичным по отношению к актуальному восприятию: «Всякое актуальное восприятие предмета фактически является включением воспринятого объекта в организованную систему представле-

ний» [Гостев 1992: 37]. Определяющая роль образа мира по отношению к любой актуальной ситуации (познания) не исключает возможность уточнения, обогащения, перестройки образа мира в целом. Согласно мнению А. А. Гостева, интегральный образ реальности самоочевиден для субъекта и по тому обладает свойством интимности и исключительности.

Активная теоретическая и экспериментальная разработка категории «образ мира» осуществляется в рамках психологии объективной семантики (Е. Ю. Артемьева, В. П. Серкин, Ю. А. Стрелов, И. Б. Ханина). Образ мира (субъективное представление мира) рассматривается здесь как «интегратор следов взаимодействия человека с объективной действительностью» [Артемьева 1999: 11].

По мнению Е. Ю. Артемьевой, в качестве структуры, организующей эти следы и позволяющей им быть регулятором образа мира субъекта, выступает структура объективного опыта. В данной ситуации конструкт «субъективный опыт» соотносится с понятием образом мира как часть с целым. Субъективный опыт понимается как «структурированные следы, предшествующие реализуемому в данный момент акту деятельности» [Артемьева 1983: 99-108]. Одной из форм существования следа деятельности выступает субъективное отношение к объекту, фиксирующееся в системе смыслов (индивидуальных значений). Следовательно, сущность образа мира связывается с системой знаний.

Познавательный аспект образа мира призван характеризовать термин «система актуальных координат объекта». Иными словами, обращаясь к некоторой системе свойств, в проблемной ситуации субъект каждый раз строит свои ответы на ее основе. Базисные элементы данной системы (системы свойств, реально используемой человеком при описании объекта или ситуации) были названы В. Ю. Артемьевой «актуальными координатами объекта или ситуации» (АКО). Выбрать АКО – значит определить, что необходимо знать о данном объекте, на какую информацию о нем следует обращать внимание в первую очередь [Артемьева 1983: 61-73].

Итак, мы рассмотрели основные теоретические позиции относительно категории «образ мира», но прежде чем перейти к анализу других методологиче-

ских проблем, обратимся, с целью обобщения изложенного, к мнению О. И. Кильченко, обозначившего свои акценты в представленном вопросе. Согласно его утверждениям, все вышеперечисленные позиции отличны друг от друга, а образ мира рассматривается как: а) универсальная форма знаний человека о мире, характеризующаяся прогностической направленностью; б) категория, описывающая отражения мира на уровне восприятия; в) интегральный образ реальности, обладающий свойством интимности и исключительности; г) структура, закрепляющая когнитивные приобретения человека; д) субъективное представление мира, интегрирующее результаты (следы) взаимодействия человека с миром [11].

В ряду многочисленных теоретико-методологических задач, раскрывающих проблематику образа мира, постановка которых и варианты разрешения сближают многих исследователей, следует выделить проблему всестороннего анализа образа мира, включающего в себя его структурные, содержательные, формальные, функциональные характеристики. Обратимся к рассмотрению данного аспекта с целью объективного изучения темы нашего исследования.

С позиции структурного анализа одна из возможных точек зрения на проблему образа мира состоит в признании поуровневой организации образа мира, при этом важнейшей в понимании структуры образа мира выступает идея пятого измерения А. Н. Леонтьева, предполагающая в качестве этого измерения смысловое поле, систему значений. По мнению Д. А. Медведева, признание существования значений (смыслов) в качестве относительно самостоятельной структуры, наряду с четырехмерной реальностью, дает возможность А. Н. Леонтьеву с полным основанием говорить о том, что в образе мира не только репрезентируются объекты, актуально присутствующие в поле восприятия субъекта, но и сам образ мира есть относительно устойчивое представление о реальности: «... всякое актуальное воздействие вписывается в образ мира, то есть в некоторое «целое»» [Леонтьев 2001: 23].

А. Н. Леонтьев выделяет в образе мира «расширяющееся пространство», включающее «поле активно воспринятое, поле воспроизведенное, поле пред-

ставления (воображения) == до планетарного и космического...» и «расширяющееся время», включающее «будущее»:

- 1) перспективно-планируемое;
- 2) биографическое;
- 3) «постбиографическое», конкретное (дети, внуки);
- 4) историческое (общественное);

прошлое:

- 1) биографическое;
- 2) предбиографическое;
- 3) историческое (общественное);

4) это все равно == сейчас. Не локализованное в биографическое; локализованное в историческом [Леонтьев 1975].

С. Д. Смирнов и В. А. Петухов предлагают выделять в многоуровневой структуре образа мира ядерные и поверхностные образования. По мнению С. Д. Смирнова ядерные структуры – это уровни знаковой репрезентации мира, то есть амодальные, отторгнутые от чувственности знаковые системы, которые материализуются в символах, словах, знаках, схемах действия; поверхностные структуры – это оформленные на языке чувственных модальностей образования. Следовательно, выделяемым «уровням образа мира соответствуют разные ступени формирования образа и психический материал (в континууме «чувственное – рациональное»)» [Смирнов 1985: 42-50]. Вместе с тем (и здесь усматривается некоторые терминологические несоответствия) С. Д. Смирнов рассматривает образ мира в целом как ядерную структуру по отношению к чувственно оформленной картине мира, формирующейся на его основе. Таким образом, логично предположить существование двух дихотомий: ядерные структуры образа мира – поверхностные структуры образа мира; образ мира – картина мира [Смирнов 1981; Смирнов 1985].

В терминологии В. В. Петухова ядерные структуры представляют «фундаментальные опоры существования человека в качестве сознательного существа, отражающие его действия в связи с миром и не зависимые от рефлексии

по их поводу» (представление мира), поверхностные структуры, «связанные с познанием мира как специальной целью, с построением того или иного представления о нем, (представления о мире)» [Петренко 1991: 15]. Представление мира опосредует взаимодействие субъекта с реальностью, эта структура амодальна «в том смысле, что она безразлична по отношению к модальности своего поверхностного оформления» [Петренко 1991: 18]. Представление о мире является собой совокупность знаний о реальности.

Рассмотрение интегрального образа реальности (образа мира) как ядерной структуры по отношению к модально оформленному образу характеризует исследовательскую позицию А. Л. Гостева. При этом признается, что амодальная схема и конкретно-чувственное содержание образа неотделимы друг от друга.

Характеризуя исследования структуры образа мира в контексте проблемы его поуровневой организации, И. Б. Ханина отмечает, что «идея поуровневой организации вряд ли существенно поможет дать ответ на вопрос, каков образ мира у данного конкретного субъекта» [Ханина 1990]. Анализируя данный аспект, автор предлагает в качестве структурных компонентов индивидуального образа мира рассматривать два его варианта: этнокультурный (специфика мировидения, обусловленная особенностями национальной структуры и национальной психологии) и профессиональный (профессиональное видение мира как система отношений специалиста-профессионала с объектами мира). Выделение этих структурных компонентов позволит приблизиться к пониманию содержательных особенностей образа мира у конкретного человека.

А. А. Леонтьев (2001) выделяет два возможных образования в организации понятия образа мира:

- 1) это внеситуативный, глобальный образ целостного мира;
- 2) «ситуативный фрагмент», «непосредственное сознание мира» [Леонтьев 2001]. Развивая понятие А. Н. Леонтьева «смысловое поле» он приходит к выводу, что «смысловое поле и есть образ многомерного «мира как он есть» [Леонтьев 1975: 282], он говорит о «вещном и социальном, одним словом – предметном мире» (1999). А. А. Леонтьев подчеркивает амодальную смысло-

вую природу ядерного уровня. Именно смысл интегрирует фрагменты мира в единое целое, определяет место явлений в более широком контексте мира. Иногда эти базовые структуры и называют образом мира в противовес «картине мира» (Е. Ю. Артемьева).

Автор иллюстрирует данное различие в анализе концепций «большого» и «малого» мира М. М. Бахтина (1986), обнаруживая очевидную социальность и духовность (как высшая социальность) «малого мира», в котором выделяются 3 измерения: «пространственно-временная содержательная определенность» – «мир, где действительно протекает, совершается поступок», «эмоционально-волевая утвержденность» и «ценностный центр моей единственной причастности бытия» [Бахтин 1986: 65-78].

Следует уточнить, что субъективный опыт, предложенный в концепции Е. Ю. Артемьевой, подобно образу мира, имеет поуровневую организацию. Отличие между поуровневой организацией (послойностью) субъективного опыта и поуровневой организацией образа мира состоит в том, что первая дает возможность проследить организацию психического материала при построении образа, тогда как вторая дает возможность проследить динамику психологического образа. Выделяют три слоя субъективного опыта (три системы хранения следов), каждую из которой соотносим со структурой образа мира (Е. Ю. Артемьева). Так «перцептивный мир» (следы, несущие чувственную, модельную окраску) соотносится с поверхностными структурами образа мира; «картина мира» (система следов, содержания отношение к событиям реальности, но сохраняющее модельное своеобразие их представлений) соотносится со «смысловым полем» («пятым квантизмением»); наконец, «образ мира» (понимаемый, а узком смысле как модельная система обобщенных отношений к миру) соотносится с ядерными структурами мира [Артемьева 1999].

Итак, в философии и психологии принята точка зрения на Мир, атрибутом которого является социальность. С позиции М. Хайдеггера, «человек не только «бытие в мире», но он, главным образом, есть бытие-с-другим» [Хайдеггер 1993: 15], атрибутом же картины мира является антропоморфизм. При этом,

социальное можно рассматривать в широком смысле слова как имманентное миру человека, и, следовательно, его образу мира. С другой стороны, социальный мир как мир социального обобщения и социальных отношений может быть фрагментом более широкого мира.

Раздельность и противоположность «мира вещей» и «мира людей» является историческим фактом, который является субъективно очевидным, однако, интерес к социальному в структуре образа мира не угасает и проявляется в разнообразии подходов, используемых понятий для изучения соответствующих структур.

Так, Т. В. Снегирева, Л. И. Воробьева (1990) предлагают понятие «психологический опыт личности», в котором «жизненно-смысловая реальность» «отлита» в форму культурно-символических гештальтов, близких понятию «миф» в широком культурологическом смысле» [Снегирева 1995]; В. Ф. Петренко и О. В. Митькина (1997) говорят о «картине мира» в психосемантике: «... картина мира трактуется не как зеркальное отражение действительности, а как одна из возможных «пристрастных» культурно-исторических моделей мира, которые создает единичный план или коллективный субъект» [Петренко 1991]; согласно А. А. Гостеву, различия в видении мира, специфика отражения человеком реальности определяется индивидуальным образом мира [Гостев 1992: 118]. Данное отступление в рамках структурного анализа образа мира является не случайным, поскольку именно в социальном сконцентрированы ведущие образные категории (ментальные образы), представляющие особый интерес для нашего исследования.

Обобщая вышесказанное, следует заключить, что представленный в отечественной психологии человеческий образ мира имеет деятельностьную и социальную природу; особый статус в образе мира имеет «образ Я» (В. П. Зинченко, С. Д. Смирнов). Образ другого человека занимает промежуточное положение между предметным образом и образом «Я»; а о главенствующем статусе социального мира можно говорить не только в генетическом плане, но и в плане функционирования образов. Так, А. М. Эткинд анализируя структуру психического образа на примере теста Роршаха, строит иерархию характеристик образа (цвет, светотень, форма, движение, социальные образы). Послед-

ние – вершина иерархии. Автор делает вывод, что «в управлении и контроле динамического преобразовательного потенциала психической жизни когнитивное уступает место социальному ... Динамика образов, не опосредованных социальными персонификациями, приводит ... к напряжению и противоречию, угрожающим целостности личности ... именно степень социализации психического движения ... опосредует миру его продуктивность» [Эткинд 1981: 114].

Таким образом, в рамках структурного анализа образ мира сегодня рассматривается как многоуровневое образование. В образе мира разделяют «картину мира», как наиболее осознаваемое образование, и базовые ядерные структуры, отражающие связи человека и мира, не зависящие от рефлексии (Е. Ю. Артемьева, Н. Н. Королева, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, В. В. Петухов, С. Д. Смирнов). Заметим, что в данных представлениях отражаются устойчивые характеристики образа мира, независимые от ситуации и текущей стимуляции извне, этот аспект представляет особый интерес для нашего исследования. В представленном процессе обеспечивается постепенное апробирование образа мира. Образ мира генерирует познавательные гипотезы не только в ответ на познавательную задачу, а постоянно.

Не менее важным в рамках всестороннего анализа образа мира является его **содержательный анализ**. Пример содержательного структурно-динамического подхода к сознанию мы выделим у К. А. Альбухановой-Славской (1994). Она связывает структуру сознания с представлением о сущности сознания и его функционирования. В ее трактовке сознание – «жизненная способность личности», а «противоречия ее жизни как конкретной задачи, решаемые психикой и сознанием».

К. А. Альбуханова-Славская представляет гипотетическую модель изучения реального сознания, которая охватывает функциональный механизм сознания и условно названа «социальное мышление личности». Функциональные образующие социального мышления – проблематизация, интерпретация, репрезентация и категоризация [Абульханова-Славская 1999].

По мнению исследователя, социальное мышление личности и ее мыслительная деятельность включают в себя два диалектически противоположных качества: независимость познания мира от субъекта и зависимость от субъекта оценку мира относительно к субъекту и субъектом. Известно, что одну из важнейших характеристик и индивидуального, и общественного сознания составляет его ценностный аспект, функционирование в нем значений и смыслов. Ценность социальной действительности заключается в ее относительности и отнесенности к субъекту и к жизненным общественным позициям. Но и ценности функционируют в сознании и мышлении в двояком смысле; с помощью одних ценностей констатируется то, что есть в действительности, посредством других происходит ее активное осмысление и переосмысление. В этом проявляется общественная детерминация социального мышления. Общественная детерминация индивидуального сознания идет через общественное бытие, конкретную деятельность людей, требующую выработки ее целей, выявления ценностей, связанных с ее осуществлением, а также через воздействие общественного сознания на индивидуальное [Абульханова-Славская 1999].

Таким образом, индивидуальное сознание представляется как некая проекция общественного сознания. Специфика сознания связывается с ценностями и значениями, которые приобретают в индивидуальном сознании индивидуально-особенный смысл, закрепляются в подсознании и выступают как данность для субъекта, проявляясь в различных видах деятельности, в качестве его индивидуальных базовых личностных характеристик. Представленный аспект является для нас принципиально важным, поскольку отражает специфику данного исследования.

Проблема формального подхода в представленном нами анализе образа мира решается по-разному в различных психологических направлениях и далека от завершения.

В наиболее обобщенной форме выделяют синтагматическую организацию, отражающую взаимосвязи и последовательности (в форме фреймов-схем пространства, скриптов-схем событий, сценариев схем эпизодов) и категориальное (парадигматическое) семантическое структурирование сознания (классы

предметов и явлений). Эти способы организации относятся к разным уровням осознания. При этом схематическая организация более доступна осознанию, нежели категориальная иерархия понятий, к нему относятся и сюжетное и сценарное, метафорическое, деятельностное представление образа мира (Т. М. Бужас, Л. И. Воробьева, О. Г. Зевина, В. М. Розин, Т. В. Снегирева, Н. В. Чудова, Д. Б. Эльконин).

В отличие от схем, категории сознания представляют собой дискретные единицы сознания высокой степени обобщения, которые могли охватить все содержание сознания. В своем процессуальном аспекте данные единицы выступают как «правила обобщения» – шкалы или конструкты, объединенные в многообразные типологии категоризации, независимые от содержания объектов (А. Г. Шмелев), предметные и метафорические типы шкал, смысловые метакатегории (Н. Н. Королева, Н. В. Чудова). В качестве примера такого обобщения выступает система мировоззренческих универсалий, предложенная В. С. Степиным, включающая два категориальных блока:

1. Категории, в которых фиксируются наиболее общие характеристики объектов, преобразуемых в деятельности: «пространство», «время», «движение», «вещь», «свойство», «отношение», «количество», «качество», «причастность», «случайность», «необходимость», т. д. В качестве предметов, преобразуемых в деятельности, могут выступать не только объекты природы, но и социальные объекты, сам человек и состояния его сознания.

2. Категории, характеризующие человека как субъекта деятельности, особенности его общения, отношение к другим людям и обществу в целом, целям и ценностям социальной жизни: «человек», «общество», «я», «другие», «сознание», «добро», «зло», «красота», «справедливость», «свобода» и т. д. Эти категории относятся только к сфере социальных отношений и в наиболее общей форме фиксируют исторически накапливаемый опыт включения индивида в систему социальных взаимосвязей и коммуникаций [Степин 2000].

Важно учесть, что категориальная и схематическая структуры образа мира наряду с целостностью, существованием гештальтов, не предполагают монолит-

ного образа мира. Мир может быть представлен человеку как фрагменты мира. Это могут быть различные типы «психических реальностей» (В. М. Розин), автономные «диагностические смысловые системы» (А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев), т. е. «образ мира» структурно представляет собой квазисистему.

Согласно данной формально-логической концепции, в структуре образа мира 2 уровня: осознаваемый, чувственно оформленный и глубинный, отторгнутый от чувственности, знаковый, смысловой уровень – отражение мира в целом [Леонтьев 1979].

Отражение более глубоких, существенных характеристик мира и образует ядерные структуры образа мира. Эти уровни символической знаковой репрезентации мира формируются в индивидуальной психике субъекта на основе усвоения системы общественно выработанных значений, закрепленных в языке, предметах культуры, нормах и эталонах деятельности. Система этих значений и образует отраженное пространство деятельности человека в реальном мире, которые строятся по законам этого мира, а не произвольно конструируются субъектом. Здесь уместно напомнить высказывание А. Н. Леонтьева, что значение выступает «не как то, что лежит перед вещами, а как то, что лежит за обликом вещей – в познанных объективных связях предметного мира, в которых они только и существуют, только и раскрывают свои свойства» [Леонтьев 1979: 6].

В этой связи особую актуальность приобретает культурологический аспект интерпретации образа мира, представленный в трудах Г. И. Григорьевой, Г. Д. Гачева, К. Г. Мяно, В. С. Степина, Медведева, согласно которому в качестве предельно обобщенной системы категориальных мировоззренческих представлений и установок, формирующих целостный образ мира, выступают основания культуры. Основной функцией данных универсалий является систематизация и аккумуляция человеческого опыта, представленного в конкретной культуре и целостное отражение его в индивидуальном сознании, объединяющих представления человека о его месте и мире, социальных отношениях и духовной жизни, окружающей природе и строении ее объектов и т. д. При этом освоение перечисленных категорий отражает способ осмысления и переживания

ния человеком мира и способствует развитию целостного образа мира, который задает своеобразную матрицу для разнообразных конкретных образцов деятельности, знаний, предписаний, норм, идеалов, регулирующих социальную жизнь в рамках данного типа культуры.

В качестве доказательной иллюстрации выше изложенной позиции несомненный интерес представляет попытка сравнения древнегреческой и древнекитайской модели мира, раскрывающая основополагающие идеи парадигм европейской культуры и «западного» варианта восприятия окружающего мира, предложенная Г. И. Григорьевой. Согласно мнению исследователя, именно эти образы мира оказывали и продолжают оказывать решающее воздействие на формирование сознания современного человека [Григорьева 1987]. При этом решающее влияние на содержание и тонус европейской культуры и, соответственно, на психологию людей, к ней принадлежащих, оказали следующие тенденции:

1. Тенденция разделения, противопоставления одного другому: непрерывного – прерывному, современного – несовременному, активного, разумного начала – пассивной, инертной материи и т. д. Данная тенденция привела к дуализму, альтернативному способу мышления (или то, или это).

2. Тезис об изначальном несовершенстве мира, хаотичного в своей основе и нуждающегося в переделывании.

3. Идея творения, установка на творящую силу человека, призванного преобразовывать мир. Сознание ориентируется на принцип «действия», человек сориентирован на космос и выступает как мера всех вещей.

4. Вера в существование первоначала (самотождественной сущности вседвижущего неподвижного перводвигателя), которая обусловила признание последовательного типа связи между явлениями материального и духовного мира.

Для «восточного» варианта восприятия мира характерны обратные признаки:

1. Мысль об изначальном совершенстве мира, отвергающая необходимость его перестройки человеком. Последнему рекомендуется самоустраниться, уподобиться природе, чтобы не мешать осуществлению гармонии.

2. Подчеркивание относительности любых различий. Утверждение идеи одновременности, изменчивости, прерывного и непрерывного, единичного и множественного, которая приводит к дуальному принципу мышления (и то, и это).

3. Ориентация на принцип «недеяния»-действия, соотносящего с космическим ритмом. Достижение покоя как непротиворечивого существования рассматривается в качестве конечной цели пути: человек сливается с высшим началом, уподобляясь космосу.

4. Отсутствие представления о первоначале. Связь отдельных вещей между собой выступает не в виде линейного, причинно-следственного ряда, а в виде условного круга, внутри которого каждый элемент является условием другого и обусловлен им.

Особый интерес в интерпретации Григорьевой представляет мнение об усиливающейся в настоящее время тенденции соединения в одно распавшихся сторон: субъекта – объекта, человека – природы, чувства – разума, Востока – Запада. Заметим, что, по мнению Медведева, данный фактор способствует возникновению новейшей тенденции выведения человека на качественно новый уровень гармонического существования.

Кроме того, в анализе культурологических особенностей образа мира Д. А. Медведева следует выделить проблему отражения национальной образности в различных литературах. Опираясь на работы Г. Д. Гачева, Медведев определил, что для выявления глубинной специфики того или иного образа мира имеет место определенный набор бинарных оппозиций. Так, например, французский образ мира отличается от германского разной расстановкой акцентов в следующем наборе оппозиций (элементы, присущие французскому образу мира стоят в оппозициях на втором месте): мужское – женское; время или пространство; музыка или живопись, форма или материя, история или эволюция; труд или жизнь, лекция или беседа, система или беседа, доказательство или очевидность; рефлексия или авторитет; интравертированность (психики) или экстравертированность; внутреннее или внешнее и т. д. Эти и другие параметры присутствуют

во всех национальных образах мира, но в разных пропорциях, их необходимо выявлять при описании образа мира той или иной культуры [Медведев 1999].

Таким образом, каждый тип культуры обуславливает специфичный для него категориальный строй сознания, который соединяет в своем содержании моменты абсолютного, непреходящего (выражающего глубинные моменты человеческого бытия, его атрибуты) и моменты относительного, исторически изменчивого (выражающего особенности культуры определенного типа общества, присущие ему формы общения и деятельности людей, способы хранения и передачи социального опыта, принятую в нем шкалу ценностей и т. д.). Без выявления национальных особенностей восприятия мира невозможно понять, чем отличаются национальные культуры и как они дополняют друг друга, образуя единое целое на уровне мировой культуры, а также выявить основополагающие параметры в формировании целостного образа мира человека.

Завершающим в рамках всестороннего изучения образа мира является его **функциональный анализ**, согласно которому построение образа мира происходит в процессе функционирования и опосредования деятельности индивидов, а мир понимается как реальность, в которой индивиды живут и действуют, которую они преобразуют и в некотором смысле сами создают.

Среди многообразия функций образа мира, по мнению А. Н. Леонтьева следует выделять следующие:

- 1) прогнозирующая (антиципирующая) функция выступает в качестве упреждающей программы поведения, мысленного представления результатов деятельности, предвидения;
- 2) гносеологическая функция, в первую очередь роль образа в зрительном восприятии, распознавании, образном мышлении, воображении;
- 3) функция образов-эталонов подразумевает контроль и коррекцию текущих действий, процесса решения задачи и поведения в целом. Эта функция всегда присутствует в перцептивном процессе. Перцептивные гипотезы всегда существуют в виде воображаемого. Допускаемое соответствие с образом-эталонном и ожидаемой перцептивной информацией во ... принцип перцептив-

ного контроля. Данная функция может проявляться в создании «идеальных» (эталонных) моделей себя или окружающего мира;

4) корректирующая функция имеет место в регуляции личностного и духовного роста, межличностных отношений, саморегуляции, самопознание (понимание субъектом содержания своих образов), включая самопринятие и самоконтроль;

5) самоотражение мира. Эта функция «вмешательства» природы в образ себя через деятельность субъектов, опосредованную образу природы к различной объективности, т. е. образу мира [Леонтьев 1983; Леонтьев 1975].

Таким образом, предложенная и разработанная А. Н. Леонтьевым в конце 1970-х гг. категория «образ мира» получила свое дальнейшее развитие в отечественных исследованиях, при этом авторы останавливаются на рассмотрении различных аспектов этой категории, среди которых теоретико-методологический (или категориальный), структурный, содержательный, формальный и функциональный анализы образа мира. Тем не менее, можно обозначить некоторые общие тенденции, связанные с использованием категории «образ мира»:

- с одной стороны, признается интегральная природа категорий «образ мира», с другой стороны, эта категория понимается в узком смысле, осуществляются попытки использовать ее применительно к исследованию отдельных психических феноменов;

- общей методологической проблемой выступает проблема структурной организации образа мира, возможное решение которой обусловлено различными основаниями выделения структурных составляющих – дифференциация компонентов в зависимости от степени выраженности в них модального или амодального содержания (А. А. Гостев, С. Д. Смирнов), от степени выраженности в них познавательного намеренья субъекта (В. В. Петухов), в зависимости от формы существования субъективного следа (Е. Ю. Артемьева) и т. д.;

- согласно содержательному анализу образа мира, специфика общественного сознания приобретает индивидуально-особенный смысл, при этом индивидуальное сознание представляется как некоторая проекция общественного сознания;

- принимая во внимание формальный аспект проблематики образа мира, следует подчеркнуть его категориальную и схематическую организацию, при этом особое значение принадлежит культурологическим характеристикам образа мира, опосредующим отражение способов осмысления и переживания человеком мира, общечеловеческого опыта, представленного в конкретной культуре и в его индивидуальном сознании в форме национальных символов, знаков, категорий и схем;
- полифункциональный характер образа мира, где основной функцией является опосредование деятельности индивидов.

ГЛАВА 5. ВНУТРЕННИЙ КРОССКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

(Н. В. Жукова, Л. А. Рыбакова)

В условиях современной общеобразовательной школы многонационального региона проблема социокультурной адаптации детей к школе обусловлена усилением миграционных процессов (по результатам этнографических исследований в области проживают представители более 18 этносов) и требованиями государства (ФГОС НО) к личностным результатам освоения программы начальной школы (осознание своей этнической принадлежности, принятие и освоение социальной роли обучающегося, овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся мире). Под социокультурной адаптацией понимают успешность присвоения новых социокультурных образцов при сохранении своей самобытности (Г. У. Солдатова) [Солдатова 2001].

По утверждению А. А. Вербицкого, приходя в первый класс школы, каждый ребенок уже обладает вполне определенным образом мира (культуры), эмпирически сложившимся в различных национальных, семейных, интеллектуальных, религиозных и иных условиях, составляющим внутренний контекст его жизни (А. А. Вербицкий) [Вербицкий 2005]. Социальная ситуация развития характеризуется тем, что ребенок оказывается последовательно и параллельно включен в общности, неидентичные по своим социально-психологическим характеристикам. Образцы поведения и деятельности, которым должен следовать ребенок в школе, отличаются от образцов, разрешенных (допускаемых) в семье.

Возникает противоречие между объективно представленным в сознании первоклассников внутренним кросскультурным контекстом, влияющим на усвоение ими социокультурного опыта и требованиями новой социальной ситуации развития (или содержанием школьных норм и правил). Проблема изучения внутренней природы адаптации состоит в том, чтобы понять взаимообусловленность культурных и психологических феноменов.

Традиционные и социокультурные подходы к изучению адаптации (Л. И. Божович, Ю. С. Ершова, Н. Л. Иванова, А. В. Петровский, А. А. Реан, Г. У. Солдатова, Д. Б. Эльконин, О. Д. Шарова и др.) ограничены изучением социально-психологических либо культурных аспектов данного явления, а также категорией личности, что не позволяет рассматривать психологические и культурные феномены в их единстве и целостности [Божович 2008; Ершова 2007; Георгиевский 1989; Конева 2002; Реан 2002; Шарова 2001; Эльконин 1995]. Такими возможностями обладает контекстный подход (А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая, Н. В. Жукова, В. Г. Калашников).

Контекст как психологическая категория – это система внутренних и внешних факторов, условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов (А. А. Вербицкий) [Вербицкий 2010].

Контекстный подход позволяет рассматривать социальную ситуацию развития первоклассника как системно-средовой кросскультурный контекст, в рамках которого происходит развитие его внутреннего контекста. Деконструкция изучаемого явления адаптации позволяет выделить внешние и внутренний созидающие ее контексты (принцип контекстуализма) [2].

С позиций контекстного подхода была создана теоретическая модель содержания внутреннего кросскультурного контекста первоклассника в период адаптации к школе, представленная на рисунке 1.

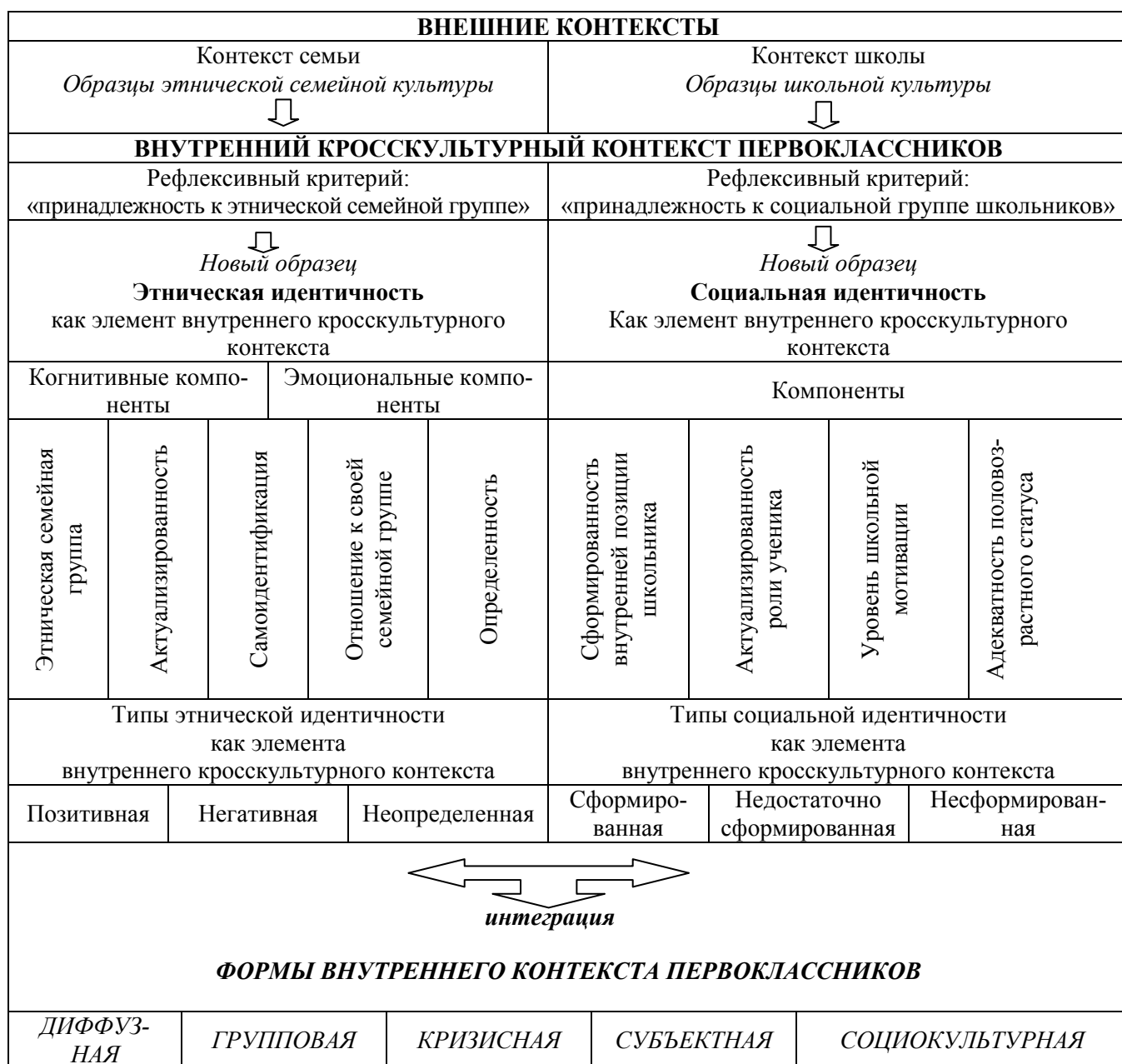


Рисунок 1. Модель содержания внутреннего кросскультурного контекста первоклассников

«Внешний контекст – это система предметных, социальных, социокультурных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка»; «внутренний контекст – это система уникальных для каждого человека психофизиологических и личностных особенностей и состояний, его установок, отношений, знаний и опыта». В период адаптации первоклассника внешними контекстами развития его внутреннего контекста являются «контекст семьи» и «контекст школы».

Под внутренним кросскультурным образовательным контекстом субъекта познания мы понимаем сложившийся на данный момент в психике человека образ мира, мироощущение как результат взаимодействия и взаимовлияния разных культур.

Внутренний кросскультурный контекст первоклассника (ВКК) в период адаптации к школе определяем как систему, включающую в себя такие содержательные элементы, как этническая и социальная идентичности. Этническая идентичность – результат осознания ранее присвоенных образцов семейной этнической культуры при сравнении с другими социокультурными образцами в полиэтнической среде школы. Социальная идентичность – результат присвоения образцов школьной культуры, освоение социальной роли ученика.

Семья как этническая социальная группа является первым внешним контекстом развития внутреннего кросскультурного контекста первоклассников. Через механизмы этнической социализации осуществляется трансляция образцов этнической семейной культуры, принятие которых ребенком может быть выражено в этностереотипах, этнотипических особенностях его поведения

Семья, оказывая влияние на формирование этнической идентичности ребенка, в свою очередь находится под влиянием контекстов, обусловленных мировой образовательной средой, образовательной средой страны, коммуникативной и информационной культурой (Жукова, 2006) [Жукова 2012]. В современных этнических общностях многие элементы культуры размываются, интернационализируется хозяйственная деятельность, жилище, пища, искусство. Этносы в значительной степени оторваны от традиций, поведение предков не рассматривается как модель. Но всегда остаются слои культуры, позволяющие осознавать свою принадлежность к этнической общности: язык, религия, миф об общих предках, историческая память, богатая подвигами героев или общими страданиями. П. Бергер (2004) пишет о том, что глобализация позволяет увидеть широкую возможность выбора моделей поведения и социальных образцов по собственному усмотрению [Многоликая глобализация 2004].

В новой социальной ситуации развития первоклассника происходит осознание ранее присвоенных образцов семейной этнической культуры при сравнении с другими социокультурными образцами в полиэтнической образовательной среде школы. На основе рефлексивного критерия «принадлежность к этнической семейной группе» строится новый образец как элемент внутреннего кросскультурного контекста, который является этнической идентичностью. В младшем школьном возрасте эмоциональный компонент этнической идентичности дополняется формированием когнитивного компонента, связанного с ростом осведомленности и развитием рефлексии.

Позитивная этническая идентичность отражает отнесение ребенком себя к данному этносу на основе позитивной оценки его культуры. Например: национальность родителей – азербайджанцы совпадает с самоидентификацией ребенка («Я – азербайджанец»), определенность идентичности выражена в ответе «Хотел бы принадлежать к своему народу». Этническая определенность, по мнению В. Ю. Хотинец, всегда осознанна, это отражение в самосознании компонентов этнической культуры и взаимосвязей с ними [Хотинец 2000]. Формирование этнической идентичности по типу «нормы» (позитивная этническая идентичность) предполагает соотношение в структуре идентичности позитивного образа собственной этнической группы с позитивным ценностным отношением к другим этническим группам, сопровождается адекватно высокой самооценкой, чувством собственного достоинства. Позитивная идентичность может проявляться в многочисленных уровнях интенсивности и в своей крайней форме этнической гиперидентичности, которая сопровождается этноцентристскими стереотипами, предубеждениями к представителям других этнических групп (на неосознаваемом уровне это выразилось в отвергаемом эмоциональном отношении к доминирующей группе “русских” у некоторых детей-мигрантов).

Негативный тип идентичности характеризует первоклассников, выразивших отвергаемое отношение (на неосознанном уровне) к своей семейной этнической группе.

Под неопределенностью (нечеткостью, амбивалентностью) этнической идентичности мы понимаем потенциальную маргинальность (Иванова, 2002), возможно, сопровождающуюся тревогой, неуверенностью, беспомощностью [Иванова 2001].

К неопределенному типу идентичности мы отнесли затрудняющихся в этническом самоопределении («Я – не знаю»), сделавших выбор на основе субъективных признаков («Хотела бы быть узбечкой. Бабушка меня так называет за то, что я люблю плов», «Хотел бы быть белорусом, потому что слово понравилось»). Случаи мотивировки детьми своего выбора аффилиативными тенденциями («Хочу быть индианкой, нравится», «Хотел бы принадлежать к русским. В России много парков, где можно гулять») говорят об определенной степени вариативности при этнической самоидентификации, «конструировании» некоторыми детьми своей этнической принадлежности.

Результаты нашего эмпирического исследования подтвердили значимые связи типов этнической идентичности, принадлежности к семейной группе с компонентами этнической идентичности. Дети русской национальности в однородной семейной группе и в своей этнической среде обнаруживают в большинстве случаев позитивный тип этнической идентичности. Дети русской национальности с этническими корнями обнаруживают высокие значения по неопределенному типу этнической идентичности, что говорит о трудностях идентификации в этой семейной группе, связанных с разными образцами этнического поведения, приводящего к внутренним неосознаваемым конфликтам. У детей недоминирующих национальностей в чужой этнической среде (русской) преобладает тип позитивной этнической идентичности, что подтверждает устойчивое влияние традиционной культуры. Но, в то же время, в семейной группе «Другие» выявлены типы идентичности негативная и неопределенная, что, вероятно, обусловлено влиянием доминирующего этноса на изменение присвоенного ранее образца семейной этнической культуры.

Школа как второй внешний контекст развития первоклассника транслирует образцы «школьной культуры», под которой мы понимаем общепризнан-

ные, общественно оцениваемые образцы поведения и деятельности школьника, которым надлежит следовать обучающемуся. Проекцией школьной культуры во внутреннем контексте является социальная идентичность как результат присвоения образцов школьной культуры, освоение социальной роли ученика, предполагающей идентификацию с группой сверстников, учащихся школы.

В контексте школы создаются условия, направленные на удовлетворение потребности обучающегося быть субъектом собственного познания. Процесс усвоения новых социокультурных образцов сопровождается «встречным» влиянием кросскультурного контекста, прошлым опытом. Внутренний кросскультурный контекст обуславливает восприятие, понимание и поведение субъекта познания в разнообразных ситуациях обучения и условиях жизни.

Новая социальная ситуация развития создает условия развития внутреннего кросскультурного контекста первоклассников, заключающиеся в задаче интеграции образцов семейной этнической культуры и образцов школьной культуры. Обнаружена статистически достоверная связь этнической самоидентификации как компонента этнической идентичности с компонентами социальной идентичности: актуализированностью роли ученика на уровне статистической значимости и уровнем школьной мотивации (сформированности отношения к себе как к школьнику), что отражает результат интеграции этнической и социальной идентичностей во внутреннем кросскультурном контексте первоклассников [Рыбакова 2013].

На основе классификации Г. Триандиса мы объединили испытуемых по критерию типов культур и по критерию принадлежности к доминирующей культуре: индивидуалистический тип; коллективистский доминирующий тип; коллективистский недоминирующий тип. Обучение в своей этнической среде не актуализирует потребность в этнической самоидентификации, поэтому у большинства представителей коллективистского доминирующего типа актуализируется роль ученика. У всех представителей индивидуалистической культуры в данной выборке роль ученика актуализирована, что, вероятно, связано с проявлением мотивации достижения как этнической особенности воспитания.

У первоклассников недоминирующих культур коллективистского типа в период адаптации к школе принятие нового социального статуса, освоение роли ученика происходит позднее, чем у остальных групп учащихся.

Это подтверждает то, что учащиеся традиционных культур первоначально решают задачу культурной адаптации в новой этнической среде. От результата интеграции элементов зависит целостность внутреннего контекста, действие которого проявляется в актуализированности роли ученика, сформированности отношения к себе как к школьнику, уровне школьной мотивации.

На основании рефлексивных критериев сравнения образцов семейной этнической культуры и образцов школьной культуры были выделены формы проявления внутреннего кросскультурного контекста первоклассников в период адаптации к школе, представленные на рисунке 2.

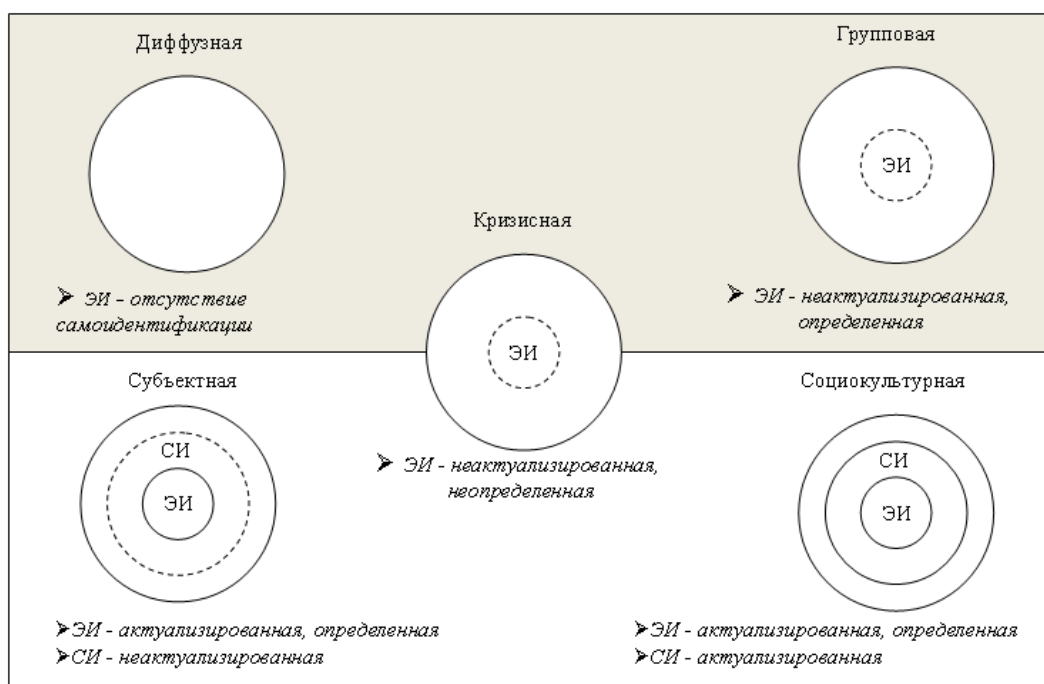


Рисунок 2. Формы внутреннего кросскультурного контекста первоклассников

Характеристика форм внутреннего кросскультурного контекста первоклассников.

Диффузная форма: идентификация со своей семейной группой либо отсутствие самоидентификации; неактуализированная этническая идентичность; неопределенное отношение к своей этнической принадлежности.

Групповая форма: идентификация со своей семейной группой; привлекательное, либо нейтральное, либо отвергаемое отношение к своей семейной группе; неактуализированная этническая идентичность; определенное, устойчивое отношение к своей идентичности.

Кризисная форма: идентификации со своей семейной группой; неактуализированная этническая идентичность; неопределенное отношение к своей этнической принадлежности, проявляющееся в выборе другой этнической группы.

Субъектная форма: идентификация с одной или несколькими этническими группами; привлекательное либо нейтральное отношение к своей группе; актуализированная этническая идентичность; определенное, устойчивое отношение к своей идентичности.

Социокультурная форма: идентификация с одной или несколькими этническими группами; привлекательное либо нейтральное отношение к своей группе; актуализированная этническая идентичность; определенное, устойчивое отношение к своей идентичности; положительное либо нейтральное отношение к доминирующему этносу; сформированная социальная идентичность.

Приведем примеры проявления различных форм ВКК на основе качественного анализа поведенческих признаков (ответов) испытуемых (по результатам эмпирического исследования) [Рыбакова 2013].

Пример *проявления внутреннего кросскультурного контекста в диффузной форме*. Мальчик 7 лет. Семейная группа «Русские с этническими корнями» (мать и отец причисляют себя к русским, дед по линии матери украинец). Испытывает сложности в этнической самоидентификации: «Не знаю, к какому народу принадлежу. Русские или украинцы» – ответы говорят о непринятии образцов этнической культуры. Неосознанное отношение к своей семейной группе – нейтральное. Этническая идентичность неопределенная – «Не знаю, к какому народу хочу принадлежать», означает отсутствие осознанного выбора образца этнической культуры. Ответ на вопрос «Кто ты?»: «Ребенок, непослушный, мальчик, конструктор собираю, ремонтник» выявляет неготовность следовать образцам школьной культуры, так как в описании не содержит категорию

«ученик». Социальная идентичность не сформирована. Ответы на вопросы структурированного интервью: «Учиться надо, потому что заставляют родители. Быть хорошим учеником, значит, ходить на уроки, получать хорошие отметки. В будущем не знаю, кем хочу стать» выявляют недостаточно сформированную внутреннюю позицию школьника, отсутствие позитивного образа будущего. Неадекватный возрастной статус проявляется в том, что идентифицирует себя с юношей, хотел бы быть юношей, не хотел бы быть школьником (карточку школьника в раскладку карточек по возрасту не включил). Негативное отношение к школе, отношение к себе как к школьнику не сформировано: «Не всегда хочется ходить в школу. Если бы учитель сказал, что завтра не обязательно приходить всем, то я бы остался дома. Хотел бы, чтобы не задавали домашних заданий. Одноклассники мне не очень нравятся». По «Карте наблюдений» Д. Стотта выявлена тяжелая степень дезадаптации. Симптомы по шкале «Тревожность по отношению к взрослым» свидетельствуют о беспокойстве мальчика о том, «принимают ли его взрослые». Симптомы по шкале «Тревога по отношению к детям» говорят о форме открытой враждебности к одноклассникам.

Проявление внутреннего кросскультурного контекста первоклассника в диффузной форме характеризуется несформированностью его элементов: этнической и социальной идентичностей, что приводит к неблагоприятному варианту школьной адаптации.

Пример *проявления внутреннего кросскультурного контекста в групповой форме*. Мальчик 7 лет. Этническая семейная группа «Русские». По мнению родителей, ребенок причисляет себя к русским. Из анкеты родителей: «Гордимся своей национальностью. Читаем и рассказываем ребенку русские народные сказки и предания. Любимая народная сказка сына «Репка». Знает народные игры и забавы. Разрешаем присутствовать на семейных торжествах». Выбор по методу этнической самоидентификации: «В моей семье мама, папа, дедушки и бабушки – «русские»». Я принадлежу и хотел бы принадлежать к народу «русские» означает принятие образца этнической семейной культуры и осознанный его выбор. Этническая идентичность определенная. Ответ на вопрос «Кто ты?»:

«Овен, силач, умный, сын, брат» выявляет неготовность следовать образцам этнической культуры, так как в описании не содержит этническую категорию, и выявляет неготовность следовать образцам школьной культуры, так как в ответе не используется категория «ученик». Ответы на вопросы структурированного интервью: «Учиться надо, чтобы правильно читать и писать. Быть хорошим учеником – значит хорошо учиться. В будущем хочу поступить в театральный институт или быть строителем» выявляют достаточно сформированную внутреннюю позицию школьника, наличие позитивного образа будущего. Адекватный возрастной статус проявляется в том, что мальчик идентифицирует себя со школьником, хотел бы быть юношей, не хотел бы быть младенцем и стариком. Средний уровень школьной мотивации: «Утром, бывает, с разным настроением иду в школу. Иногда нравится, когда отменяют какие-нибудь уроки. Я не хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены. О школе родителям рассказываю часто. Мне нравится наш учитель и мои одноклассники». Социальная идентичность недостаточно сформирована. Выявлена средняя степень дезадаптации. Симптомы по шкале «Недоверие к новым людям, ситуациям» означают то, что любой успех стоит ребенку больших усилий. Симптомы по шкале «Тревога по отношению к взрослым» показывают неуверенность ребенка в том, интересуются ли им взрослые. Симптомы по шкале «Тревога по отношению к детям» говорят о тревоге ребенка за принятие себя другими детьми.

Групповая форма внутреннего контекста проявляется в неактуализированной, определенной этнической идентичности как формирующемся элементе внутреннего кросскультурного контекста. Адаптация к школе осуществляется путем приспособления к социальной среде.

Пример проявления *внутреннего кросскультурного контекста* личной культуры первоклассника *в кризисной форме*.

Девочка 7,5 лет. Этническая семейная группа «Русские с этническими корнями» (мать и отец причисляют себя к русским, дедушка по линии матери – немец). Из анкеты родителей: «Родной язык – русский. Сказки ребенку читаем русские. Ребенок активно участвует в семейных торжествах». По мнению роди-

телей, ребенок причисляет себя к русским. Этническая самоидентификация: «В моей семье мама, папа – русские, дедушка – немец». Я принадлежу к народам «немцы» и «русские» означает принятие и осознанный выбор одного образца семейной этнической культуры и непринятие другого образца семейной этнической культуры. Этническая идентичность неопределенная: «Хотела бы принадлежать к народу «русские». Я не хочу считать себя за немца. Живу в России, люблю всю страну Россию». Выявлено эмоциональное отношение к народу «русские» – привлекательное, к народу «немцы» – отвергаемое. Ответ на вопрос «Кто ты?»: «Российский человек, «мамина жизнь», школьница, гость, люблю всех» не содержит этническую категорию, что означает неготовность следовать образцу выбранной семейной этнической культуры; однако содержит категорию «школьница», что означает готовность следовать образцам школьной культуры. Словосочетание «российский человек» относится к гражданской категории. Ответы на вопросы структурированного интервью: «Учиться надо, чтобы много знать, в институте легко учиться. Быть хорошим учеником, значит получать «пятерки». В будущем хочу стать зубным врачом» выявляют достаточно сформированную внутреннюю позицию школьника, наличие позитивного образа будущего. Адекватный возрастной статус проявляется в том, что девочка идентифицирует себя со школьницей, хотела бы быть девушкой, не хотела бы быть старушкой. Выявлено положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами: «В школе нравится. Если бы учитель сказал, что завтра не обязательно приходить в школу, не знаю, пошла бы я в школу. Хотела бы, чтобы домашних заданий не задавали. Хотела бы, чтобы был менее строгий учитель. Друзей в классе мало. Одноклассники не все нравятся. Родителям о школе рассказываю редко». Социальная идентичность недостаточно сформирована. Показатели адаптации: выше среднего уровень невротизации, высокие баллы пространственно-временных страхов и общеучебных страхов, связанных с учителем и родителями. Выявлена тяжелая степень дезадаптации, неприспособленность. Симптомы по шкале «Недоверие к новым людям, ситуациям» показывают, что любой успех стоит ребенку огромных уси-

лий. Симптомы по шкале «Депрессия» отражают выраженные формы депрессии, характеризующиеся перепадами настроения, склонностью к раздражению. Отмечаются симптомы по шкалам «Враждебность по отношению к взрослым» и «Враждебность по отношению к детям».

Наличие в расширенной семье девочки представителей разных этнических культур и разных типов культур (индивидуалистическая и коллективистская) приводит к внутреннему конфликту: отвержению одних образцов поведения и желанию следовать другим образцам.

Кризисная форма внутреннего кросскультурного контекста, проявляющаяся в неактуализированной и неопределенной этнической идентичности как элементе внутреннего контекста, приводит к высокой психической напряженности, что негативно отражается на результатах школьной адаптации.

Пример проявления внутреннего кросскультурного контекста в субъектной форме.

Девочка 7,5 лет. Этническая семейная группа «Другие». Из анкеты родителей: «Этнос семьи – таджики. Родной язык – таджикский. Соблюдаем обычаи и традиции. Гордимся своим народом. Рассказываем ребенку сказки, мифы своего народа. Дочка умеет читать и писать по-таджикски. Дома говорит по-русски и по-таджикски. Активно участвует в семейных торжествах». Выбор по методу этнической самоидентификации: «В моей семье мама, папа, дедушки и бабушки – все «таджики»», Я принадлежу и хотела бы принадлежать к народу «таджики» означает принятие образца этнической культуры. Осознанный его выбор отражается в рассказе девочки: «Я люблю народный праздник Навруз. Это очень веселый праздник. К нам приходит много гостей: мужчины едят, а женщины просят и дают друг другу деньги. Когда гошу у бабушки и дедушки в Бишкеке, то ношу красивую таджикскую одежду – длинное платье и штаны. Любимое мое блюдо – плов». Этническая идентичность определенная. Отношение к своему народу – привлекательное. Осознание этнотипических особенностей проявляется в описании семьи: «В нашей семье трое детей. Главный в семье – папа. А если его нет, то брат или дядя – мамин брат, а мы так...». Ответ

на вопрос «Кто ты?»: «Таджичка, дочка, подружка, красивая, луна (значение своего имени)» содержит этническую категорию, что означает готовность следовать образцу выбранной этнической культуры, и не содержит категорию «школьница», что означает неготовность следовать образцам школьной культуры. Привлекательное отношение к доминирующей культуре означает принятие нового этнического образца, но при сохранении своей самобытности: «Дома говорю по-русски. Когда говорю на русском языке, таджикский язык забываю» (огорчилась). Принятие образцов доминирующей культуры проявляется в ответе: «В классе у меня есть подружки таджики и русские. Я приглашаю их к себе на день рождения, но русских девочек не отпускают ко мне». Социальная идентичность сформирована недостаточно. Ответы на вопросы структурированного интервью: «Учиться надо, чтобы умной быть, все знать, детей учить. Быть хорошим учеником значит много знать, писать аккуратно. В будущем хочу стать президентом Таджикистана или судьей, чтобы всем помогать. Буду маме помогать» выявляют достаточно сформированную внутреннюю позицию школьника, наличие позитивного образа будущего. Девочка идентифицирует себя со школьницей. Но в качестве привлекательного указывает образ младенца, что означает страх перед будущим, наличие школьных проблем, трудностей в поведении. Показатели адаптации: средний уровень невротизации, средняя степень дезадаптации. Симптомы по шкале «Тревожность по отношению к взрослым» означают беспокойство ребенка в том, интересуются ли им взрослые, стремление обратить на себя внимание и добиться любви взрослого (учителя).

Необходимость адаптироваться в новой этнической среде приводит к утверждению себя в первую очередь как этнического субъекта, поэтому социальная роль актуализируется позднее. Развитие внутреннего кросскультурного контекста в субъектной форме осуществляется при условии познавательной активности субъекта, проявляющейся в построении на основе рефлексии нового образца – этнической идентичности как элемента внутреннего контекста, что способствует благоприятному варианту адаптации к школе.

Пример проявления внутреннего кросскультурного контекста первоклассника в социокультурной форме. Мальчик 8 лет. Этническая семейная группа «Другие». Из анкеты родителей: «Этнос семьи – киргизы. Родной язык – киргизский. Соблюдаем обычаи и традиции. Гордимся своим народом. Рассказываем ребенку сказки, мифы своего народа. Умеет изъясняться по-киргизски. Знает народные игры и забавы. Участвует в семейных торжествах». Выбор по методу этнической самоидентификации: «Мой народ – «киргизы»». Я киргиз и хотел бы принадлежать к народу «киргизы» означает принятие и осознанный выбор образца этнической культуры. Отношение к своему народу – привлекательное, отношение к доминирующей культуре – нейтральное. Ответ на вопрос «Кто ты?»: «Мальчик, сын, смелый, киргиз, ученик» содержит этническую категорию, что означает готовность следовать образцу выбранной этнической культуры, и содержит категорию «ученик», что означает принятие и готовность следовать образцам школьной культуры. Ответы на вопросы структурированного интервью: «Учиться надо, чтобы стать взрослым, хорошо знать русский язык. Быть хорошим учеником – значит получать «пятерки». В будущем хочу стать полицейским, защищать людей» выявляют достаточно сформированную внутреннюю позицию школьника, наличие позитивного образа будущего. Адекватный возрастной статус проявляется в том, что мальчик идентифицирует себя со школьником, хотел бы быть юношей, не хотел бы быть стариком. Отношение к себе как к школьнику практически сформировано: «Утром я с радостью иду в школу. Если бы учитель сказал, что завтра не обязательно приходить в школу, я бы все равно пошел. В школе интереснее, чем дома. Мне нравится наша учительница. В классе у меня много друзей». Социальная идентичность сформирована. Показатели адаптации: средне-слабый уровень невротизации, легкая степень дезадаптации проявляется в ситуативных реакциях недоверия к новым людям и ситуациям.

Проявление внутреннего кросскультурного контекста первоклассника в социокультурной форме характеризуется сформированностью элементов: этнической и социальной идентичностей, означающей достижение психологической це-

лостности, что способствует успешной социокультурной адаптации первоклассника к школе.

Процесс интеграции данных элементов сопровождается бессознательным включением культурно обусловленных механизмов психологической защиты. Действие психологических защит определялось по ответам на вопросы «Сказочного проективного теста» (К. Колакоглу). У первоклассников с групповой формой проявляется защитный механизм проективной идентификации, который выражается в агрессивных импульсах, направленных на другого. У первоклассников с социокультурной формой данный психологический механизм проявляется в формировании нормативных социальных отношений и взаимодействий, что позволяет соблюдать культурные традиции. У первоклассников с диффузной формой проявляется защита как «Агрессия на себя». У первоклассников с кризисной формой проявляется защитный механизм проекции, что говорит о сопротивлении в формировании социальной роли и высоком эмоциональном напряжении.

Таким образом, было выявлено, что процесс адаптации первоклассников зависит от форм внутреннего кросскультурного контекста. Внутренний кросскультурный контекст, проявляющийся в субъектной и социокультурной формах, способствует адаптации первоклассников, а проявляющийся в форме диффузной, кризисной и групповой не способствуют адаптации. Процесс дезинтеграции элементов внутреннего кросскультурного контекста сопровождается бессознательным включением психологических защит. У первоклассников с диффузной, групповой, кризисной формами внутреннего кросскультурного контекста обнаружена тенденция к большему (более чем в два раза) использованию примитивных защитных механизмов и отсутствие высших психологических защит, по сравнению с первоклассниками с субъектной и социокультурной формами.

ГЛАВА 6. КОГНИТИВНЫЕ ОШИБКИ СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОФАЙЛИНГУ

(Е. С. Иванова)

В соответствии с требованиями концепции «life-learning education» с целью своевременного и качественного удовлетворения запросов различных категорий специалистов в развитии психологического компонента и повышения эффективности их трудовой деятельности, на базе Института психологии УрГПУ активно разрабатываются и внедряются краткосрочные курсы повышения квалификации, а также программы переподготовки. Одним из уникальных и востребованных проектов в настоящее время является курс, рассчитанный на 90 часов очной практико-ориентированной работы, подготовленный командой сотрудников Института психологии для специалистов, обеспечивающих гражданскую и экономическую безопасность авиаперелетов. Данный курс направлен на развитие у инспекторов пунктов воздушного пропуска навыков профайлинга [Иванова 2016].

Разработка программы дополнительного профессионального образования «Практическое применение методов визуальной диагностики (профайлинг) при проведении таможенного контроля в воздушных пунктах пропуска» была инициирована командой специалистов в ответ на запрос, объективно сложившийся в регионе и во всем мире в связи с увеличением пассажиропотоков, проведением массовых международных мероприятий, что стало объективным вызовом для сотрудников, осуществляющих непосредственный контроль перемещения граждан и сопровождающего багажа на международных и внутренних рейсах. Востребованность данной программы дополнительного профессионального образования была неоднократно подтверждена победой Института психологии в открытом конкурсе государственных контрактов в период 2005-2017 гг. Во многом этот факт обусловлен уникальными авторскими внедрениями специалистов, осуществляющих процесс обучения: на основании многолетних исследований д. пс. н, профессор А. В.

Смирнов разработал модуль по экспресс-диагностике асоциального и криминального поведения граждан в толпе пассажиров [Валиев 2014; Смирнов 2009]; к. пс. н доцент Р. А. Валиев внедрил новейшие достижения этнопсихологии в тактику выстраивания коммуникации с представителями различных этнокультурных групп при осуществлении проверки благонадежности пассажира [[Валиев 2014а; [Валиев 2014b]; к. пс. н., доцент Е. С. Иванова адаптировала техники развития эмоционального интеллекта к деятельности инспекторов пункта воздушного пропуска [Иванова 2016; Иванова 2013].

Важнейшим компонентом, обеспечившим конкурентоспособность данного образовательного продукта, явилась система мониторинга формируемых навыков профайлинга, которая включает в себя диагностику базовых компонентов компетенций профайлинга в начале курса (входящая), непосредственно после его завершения (итоговая) и через три месяца после его завершения (отсроченная) [Иванова 2016]. Именно данные отсроченной диагностики, которые показали продолжающийся прирост сформированных компетенций обучающихся, доказали эффективность и значимость представляемого в данной главе образовательного продукта.

Большое значение в процессе реализации содержания курса имеет работа по коррекции у инспекторов пунктов воздушного пропуска стереотипов поведения и схем мышления, которая стала возможна в связи с новейшими разработками и внедрениями кафедры общей психологии УрГПУ в рамках научно-исследовательского направления, посвященного когнитивным исследованиям. В данной главе предполагается представить, как инновационные научные исследования находят свое непосредственное применение в повышении эффективности деятельности узких специалистов.

Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что цена ошибки инспектора, который контролирует безопасность перемещения пассажиров и товаров, порой очень высока. Гибкость и оперативность мышления, готовность действовать в нестандартной коммуникативной ситуации, находить средства и способы установления контакта с пассажирами разного пола, возраста, психологического

типа, этнокультурной принадлежности – решение подобных задач нередко сопровождается стереотипами восприятия и когнитивными искажениями при выполнении трудовой деятельности инспектора пункта воздушного пропуска и остро нуждается в диагностике и своевременной коррекции.

Следует отметить, что когнитивистика в настоящее время является передовой и наиболее перспективной отраслью, как в практической, так и в научной сферах жизни общества. Попытки понять, как работают мозг и сознание, как происходит процесс принятия решения, каким образом человек производит обработку информации, выявить внешние и внутренние факторы, влияющие на результат его мыслительной деятельности – это лишь укрупненные блоки, группирующие теоретические и экспериментальные разработки, которые ведутся в этом направлении.

Большой интерес представляет частный аспект перечисленных исследований – изучение когнитивных искажений. Данная теория была создана в контексте когнитивной науки и в настоящее время применяется преимущественно в сферах когнитивной психологии, управления, экономики, образования и медицины [Агафонов 2012; Карпов 2015; Левашкевич 2015; Осорина 2011].

В рамках данного исследования когнитивное искажение понимается как систематически повторяющееся эволюционно сформировавшееся отклонение в восприятии, поведении и мышлении, которое на ситуативном уровне обусловлено субъективным восприятием индивида, социальными, моральными и эмоциональными стереотипами, а также спецификой ограниченных возможностей человеческого мозга по приёму, переработке и репрезентации информации.

Когнитивные искажения формируются на основе искажения когнитивных схем, концепт которых был создан Э. Л. Торндайком, а применительно к когнитивной науке о человеке был адаптирован в рамках общей семантики А. Коржибски [Коржибски 1939]. Вероятно, также, в пользу чего свидетельствуют положения Э. Юдковски, К. Фрита, что формирование когнитивных искажений основано на байесовском характере человеческого мозга: получая от среды постоянные подтверждения какой-либо изначально неверной гипотезы, мозг по-

вышает правдоподобность искажённого способа интерпретации стимулов [Сханов 2013].

Когнитивные схемы – это системы представлений об окружающей среде, формирующиеся на основе восприятия в памяти и сознании человека. В это же время «территория» в понимании А. Коржибски – это объективно существующая реальность, именно та окружающая среда, для которой формируется когнитивная схема [Коржибски 1939]. Важно отметить, что территория может быть не только ландшафтом, в котором индивиду необходимо ориентироваться. Территория может быть и социальной средой и даже причинно-следственными связями, по поводу которых у индивида формируются субъективные схемы.

Эти базовые положения теории когнитивных искажений были учтены при разработке программы повышения квалификации пунктов воздушного пропуска и обеспечили методологический фундамент ее содержательного и методического наполнения.

В настоящее время можно выделить свыше 200 видов когнитивных искажений – от наиболее универсальных, проявляющихся в самых различных ситуациях и, по всей вероятности, относимых к стилевым характеристикам умственной деятельности индивида, до частных, связанных с конкретными ситуациями (выбор продукта питания в супермаркете, оценка внешности лиц разного пола и возраста и т. д.). Такое многообразие заостряет вопрос о методах выявления когнитивных искажений у конкретного индивида и/или групп лиц, осуществляющих профессиональную деятельность, где цена подобного рода ошибки является критической (ошибка оперативного сотрудника при работе с криминализированной личностью, ошибка при диагностике болезни со стороны врача, судебная ошибка и пр.)

Анализируя имеющийся стимульный и диагностический материал, представленный в работах авторов в настоящее время, следует отметить узкую специализацию опубликованных данных, их одностороннюю направленность, трудности в обработке и применении получаемых результатов, что ставит вопрос о необходимости создания методик, выявляющих широкий спектр когни-

тивных искажений, что позволило бы более качественно проводить оценку профессионалов, прогнозировать возможные зоны искажения ими значимой информации и корректировать их деятельность предметно и целенаправленно.

Поставив перед собой подобную задачу, мы операционализировали понятие «когнитивные искажения» до уровня «когнитивных ошибок».

Впервые ошибочные действия субъекта как специфический предмет научного психологического анализа стали привлекать внимание исследователей, работающих в русле психоаналитической парадигмы. Так, З. Фрейд расценивал ошибки как эффекты, вызванные конфликтом между бессознательными интенциями и актуальными требованиями ситуации [Фрейд 1999]. Вторая парадигма – когнитивный подход, при всех его принципиальных отличиях от психоаналитической идеологии, проблему объяснения ошибочных действий решает сходным образом, т. к. опирается на допущение о существовании неосознаваемого когнитивного механизма, ответственного за совершение ошибок. Важно отметить, что когнитивисты ориентированы на поиск когнитивного смысла феномена осознанности, что придает проблеме ошибочных действий личностную окрашенность [Агафонов 2012].

Как указывают авторы [Карпов 2015; Семенова 2010], к когнитивным ошибкам относятся ошибочные действия, к которым приводят неосознаваемые процессы, в связи с чем для исправления ошибки субъекту необходимо ввести ее в сферу сознания. При категоризации ситуаций и явлений носителями той или иной языковой картины мира можно обнаружить принципы, когнитивные механизмы, которые являются базисом для ошибочной категоризации, что также является показателем личностной окрашенности склонности субъектов совершать когнитивные ошибки.

Анализ литературы позволяет заключить, что авторы [Агафонов 2012; Бек 2003; Семенова 2010] выделяют когнитивные ошибки разного плана. Например, по сфере деятельности субъекта, их совершающего, можно выделить: врачебные, переводческие, управленческие. Когнитивные ошибки могут быть связаны с различными жизненными ситуациями субъекта: ошибки боль-

ных, учащихся различных категорий, лиц с разной степенью личностной или психофизиологической зрелости и т. д. Ошибки могут быть связаны с уровнем осуществляемой деятельности: речь, моторные операции, мышление, перенос навыка и т. д.; связанные с функционированием интеллектуальной сферы: ошибки опознания образа, ошибки называния. При этом исследователи отмечают как собственно интеллектуальные затруднения, так и влияние личности испытуемого на возникновение ошибки: очевидно, что мыслительные процессы редко бывают децентрированными в полном смысле слова: личность и ее эмоциональная сфера всегда опосредуют интеллектуальную продуктивность.

Отмечается парадоксальная тенденция людей повторять свои неправильные ответы при решении различных когнитивных задач [Аллахвердов 2001], которые обусловлены тем, что ранее неосознанные стимулы имеют тенденцию не осознаваться и в последующем. Однажды невоспроизведенное будет и в дальнейшем воспроизводиться значимо хуже, чем новые стимулы. В рамках концепции В. М. Аллахвердова, в процессе познания наше сознание формирует и проверяет множество различных гипотез об окружающем мире, стараясь описать его как детерминированный и непротиворечивый. На подсознательном уровне мы воспринимаем и безошибочно обрабатываем гораздо больше информации, чем впоследствии попадет в сознание и станет доступной человеку [Аллахвердов 2001]. Возможным объяснением парадоксальных на первый взгляд результатов может служить предположение, что последствие негативного и позитивного выбора является своего рода механизмом познания, обуславливающим сохранение непротиворечивой модели реальности.

Практическое применение непосредственно в психологии теории когнитивных ошибок нашёл А. Бек [Бек 2003] в когнитивной психотерапии депрессивных расстройств. Согласно его положениям, когнитивные искажения лежат в основе реагирования на стимулы любого индивида. Согласно своим когнитивным схемам, в которых присутствуют те или иные искажения, индивид толкует ситуацию специфическим способом.

А. Бек выделил некоторые основные когнитивные искажения, которые легли в основу разработанной и апробированной нами методики исследования когнитивных искажений, которую мы используем в данном исследовании. Приведём список этих искажений с кратким описанием [Бек 2003]:

- 1) *произвольные умозаключения* – человек создаёт умозаключения без достаточных на то оснований, а иногда и вопреки им;
- 2) *избирательное абстрагирование* – человек создаёт умозаключения на основе внеконтекстного элемента ситуации;
- 3) *генерализация (сверхобобщение)* – человек вырабатывает нерелевантные обобщённые модели, после чего использует их для интерпретации любых результатов;
- 4) *преувеличение и преуменьшение* – искажённое представление о значимости/незначимости или силе/слабости явления или действий субъекта/влияния объекта;
- 5) *персонализация* – человек априорно полагает, что события, не связанные с ним, на самом деле связаны с ним;
- 6) *дихотомичность мышления* – стойкое стремление к дихотомичным крайностям.
- 7) *долженствование* – стремление поступать определённым образом, не задумываясь о последствиях;
- 8) *предсказывание* – склонность человека полагать, что его суждения о будущих событиях априорно истинны;
- 9) *чтение мыслей* – то же, что и предсказывание, но в данном случае суждения выносятся о мыслях других людей;
- 10) *наклеивание ярлыков* – ассоциирование себя и других людей с некоторыми стереотипами;
- 11) *эффект статуса-кво* – склонность человека принимать такие решения, которые существенно не изменяют текущей ситуации.

Все перечисленные когнитивные искажения являются операциональными, т. е. совершаются на самых ранних стадиях формирования суждения. Этот

факт побудил нас рассматривать их как основные и универсальные, существенным образом влияющие на все последующие формы суждений, умозаключений, оценок. Следует отметить, что эти ошибки характеризуют различные стили общения, взаимодействия, коммуникации субъекта, формируя образ его личности в восприятии окружающих.

Как уже отмечалось выше, в настоящее время отсутствует столь необходимый психодиагностический инструментарий, который позволил бы существенным образом улучшить контроль качества переподготовки инспекторов пунктов воздушного пропуска, а также других специалистов, чья деятельность предъявляет особенно высокие требования к оперативности и обоснованности выносимых суждений и оценок. Данный факт побудил нас начать разработку соответствующей методики.

С целью оценки выраженности данных ошибок в условно здоровой выборке, нами совместно со студентами Е. В. Томиловым и Е. М. Ратниковой [Иванова 2015] была разработана экспериментальная авторская методика – «Опросник когнитивных ошибок» («ОКО»), включающий 88 утверждений (по 8 утверждений на каждый из перечисленных видов когнитивных ошибок), работая с которыми, испытуемые должны были выразить некоторую степень согласия/несогласия. В результате по каждому виду когнитивных ошибок испытуемые набирали определенный балл (показатель склонности к данному виду ошибок), который теоретически распределяется в диапазоне от 0 до 24 баллов.

Для проверки структуры опросника в тестовую батарею были включены следующие методики:

1. Опросник «Исследование психологической структуры темперамента» Б. Н. Смирнова, который позволяет выявить ряд полярных свойств темперамента: экстраверсию – интроверсию, эмоциональную возбудимость – эмоциональную уравновешенность, темп реакций (быстрый – медленный), активность (высокую – низкую).

2. Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонда.

3. Опросник «Стили мышления», который представляет собой русско-язычную адаптированную версию известного опросника InQ, разработанного Р. Брэмсоном, А. Харрисоном. Перевод и адаптация выполнены А. А. Алексеевым. Выявляет 5 стилей мышления.

4. Многомерный опросник исследования самоотношения С. Р. Панталева. Методика предназначена для углублённого изучения самосознания личности, включающего различные (когнитивные, динамические, интегральные) аспекты.

Предполагалось проверить следующие исследовательские гипотезы:

1. Опросник когнитивных ошибок является личностной методикой, т.е. оценивает функционирование когнитивных процессов через призму личностных особенностей. Эту гипотезу мы планировали проверить путем оценки корреляций между показателями «ОКО» и данными методик тестовой батареи.

2. Факторная структура опросника достаточно разветвленная: различные виды ошибок будут объединяться в факторы с различными показателями темперамента, самоотношения, когнитивного стиля и адаптации, намечая таким образом определенные механизмы формирования данного вида ошибок.

3. Внутренняя согласованность опросника удовлетворительна.

В пилотажном исследовании приняли участие 160 человек: 80 мужчин и 80 женщин. Испытуемым предлагалась тестовая батарея из 5 указанных методик. После обработки данных обследования были проведены стандартные статистические процедуры.

Оценка нормальности распределения показателя общего балла по методике «ОКО». В результате вычисления критерия χ^2 было доказано, что распределение соответствует нормальному, т.е. признак варьирует в данной выборке случайным образом, демонстрируя размах вариабельности в пределах 67-185 баллов.

Анализ матрицы интеркорреляций экспериментальной методики «ОКО» с показателями методик тестовой батареи выявил значительное количество отрицательных взаимосвязей между показателями адаптации и субшкалой «Преувеличение/преуменьшение», а также стремлением сохранять статус-кво. Это существенно подтверждает теоретический конструкт о том, что определенные

ошибки приводят к дезадаптации личности, в данном случае – направленные на неадекватную оценку значимости ситуации.

Большое количество положительных корреляций между субшкалами методики, определяющей структуру темперамента, и видами когнитивных ошибок, выявляемых с помощью методики «ОКО», указывает на наличие устойчивости в содержании таких субшкал как: «Сверхобобщение», «Абстрагирование», «Преувеличение/преуменьшение», «Предсказывание», «Чтение мыслей других», «Сохранение статуса-кво». Иными словами, человек, склонный к такого рода когнитивным ошибкам, совершает их под влиянием психодинамических процессов, т. е. в какой-то мере закономерно, в связи с особенностями функционирования нервной системы.

Следует подчеркнуть, что по методике самоотношения также выявлено большое количество корреляций с данными «ОКО». При этом отрицательные корреляции наблюдаются между субшкалой «Самоценность» и рядом когнитивных ошибок, а также положительные взаимосвязи между «Самообвинением» и рядом когнитивных ошибок. Эти результаты свидетельствуют о том, что человек, допуская ошибки при оценке себя и окружающих, в значительной мере проецирует данный факт на самоотношение, при этом усиливаются негативные аспекты отношения к себе. Также следует отметить, что негативное самоотношение тоже в значительной мере провоцирует когнитивные ошибки личности.

Ряд показателей по методике «Когнитивные стили» также выявили значимые корреляции с методикой «ОКО», однако количество связей существенно меньше, чем с другими методиками в тестовой батарее, что указывает на то, что данный опросник, в значительной мере личностный, а не только исследующий процессы искажения мышления и оценки [Иванова 2015].

Факторный анализ полученных интеркорреляций сгруппировал показатели в пятифакторную структуру, при анализе содержания которой можно выделить: фактор «Иллюзия собственной значимости», фактор «Самовнушенная беспомощность», фактор «Возведение в абсолют», фактор «Вырывание из контекста», фактор «Безосновательный максимализм». Данная факторная структу-

ра показывает хорошее распределение выявленных нами когнитивных ошибок, покрывающее различные, относительно независимые, тенденции личности искажать реальность под влиянием не столько когнитивных процессов, сколько в силу особенностей функционирования нервной системы, процессов саморегуляции и самоотношения.

Оценка внутренней согласованности опросника производилась путем вычисления α Кронбаха, показатель которого составил 0,79. Это позволяет заключить, что пункты данной методики хорошо согласованы.

Таким образом, исследовательские гипотезы данного этапа полностью подтвердились: в результате произведенных статистических процедур было доказано, что когнитивные ошибки совершаются человеком в силу протекания определённых процессов не в когнитивной сфере, а в значительной мере как результат функционирования интегральной индивидуальности обследуемого субъекта; опросник продемонстрировал разветвленную факторную структуру исследуемых показателей, высокую степень согласованности пунктов.

Далее были определены тестовые нормы экспериментальной методики «ОКО», проведена апробация на различных группах испытуемых [Иванова 2013], что позволило обоснованно ее применять для оценки когнитивных ошибок обучающихся при реализации содержания программы «Практическое применение методов визуальной диагностики (профайлинг) при проведении таможенного контроля в воздушных пунктах пропуска». Как было ранее установлено, выявление когнитивных ошибок на фоне различных психологических особенностей крайне важно для эффективной психокоррекционной работы [Левашкевич 2015; Сханов 2013], что в нашем случае обеспечило эффективное закрепление и овладение необходимыми навыками у сотрудников, прошедших данную программу.

В процессе работы инспектора таможенного пункта пропуска возникают существенные предпосылки к совершению когнитивных ошибок, что обусловлено: оперативным характером работы, высоким уровнем напряжения и нагрузки на сенсорные системы сотрудника, необходимостью соблюдать регламент деятельности. В данных условиях диагностика предрасположенности к

определенному виду когнитивных ошибок способствует: оптимизации процесса управления пассажиропотоком, повышению безопасности пассажирских перевозок, повышению эффективности контроля за соблюдением правил ввоза-вывоза продуктов и товаров, профилактике провоза запрещенных товаров и нездекларированных денежных средств, обеспечивает предотвращение профессионального выгорания специалистов. В рамках представляемой программы повышения квалификации диагностика когнитивных ошибок инспекторов позволила выявить мишени психокоррекционного воздействия, препятствующие на первоначальном этапе обучения эффективному усвоению материала, а на последующих – применению полученных знаний и навыков при непосредственном выполнении профессиональных обязанностей.

Всего в исследовании, которое осуществлялось в процессе обучения по программе повышения квалификации, приняли участие инспектора пунктов воздушного пропуска в количестве 78 человек. Средний возраст – 38,5 лет, средние показатели стажа работы по специальности – 7,1 года, образование – высшее, преимущественно состоящие в браке, имеющие детей.

На рисунке представлены результаты обследования с помощью методики «Опросник когнитивных ошибок» по всей выборке инспекторов пунктов воздушного пропуска.



Рис. Распределение средних значений по методике «ОКО» у инспекторов пунктов воздушного пропуска на первоначальном этапе обучения

Как видно из полученных данных, у инспекторов пункта воздушного пропуска преобладают показатели таких когнитивных ошибок как: «Долженствование» (средний балл – 16,5), «Наклеивание ярлыков» (12,3 балла), «Произвольные умозаключения» (11,6 балла), «Дихотомическое мышление» (11,2 балла), «Чтение мыслей» (11,1 балла). Полученные результаты указывают на преобладание иррациональных тенденций, налагающих на гиперответственное выполнение своих обязанностей. Перечисленные тенденции указывают на попытку предугадать поведение пассажира, спрогнозировать его действия, но с существенными ограничениями вариантов и глубоким убеждением в правильности собственных действий. Таким образом, данная методика, применяемая на первоначальных этапах обучения, позволила вскрыть ближайшую зону развития профессионалов, осуществляющих контроль безопасности пассажиропотока.

Именно применение методики «ОКО» обеспечило при реализации программы «Практическое применение методов визуальной диагностики (профайлинг) при проведении таможенного контроля в воздушных пунктах пропуска» достигнуть выполнение важнейших задач, поставленных заказчиком перед руководством Института психологии, а именно: создать индивидуализированные условия обучения специалистов, обеспечить применение полученных знаний при непосредственной работе с пассажиропотоком, сохранить контингент инспекторов после прохождения программы, повысить финансово-экономические показатели эффективности их деятельности.

Психокоррекционные мероприятия, являющиеся неотъемлемой частью программы повышения квалификации, выстроенные в соответствии с выявленными зонами риска инспекторов, проходивших обучение, позволили достичь всех заявленных заказчиком показателей, что неоднократно подчеркивалось представителями заказчика и на рабочих совещаниях, и в средствах массовой информации.

Таким образом, можно заключить, что современные когнитивные исследования, как междисциплинарная область научного поиска, позволяют получать в кратчайшие сроки значимые результаты, востребованные в практической детальности различных категорий специалистов.

В рамках данного сообщения было показано, как своевременный отклик научного и образовательного потенциала ВУЗа на вызовы, возникающие в регионе в связи с развитием социальных процессов, обеспечивает разработку и внедрение высокоэффективных программ повышения квалификации узких специалистов [Валиев 2014а; Валиев 2014b; Иванова 2016], содействуя реализации одного из приоритетных направлений развития науки, технологий и техники Российской Федерации «Безопасность и противодействие терроризму».

ГЛАВА 7. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

(Е. А. Казаева, А. Г. Громов)

В научной литературе под педагогическими условиями понимают: внешние факторы, оказывающие существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированные педагогом, предполагающие, но не гарантирующие определенный результат процесса (Н. М. Борытко) [Борытко 1997]; совокупность мер, способствующих достижению цели (А. Р. Уразова) [Уразова 2014]; обстоятельства, создаваемые в образовательном процессе и способствующие достижению цели (Э. Х. Гиниятуллина) [Гиниятуллина 2017]; совокупность внешних и внутренних воздействий (В. Н. Полонский) и т. д.

Мы вслед за Э. Х. Гиниятуллиной, Е. Ю. Никитиной [5] под педагогическими условиями успешного формирования и развития познавательной мотивации к изучению английского языка детей старшего дошкольного возраста будем понимать обстоятельства, создаваемые в образовательном процессе, наиболее эффективно способствующие достижению поставленной цели.

В педагогической литературе выделено большое количество различных педагогических условий, способствующих эффективности формирования учебной и познавательной мотивации.

Учебная деятельность, по мнению Л. И. Божович, побуждается двумя, неразрывно связанными между собой, большими категориями мотивов: мотивы, связанные с самой учебной деятельностью (познавательные интересы, потребность получения новых навыков, умений, знаний и т. д.); широкие социальные мотивы (потребность в общении с другими людьми, в их одобрении, стремление занять определенное место в доступной учащемуся системе общественных отношений и т. д.) [Божович 2001: 68]. Большое воздействие на раз-

витие широких социальных мотивов оказывают обстоятельства жизни ребенка в семье, его положение в школе, внутренняя позиция по отношению к учению [Божович 2001: 61].

Опираясь на проведенные исследования, Л. И. Божович были намечены некоторые пути развития потребностей: через изменение положения ребенка в системе взаимоотношений с окружающими людьми; через повышение эмоционального благополучия в связи с предъявляемыми к ребенку требованиями; через повышение самооценки; через получение впечатлений, способствующих сосредоточению положительных эмоций. С процессом развития потребностей, по ее мнению, тесно связано развитие эмоций и чувств [Божович 2001: 155, 161, 170].

Рассматривая место учебной деятельности в жизни ребенка, Л. И. Божович отмечает, что особо значимой становится только та деятельность, которая является центром сосредоточения главных интересов и переживаний [Божович 2001: 61].

Для усиления развития познавательных мотивов Н. Е. Кузовлевой и Е. П. Пассовым предлагается создавать специальные средства наглядной презентации, показывающие значение знания для самых различных категорий учащихся: кинофильмы, отрывки из художественных произведений и социально-политической литературы и т. д. [Пассов 2010].

Т. О. Гордеева отмечает, что выраженность мотивационных компонентов во многом зависит от уровня сложности материала, степени удовлетворенности психологических потребностей учащихся, а также от образовательной среды, важнейшими факторами которой, позитивно влияющими на развитие учебной мотивации, являются: поддержка преподавателем потребностей учащихся; наличие обратной связи; особенности критериев оценивания и т. д. Проведенные Т. О. Гордеевой исследования показали, что в более благоприятных учебных средах выше доля учащихся, имеющих позитивный мотивационный профиль и, как следствие, лучше академические достижения [Гордеева 2013].

Изучению связи различных аспектов образа «Я» учащегося и внутренней учебной мотивации посвятил свое исследование А. Г. Бугрименко. Образ «Я»

человека автор считает одним из наиболее существенных факторов, оказывающих влияние на учебную мотивацию [Бугрименко 2007].

Формирование познавательной мотивации путем организации общения, чередованием различных видов деятельности и самостоятельной работы предлагается О. В. Гончаровой и Я. И. Акулич [Акулич 2015: 13].

К основным факторам, влияющим на формирование устойчивой учебной мотивации, Е. П. Ильин относит: организацию учебной деятельности; содержание учебного материала; коллективные формы работы; оценку деятельности учащихся; стиль педагогической деятельности; возможность достижения поставленной цели [Ильин 2000: 262].

Зависимость мотивации от реальности достижения целей отмечал в своей «теории ожидания» В. Врум, считавший, что если между трудом и результатом не существует прямой связи, то мотивация угасает.

Ю. Н. Кулюткин формулирует основные направления деятельности педагога, способствующие повышению познавательной активности, которые заключаются: в мотивировании учащихся к принятию цели обучения и оценке ее значимости; в регулировании процесса учения путем организации предметного содержания деятельности и выбора формы работы (индивидуальная, групповая или фронтальная); в контроле и оценке эффективности деятельности учащихся; в диагностике готовности учащихся к обучению и в анализе их потребностей и возможностей. Автор указывает на необходимость личностного подхода к анализу познавательной деятельности [Кулюткин 1984: 43].

Б. М. Емалетдинов выделяет следующие факторы, влияющие на формирование учебно-познавательных мотивов: содержание материала; организация учебной деятельности; групповые формы учебной деятельности; стиль деятельности педагога; оценка [Емалетдинов 2010: 524]. Автором отмечается важность соответствия поощрения прилагаемым усилиям учащегося [Емалетдинов 2010: 527].

Б. Г. Ананьев также отмечает важность оценки и ее влияние на мотивацию учащихся, т. к. одним из следствий педагогической оценки и связанного с ней успеха или неуспеха, является формирование самооценки школьника. Ис-

следования, проведенные Л. И. Божович, Н. Г. Морозовой, Л. С. Славиной показали, что особенно в самом начале обучения младшие школьники ожидают оценки педагога и выражают свое недовольство, если их работы не оцениваются. Однако, отметка, являющаяся одним из важных мотивов, может стать источником побуждения к учебной деятельности только в том случае, если она способствует завоеванию авторитета со стороны окружающих и является основным мерилom ценности личности ребенка [Божович 2001: 66].

А. К. Маркова к факторам, положительно влияющим на познавательную активность, относит: самостоятельную постановку учеником цели; принятие им учебной задачи «для себя»; совершенствование методов обучения; обновление содержания; правильную организацию урока; укрепление межпредметных связей; воспитание навыков самостоятельной работы; организацию совместной работы учащихся [Маркова 1990].

Б. И. Додонов выделяет следующие структурные компоненты, влияющие на развитие мотивации: наслаждение от самого процесса деятельности; значимость ее результата; мотивирующая сила вознаграждения [Додонов. URL].

Ю. М. Орлов предлагает в организации учебной деятельности не ограничиваться новизной и возбуждением познавательного интереса, а сочетать эти приемы со стимулированием и признанием успеха [Орлов 1984].

На основании анализа теоретических исследований, посвященных проблеме формирования познавательной мотивации можно сделать вывод, что она тесно связана с эмоциями. Многие психологи и педагоги (В. Г. Асеев, Л. И. Божович, Б. И. Додонов, А. Я. Кузнецова, А. К. Маркова и др.) отмечают важную роль эмоций в процессе развития познавательной мотивации.

По мнению Б. И. Додонов в любой деятельности помимо всего прочего человек ищет эмоции, имеющие для него особую ценность, т. к. эмоциональное насыщение организма является врожденной и постоянно развивающейся потребностью человека [Додонов. URL]. Эксперименты, проводимые автором со студентами, выявили участие эмоций в организации деятельности человека и в качестве оценок, направляющих деятельность индивида на определенные объ-

екты или отталкивающих от них, и в качестве ценностей, определяющих его склонность к одним видам деятельности и отвращение к другим.

А. К. Маркова отмечает, что, несмотря на мотивирующее значение эмоций в процессе учения, в педагогической практике их роль как важной стороны мотивационной сферы учащихся недооценивается [Маркова 1990: 20].

Среди наиболее часто называемых в психолого-педагогической литературе условий, необходимых для создания и поддержания мотивации учения можно также отметить: положительные эмоции, связанные со школой в целом и пребыванием в ней, являющиеся результатом умелой и слаженной работы педагогов; положительные эмоции, связанные с взаимоотношениями с товарищами, учителями, отсутствием конфликтов и т. д.; эмоции от осознания своих возможностей, от результатов своего труда и справедливой его оценки. По мнению А. К. Марковой в процессе познавательной деятельности необходимо и присутствие отрицательных эмоций, связанных с неудовлетворенностью результатами своего труда, т.к. они являются источником поиска новых способов работы и самосовершенствования [Маркова 1990: 23].

Все перечисленные эмоции образуют атмосферу положительного эмоционального климата, создание которого является одной из важных педагогических задач.

Таким образом, из всего многообразия предлагаемых условий, способствующих повышению познавательной мотивации, нами были выделены необходимые и достаточные для достижения нашей цели. Под необходимыми педагогическими условиями мы будем понимать те, которые обуславливают процесс формирования и развития познавательной мотивации к изучению английского языка старших дошкольников в процессе обучения в системе дополнительного образования, а под достаточными – такое их сочетание, которое непременно вызывает требуемое действие – эффективность её формирования.

В качестве таких условий нами выделены следующие:

- вовлечение дошкольников в деятельность, путем использования современных технологий и организационных форм обучения, наиболее эффективно

способствующих достижению поставленной цели – повышению познавательной мотивации к изучению английского языка;

- целенаправленный отбор содержания образовательного материала и его обогащение культуроведческими средствами;

- создание благоприятной эмоционально-психологической среды для формирования и развития познавательной мотивации.

Рассмотрим более подробно каждое из них.

1. Вовлечение дошкольников в деятельность, путем использования современных технологий и организационных форм обучения, наиболее эффективно способствующих достижению поставленной цели.

Под технологией обучения мы вслед за Н. Э. Касаткиной и др. понимаем совокупность разнообразных методов, приёмов, средств и техник, которые выступают в единстве, и нацелены на достижение определённой цели или решения задачи. Метод обучения рассматривается нами как совокупность необходимых для этого шагов, действий.

Под педагогической технологией на частнометодическом (предметном) уровне мы понимаем совокупность методов и средств, применяемых для реализации определенного содержания обучения и воспитания ребенка в рамках предмета «английский язык».

Отметим, что под эффективностью мы понимаем характеристику, отражающую отношение между достигнутыми и возможными результатами рассматриваемого процесса.

Вовлечение дошкольников в деятельность, в процессе которой осваивается английский язык, планируется путем применения метода проектов. Использование данного метода позволяет чередовать различные виды деятельности (в игровых, творческих, экскурсионных и др. проектах), применять индивидуальные и групповые формы работы, организовывать совместную деятельность детей, педагогов и родителей, подбирать тематику проектов, соответствующую интересам ребенка, интегрировать в проект элементы арт-технологии и культуроведческие средства, а также дает возможность ребенку увидеть результат своего труда.

В связи с этим целесообразно рассмотреть некоторые особенности проекта для дошкольника.

Стремление детей к деятельности отмечается в современной педагогической литературе в качестве одного из новообразований детей дошкольного возраста. Однако для того, чтобы эта деятельность способствовала повышению мотивации, она должна быть значимой для ребенка. Следовательно, содержание проекта для дошкольников должно соответствовать их интересам, увлечениям, потребностям.

В связи с тем, что для детей свойственно яркое образное воображение, сценарий проекта может основываться на приключенческих, фантастических сюжетах с включением в них реальных бытовых ситуаций.

Проект не должен быть длинным. Лучше использовать серию мини-проектов, объединенных единым сюжетом и являющихся частью одного большого проекта. Языковой материал в них накладывается один на другой, расширяя и дополняя предыдущие знания. Каждый маленький проект можно заканчивать загадкой или вопросом, ответ на который будет получен после выполнения следующего мини-проекта.

Формулировка цели проекта должна быть понятной и интересной для ребенка, например, спасти друга, помочь животным, заселить необитаемый остров и т. д. Необходимо дать возможность ребенку почувствовать себя героем.

Результат проекта должен быть достижимым, реальным, «осязаемым». Это может быть: дневник путешественника, состоящий из рисунков и надписей на английском языке, сделанных с помощью взрослых; рекламный проспект; коллажи; поделка и т. д. Учитывая тягу детей к компьютерам, результатом проекта может быть электронная презентация, сделанная совместно с родителями.

Кульминацией всего проекта может стать проведенный совместно с друзьями и родственниками праздник, на котором можно продемонстрировать результаты выполненных проектов, посоревноваться, выполнив много интересных заданий на знание английского языка, рассказать английские стихотворения, спеть песни и т. д.

Учитывая интегративные свойства метода проектов, полагаем, что включение в него элементов арт-технологии сделает занятия более интересными и эмоционально-насыщенными. К арт-технологиям мы относим, прежде всего, средства иллюстративной наглядности (картины, карикатуры, куклы, маски, слайды и т. д.); а также сказки, рифмовки стихотворения; музыка, песенки; театральные инсценировки; рисование и т. д. Английский язык хорошо интегрируется с различными элементами искусства. Например, разучивается песня на английском языке, к ней подбираются движения; рисуется образ или маска героя, описывается на английском языке, а затем используется при драматизации сюжета и т. д. Ввиду синкретичности детского восприятия, образности мышления и эмоциональности арт-технологии должны использоваться не как вспомогательный прием, а как равноправный в интеграции с проектной технологией на занятии по английскому языку с дошкольниками.

Проводиться занятия в зависимости от вида проекта могут как в группе, так и на открытом воздухе. В группе используются групповая, микрогрупповая, парная, индивидуальная формы обучения, на открытом воздухе – коллективная.

2. Целенаправленный отбор содержания образовательного материала и его обогащение культуроведческими средствами.

В процессе обучения английскому языку старших дошкольников решаются задачи предметного и общего развития. К задачам предметного развития относятся развитие фонематического слуха, речевых навыков, интонирования, интереса и уважения к культуре страны изучаемого языка и т. д. К задачам общего развития относятся формирование познавательных и эмоционально-волевых процессов, повышение кругозора ребенка, воспитание навыков общения, сотрудничества и т. д. Этим задачам должно соответствовать содержание обучения.

По мнению А. И. Сиземиной побуждение учащихся к овладению иностранным языком можно сформировать через предметное содержание деятельности [Сизеина 2008]. И. А. Зимняя называет содержание обучения в качестве одного из основных факторов, необходимых для развития мотивов овладения иностранным языком.

Содержание обучения должно способствовать развитию у дошкольников потребности расширения знаний, познавательных и творческих возможностей, увлеченность процессом познания.

Для определения компонентного состава содержания обучения иностранному языку важно разграничить понятия «язык» и «речь». Согласно Г. В. Роговой, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахаровой «язык – это система языковых средств, необходимых для общения, и правил их использования». Под речью вышеперечисленными исследователями понимается реализация языковых средств в конкретных ситуациях общения. Авторы отмечают, что язык и речь представляют единое целое и характеризуются взаимодополняющими свойствами, при этом оперируют единицами, характерными для каждой из сторон.

Из вышесказанного следует, что первым компонентом содержания обучения выступает лингвистический компонент, включающий языковой материал (отобранный лексический, фонетический и грамматический минимумы) и речевой материал (образцы речевых высказываний). Отбор, последовательность и дозировка языковых средств для дошкольников обусловлены потребностью общения в определенных ситуациях.

Добавление нового материала должно быть строго дозировано, а ситуации и темы для общения подбираются в соответствии с возрастными возможностями, опытом ребенка и его интересами.

Поскольку язык является хранителем национальной культуры народа – носителя языка в содержание обучения иностранному языку включается культуроведческий материал, позволяющий обучать иностранному языку не только как способу выражения мыслей, но и как источнику сведений о национальной культуре народа страны изучаемого языка.

Также следует отметить, что при встрече с носителями изучаемого языка очень часто возникают негативные реакции, вызванные неприятием другой культуры и защитой идеи собственного культурного превосходства. Поэтому воспитание толерантного и уважительного отношения к ценностям представителей другой национальности, формирование таких качеств, как готовность по-

нять и принять чужую культуру, доброжелательность, открытость становится важной педагогической задачей.

Включаемый в содержание обучения иностранному языку дошкольников культуроведческий материал содержит: страноведческие сведения из географии, истории, социальной жизни; языковые единицы с ярко выраженной национально-культурной семантикой (топонимы; антропонимы; этнографические реалии; реалии, связанные с культурой и традициями; сведения из жизни английских сверстников и другую доступную по содержанию и соответствующую интересам детей старшего дошкольного возраста информацию.

Детям старшего дошкольного возраста доступен следующий объем знаний о культуре (ее элементах) народа изучаемого языка: место жительства; труд; быт (жилище, предметы быта, национальные кушанья); народное творчество (легенды, сказки, пословицы и поговорки, рифмовки, загадки, игры и игрушки т. д.), искусство (национальные костюмы, песни, танцы и т. д.).

Знакомство ребенка с иными культурными символами, игрушками, играми, иностранными именами, праздниками обогащает культурную картину мира развивающейся личности ребенка.

По мнению А. В. Вартанова при обучении дошкольников английскому языку необходимо больше внимания уделять поведенческой культуре, в которой закреплены правила языкового и неязыкового поведения. Знание правил языкового общения, этических норм поведения носителей изучаемого языка, обеспечивает формирование более точных представлений о людях и их культуре.

Культуроведческие знания лучше усваиваются при сопоставлении с теми знаниями, которыми ребенок уже овладел в родной культуре. Новое понимание мира, непривычные реалии и традиции лучше всего сопоставлять с теми, которые уже были усвоены детьми в процессе социализации. Таким образом, не происходит конфликта между привычным и новым. Весьма иллюстративен в этом аспекте праздник Рождества, который можно сравнивать с Новым годом. Аналогично можно проводить работу с героями сказок и мультфильмов. Дети получают возможность сравнить разные сказочные истории и сделать вывод о том, что у детей

всего мира есть много общего. Ролевые игры, где дети выступают в роли своих английских сверстников или перевоплощение в героев иноязычной литературы подкрепляют приобретаемые детьми знания «живыми» представлениями, а также способствуют более успешному усвоению языкового материала.

Изучая тему «Животные», ребенку нужно пояснить, что носители языка не только называют животных «не по-нашему», но и слышат большинство звуков, которые они издают, не так, как мы. Например, английская собака лает «*bow-bow*» или «*woof-woof*», курица квохчет «*cluck-cluck*», мышь пищит «*squeak-squeak*», а овца блеет «*baa-baa*». Дети анализируют информацию и отмечают, что некоторых животных англичане слышат по-своему, а, например, мычание коровы или мяуканье кошки мы воспроизводим приблизительно одинаково. Также в английском языке есть одна очень интересная особенность: когда рассказывают о животном, имеющим кличку или имя (в сказках), его «представляют» следующим образом:

- John, the Cat
- Grey, the Horse и т. д.

Детям необходимо разъяснять, что мы и носители английского языка имеем различия в менталитете, и воспринимаем многое по-разному. На приведенных выше примерах из темы «Животные» данный аспект особенно ярко проявляется по отношению к волкам и обезьянам. Например, волка англичане считают глупым животным и говорят: «*Brian's as stupid as a wolf*» (*Он глупый, как волк*), а обезьяну, наоборот – умным животным.

При обучении иностранному языку дошкольников уместно включать рифмовки, загадки и т.д., а для реализации проектной технологии можно дать задание на нахождение и подбор их русских аналогов совместно с родителями, к которым можно сделать рисунки и оформить в виде маленького альбома.

Использование культуроведческих средств на занятиях по английскому языку, наряду с познанием культуры страны изучаемого языка способствует формированию национальной и гражданской идентичности дошкольников, а также повышению познавательной мотивации.

Психологический компонент предполагает формирование навыков и умений, обеспечивающих возможность пользоваться иностранным языком при общении. В данном аспекте важным для ребенка являются: участники общения, цель общения и предметное содержание: темы, ситуации и т. д.

Участниками общения на английском языке с детьми старшего дошкольного возраста могут быть сверстники, педагоги, родители. Цель общения должна быть понятной для ребенка, побуждающей его к речевому действию.

Поскольку в речевой деятельности задействована эмоциональная сфера, воображение слушающего и говорящего, особое внимание следует уделять тематике занятий. Содержание предполагает отбор определенного круга тем и ситуаций, соответствующих увлечениям и интересам детей старшего дошкольного возраста, вокруг которых разворачивается действие. Дети данного возрастного периода с большим удовольствием воспринимают сказочные, фантастические, приключенческие сюжеты с участием животных, нестандартных персонажей, героев любимых мультфильмов, с наличием волшебных предметов, а также реальных сюжетов общения со сверстниками или взрослыми на бытовые темы из «взрослой жизни». А включение культуроведческого аспекта способствует обогащению и расширению сюжетных замыслов, созданию эмоциональной привлекательности учебного процесса.

Литературной формой организации содержания выступает сказочная история, вызывающая у детей устойчивый интерес, основанная на легендах, мифах и преданиях Великобритании. Исследования Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Н. А. Малкиной и др. показали, что сказка наиболее соответствует возрастным особенностям дошкольников, развивает мышление, воображение, память. Сказка положительно влияет на речевое и эмоциональное развитие ребенка, выступает для него средством познания окружающего мира. По мнению Н. В. Ивановой, А. В. Квачек, В. А. Красновой и др., использование сказки на уроках иностранного языка позволяет успешно сочетать развивающий, воспитательный и практический аспекты обучения и способствует повышению мотивации к его изучению.

Содержание каждого занятия реализуется в разных типах проектов, значимых для детей дошкольного возраста: проект-наблюдение, проект-рассказ, проект-экскурсия, проект-спектакль, игровой проект (ролевая деятельность), творческий проект, трудовой проект и т. д.

Методологический компонент, связанный с овладением учащимися приемами учения, познанием нового для них предмета, включает в себя различные тренировочные упражнения и коммуникативные задания, способствующие формированию речевых умений.

3. Создание благоприятной эмоционально-психологической среды для формирования и развития познавательной мотивации.

В общем смысле под окружающей человека средой подразумевается совокупность условий и влияний, окружающих человека. Благоприятная окружающая среда означает способность удовлетворять эмоциональные, творческие, эстетические и др. потребности человека. В научной литературе употребляются различные термины, характеризующие благоприятную среду: «социально-психологический климат», «морально-психологический климат», «психологический настрой», «психологическая атмосфера», «социально-психологическая обстановка», «эмоциональный климат» и т. д.

Существует множество определений вышеперечисленных понятий: эмоционально-психологический климат – это эмоциональная окраска психологических связей членов коллектива, совпадение интересов, склонностей и т. д. (В. М. Шепель); совокупность психологического состояния, настроения, отношений людей в коллективе (Г. М. Андреева); качественная сторона межличностных отношений, способствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности (А. А. Бодалев); сплав интеллектуальных и эмоциональных установок (А. Л. Свенцицкий); взаимодействия между людьми, общее настроение, общий стиль совместной деятельности, интеллектуальное, эмоциональное единство коллектива (Б. Ф. Ломов) и т. д.

Создание благоприятной эмоционально-психологической среды в аспекте нашего исследования предполагает: учет взаимосвязи формирования познава-

тельной мотивации и развития творческой активности личности и связанное с этим обогащение образовательного процесса эмоциональным содержанием через организацию разнообразных видов творческой деятельности; педагогический стиль преподавателя, создающего творческую атмосферу, атмосферу сотрудничества в процессе межличностного взаимодействия и общения учителя и детей и общее настроение в коллективе.

В процессе реализации метода проектов на занятиях по английскому языку предполагается включение различных видов творческой деятельности: театрализация, пение, раскрашивание, рисование, аппликация, лепка, создание коллажей и т. д. При этом нашей целью не является научить ребенка петь или владеть кисточкой для рисования. Наша задача в том, чтобы в процессе творческой деятельности ребенок овладевал иноязычной лексикой, запоминая куплеты или называя цвета, предметы, формы и т. д. по-английски. В таком случае процесс запоминания лексического материала становится естественным, ненавязчивым для ребенка.

Особо следует отметить влияние изобразительной деятельности на общее и речевое развитие ребенка. В ходе рисования (в т. ч. по шаблону) или раскрашивания развивается мелкая моторика руки, что напрямую связано с развитием мышления и речи; происходит целый ряд мыслительных процессов (восприятие, анализ, сравнение, обобщение и т. д.); развивается воображение; совершенствуется восприятие рисунка. Рисование по воздуху, тесно примыкающее к пантомиме, улучшает координацию движений, увеличивая тем самым коммуникативные возможности ребенка в плане невербальной экспрессии, развивает образное мышление и память, способствует формированию положительных эмоций.

Несомненно, большая роль в организации таких занятий принадлежит педагогу, которому необходимо быть готовым к любому «превращению» и самому стать участником сконструированных им занятий.

Значимость роли педагога, его личностных качеств в развитии творческих способностей, создании положительного эмоционально-психологического климата и формировании познавательной мотивации учащихся отмечалась многими исследователями (И. А. Зимняя, Н. В. Горбунова, А. В. Глузман, Е. Ю. Филатова и др.).

И. А. Зимняя отмечает, что «...личность учителя, его состояние, включенность в игровое обучение дошкольника и младшего школьника полностью отражаются на состоянии, поведении, личностных проявлениях детей не только в период обучения, но и в последующие годы».

В настоящее время в педагогике все большую актуальность приобретает педагогическая фасилитация – усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога. Основоположником фасилитационного подхода, созданного на основе идей гуманистической психологии, является американский психолог К. Роджерс.

Фасилитационное обучение предполагает создание атмосферы доверия между учителем и учениками, сотрудничество в принятии решений. Основным стимулом к учебе должна быть не обязанность перед родителями или педагогом, не страх за плохую оценку, а развитие естественного интереса и любознательности, поддерживаемых дружелюбием педагога и его готовностью к сотрудничеству с учеником. Основной акцент в обучении смещается на фасилитацию, т. е. стимуляцию и активацию познавательной активности учеников.

В рамках данного подхода педагог-фасилитатор в дошкольном учреждении должен быть открытым, свободным от возрастных барьеров, готовым перевоплощаться, действовать как тренер, наблюдатель, арбитр режиссер.

В настоящее время в педагогической практике, особенно в дошкольном учреждении, педагогу необходимо владеть приемами педагогической режиссуры. Педагогическая режиссура – это наука и искусство создания гармонически целостного, законченного, обладающего научно-художественным единством педагогического процесса; деятельность педагога по разработке и воплощению замысла педагогического взаимодействия; инструмент педагога для решения педагогических задач [Задорина. URL].

О. С. Задорина отмечает, что основным направлением деятельности педагога-режиссера является создание нужной для решения педагогических задач

атмосферы, настраивание учащихся на работу, расположение к творчеству, предоставление возможности осознанно действовать [Задорина. URL].

В нашей модели педагогическая режиссура рассматривается как средство создания творческой атмосферы педагогического взаимодействия и повышения мотивации учения. При обучении иностранному языку детей дошкольного возраста педагогу необходимо решить следующие задачи:

- преобразовать материал содержания путем его художественно-педагогической интерпретации в материал, представляющий для ребенка интерес;
- создать сценарий занятия с соподчиняющимися логическими и эмоциональными фрагментами;
- продумать интригу-завязку, концовку и другие компоненты занятия;
- продумать оснащение урока (подобрать яркий красочный наглядный материал, подобрать музыку, песенки, рифмовки, сказки, видеоматериалы и т. д.);
- смоделировать диалогичность взаимодействия с учащимися, «примерить» роли к детям, продумать систему поощрения.

В качестве поощрения за успешное освоение языкового материала можно выдавать нарисованные волшебные предметы, картинки животных, сказочных существ, наряды, лепестки цветка, из которых по окончании всего курса обучения может получиться цветок или целый букет и т. д. В данном случае будут задействованы мотив коллекционирования и соревновательный мотив. Ребята будут соревноваться у кого больше волшебных предметов, животных, нарядов, цветов и т. д.

Педагог дошкольного учреждения должен быть терпимым, иметь взвешенную реакцию на работу ребенка, немедленно откликаться на каждую попытку дошкольника достичь успеха, приободрять его, помогать вырабатывать и формулировать собственное мнение, предоставлять в распоряжение ребенка весь свой опыт.

Таким образом, необходимые и достаточные условия для эффективного функционирования структурно-содержательной интегративной модели повышения познавательной мотивации старших дошкольников к изучению английского языка средствами культуроведения представлены на рисунке 1.

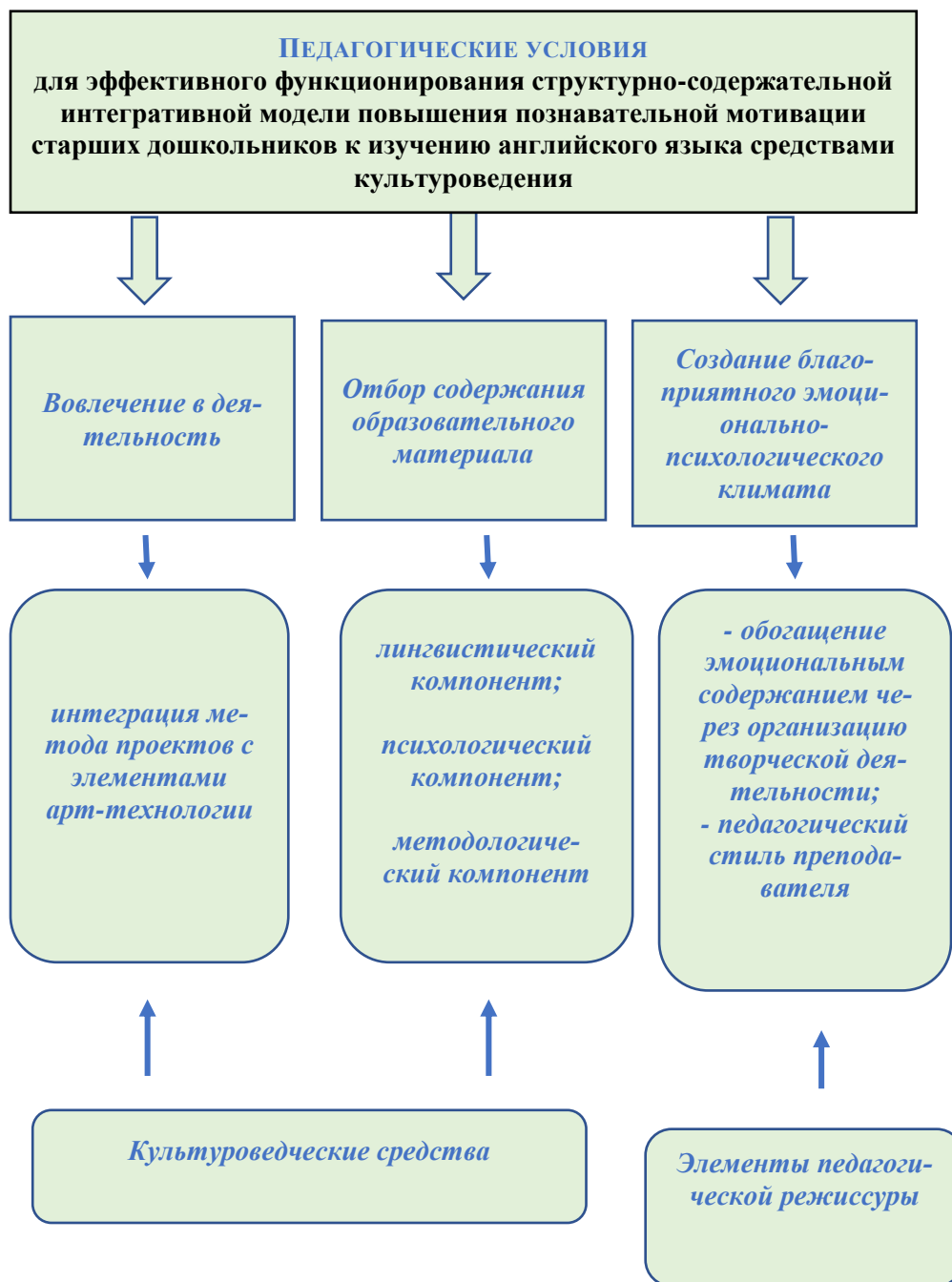


Рис. 1. Педагогические условия для эффективного функционирования модели повышения познавательной мотивации

Теоретико-педагогический анализ условий повышения познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста позволил сделать обобщающие выводы:

1. Эффективной реализации предложенной модели способствует комплекс взаимосвязанных педагогических условий:

- вовлечение дошкольников в деятельность путем использования метода проектов, интегрированного с арт-технологиями, обеспечивает деятельностный характер процесса познания, осязаемость результата труда, применение различных форм организации занятий, развитие творческого воображения.

- целенаправленный отбор содержания образовательного материала, соответствующего возрастным возможностям и интересам дошкольников, на лингвистическом, психологическом и методологическом уровнях и его обогащение культуроведческими средствами способствует эмоциональному насыщению занятий и развитию познавательного интереса;

- создание благоприятной эмоционально-психологической среды для формирования и развития познавательной мотивации, достигаемой через организацию творческой деятельности и использование педагогического стиля преподавателя, обогащенного элементами педагогической режиссуры, создают творческую атмосферу общения. Личностные качества педагога, демократический стиль общения, уважительное, заинтересованное отношение к ценностям ребенка, готовность помочь и вместе с детьми участвовать в деятельности, способствуют созданию атмосферы доверия и сотрудничества между ними, что положительно сказывается на формировании и развитии познавательной мотивации к изучению английского языка.

2. Таким образом, положительная динамика в формировании и развитии познавательной мотивации достигается на уровне содержания учебного предмета; на уровне средств и методов обучения; на уровне взаимодействия учителя и учащихся.

ГЛАВА 8. ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ОТ ОТПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ К ДИАГНОСТИКЕ И ФОРМИРОВАНИЮ¹

(Л. А. Максимова, Т. В. Валиева, Н. Б. Руженцева, Р. А. Валиев)

Одной из ключевых задач государственной образовательной политики является воспитание патриотизма, что выражается, в том числе, в формировании положительного отношения к территории проживания. Чаще всего данная задача решается в рамках воспитания любви к малой родине, однако специфика современной ситуации состоит в активизации миграционных процессов, приводящих к совместному проживанию на одной территории как людей, родившихся здесь, так и значительного числа приехавших позже. Многочисленные примеры конфликтного взаимодействия учащихся, считающих себя коренными жителями, с мигрантами делает актуальным проблему поиска условий и механизмов обеспечения их безопасного совместного обучения и, в более широком контексте, сосуществования на одной территории [Руженцева 2013].

По мнению авторов, одним из подходов к решению данной проблемы может служить поиск механизмов формирования особого вида идентификации по отношению к территории, т. е. личностной связи жителя региона с местом проживания. Наиболее полно подобная связь отражается в дефиниции «*региональная идентичность*». Примером решения задачи формирования положительного отношения детей к территории проживания служит реализуемая в Уральском государственном педагогическом университете регионально ориентированная программа «Грани Урала» [Коротаяева 2013]. Опыт работы с педагогами показал, что неготовность к реализации подобных программ заключается как в недостаточности знаний о географии, культуре, истории региона, так и в отсутствии личностных ресурсов, в том числе, несформированности чувства сопричастности с территорией проживания у самого педагога, что делает акту-

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №16-18-02102)

альным выполнением исследования, имеющее целью определение подходов к формированию региональной идентичности в процессе становления профессиональной педагогической деятельности у студентов – будущих педагогов.

Подходы к определению понятия региональной идентичности

Несмотря на появившееся в последние годы значительное количество публикаций на тему изучения региональной идентичности, универсального определения данного понятия в научной литературе не представлено. Чаще всего данный феномен изучается в рамках научных исследований в области социологии, культурологии, географии, политологии, социальной психологии.

Подходя к социологическому анализу понятия региональной идентичности как базовой категории регионального развития, исследователи отмечают, что данный феномен отражает процесс формирования чувства территориальной принадлежности на основе представленной в сознании индивида и группы совокупности ценностей и смыслов в отношении системы локальной общности, это «когнитивно-ценностно-эмоциональная» структура восприятия и оценки социальной действительности на уровне регионального общества, содержащая в себе информацию об исторических, экономических, культурных и политических составляющих, об интересах регионального общества и о его связях с внешним миром [Корепанов 2009; Смирнова 2004].

В культурологических исследованиях подходят к анализу понятия региональной идентичности с позиции рассмотрения регионального сообщества как носителя региональной культуры, являющейся особой формой самосознания региона, многоуровневым образованием, характеризующимся устойчивыми культурными чертами и осознанием собственных уникальных особенностей [Казакова 2008].

Во многих исследованиях с географических позиций феномен региональной идентичности изучается в контексте понятия «малая родина» и определяется как системная совокупность культурных отношений, как способность населения к гражданской, социальной, экономической и культурной активности [Крылов 2010], как синтез культурных и географических ландшафтов, регио-

нальных мифов, складывающихся в ментальный образ в конкретный момент времени [Замятин 2011].

Отмечаются различия в подходах к определению понятия региональной идентичности в ряде политологических исследований, связанные с тем, что исследователи сосредоточены на выявлении сущностных характеристик понятия в контексте анализа политической культуры населения. Так, например, проводится анализ процесса объединения переживаний и интересов населения определенной территории независимо от этнорелигиозного и социального состава, при котором в региональном сообществе формируются единые ожидания, стереотипы и мифы [Фарукшин 2014]. Другие исследователи говорят об идентичности как об инструменте достижения региональной политической элитой определенных целей. В некоторых политологических исследованиях [Назукина 2009] в качестве методологической основы изучения региональной идентичности выступает социально-конструктивистский подход, позволяющий выявить принципы и механизмы идентификации с территорией, лежащие в основе процесса конструирования регионального сообщества. Сторонники данного подхода интерпретируют региональное своеобразие как формирование конструкта региональной уникальности, институализированное в определенных символах и мифах.

В отечественных психолого-педагогических исследованиях региональная идентичность рассматривается в основном как вид социальной идентичности. При этом под идентичностью в социальной психологии понимают социокультурно обусловленный феномен, источником формирования которого выступают межличностные взаимодействия с другими людьми, непрерывный, изменяющийся поток переживаний личностью своей тождественности, внутреннее образование, сопрягаемое с внешней средой (в случае региональной идентичности – в контексте географически локализованной территории), и представляет собой системное процессуальное единство [Жигунова 2014; Киричек 2012]. Результатом этого процесса выступает определенная для данного момента Я-концепция и концепция Другого, которые являются структурными компонентами системы «идентичность».

В исследованиях западных ученых при описании эмоционально-личностной связи человека с местом своего проживания можно встретить использование терминов «place attachment» (привязанность к месту), «sense of place» (чувство места), «place identity» (идентификация с местом) и т. п. В одних исследованиях понятие «sense of place» рассматривается как привязанность к месту, заключающаяся в эмоциональном взаимодействии с местом, зависимость от места, рассматриваемая как волевой процесс, определяющий поступки и действия человека по отношению к месту, и идентификация с местом, представляющая чувство принадлежности к определенной территории. В других – данный феномен изучается во взаимосвязи биофизического, социального и культурного аспектов.

Многообразие подходов к изучению региональной идентичности находит свое отражение в её содержательном наполнении. Например, одни исследователи при описании структуры региональной идентичности выделяют четыре компонента: когнитивный, ценностный, эмоциональный и регулятивный [Головнева 2013], другие – шесть структурных элементов [Левочкина 2016]: акторы (должностные лица, политики, журналисты, писатели и иные лица, оказывающие влияние на общественное мнение), смыслы (цели, ценности, идеалы, закладываемые акторами в понимание региональной идентичности и отражаемые в понятии имиджа региона), мотивы, арена или система общественных коммуникаций (СМИ, публичные мероприятия и пр.), модели взаимодействий акторов и общества, инструменты самоидентификации (история, символы, памятники, оказывающие значимое влияние на современный образ региона). Также в качестве укрупненных блоков признаков региональной идентичности рассматривают [Смирнова 2004]: территориально-поселенческий (осознание человеком места своего проживания), политический (осознание политической системы региона и представление о ее лидере), экономический (представления о природных ресурсах региона, его экономическом положении, экономических интересах регионального сообщества), социокультурный (знание традиций, мифов, этнических особенностей, праздничных событий региона), культурно-исторический (представления об истории и культурно-исторических памятниках региона). Данные признаки

являются «внутренними», отраженными в сознании жителей региона, а «внешние» признаки отображают представления о регионе у жителей других территорий, на формирование которых оказывает влияние содержание и характер информации о данном регионе в СМИ, а также намерения и действия разных регионов по отношению к данному (образы «конкурента», «соседа» и пр.).

Структура региональной идентичности

Исходя из того, что каждый человек определенным образом соотносит внутренний мир своей личности с внешней средой, можно говорить о том, что носитель региональной идентичности на основе совокупности личных представлений и опыта испытывает комплекс переживаний в отношении региона своего проживания, соотносит жизненные цели и ценности с его особенностями, определяет свою деятельность в контексте процессов, происходящих на территории проживания. Данная проблематика неоднократно привлекала внимание исследователей в межкультурном, межнациональном аспекте [Жамбацэрен 2016; Руженцева 2013; Руженцева 2017]. Что же касается поиска решения в рамках внутринациональной (региональной) проблематики, то подобных исследований в настоящее время значительно меньше. На основе изложенной выше концепции носителя региональной идентичности можно предположить, что целостное представление о концептосфере феномена региональной идентичности образуют такие компоненты, как – когнитивно-образный, динамический/опытный, эмоциональный, ценностный и функционально-регулятивный компоненты.

Когнитивно-образный компонент предполагает отражение в сознании жителя региона совокупности образов, относящихся к культурной, исторической, географической, личностно-бытийной и иным сторонам региональной идентичности. На формирование образа региона оказывают влияние многие факторы: природный ландшафт, географические объекты, исторические личности, градостроительная среда, произведения культуры и искусства, ритуалы (обычаи, праздники) и пр. Представляет интерес рассмотрение данного компонента в пространственно-временном континууме: вектор в прошлое как знание истории региона, в настоя-

щее как самоопределение личности в пространстве региона, и образ будущего как основа процесса самопроектирования в контексте региона.

Динамический/опытный компонент отражает содержательные и процессуальные стороны личного опыта региональной идентичности. Анализ данного компонента позволяет выявить внутреннюю и внешнюю динамику состояний как результата деятельности личности. Также содержание данного компонента предполагает временную и пространственную локализацию событий, воспринимаемых личностью как условия актуализации опыта региональной идентичности. Например, актуализации данного компонента будут способствовать различные пространственные изменения, связанные с выездом за пределы региона.

Эмоциональный компонент представляет собой совокупность осознанно или неосознанно воспринимаемых личностью переживаний в отношении места проживания. Следует отметить, что переживания могут носить как положительный или отрицательный, так и противоречивый характер. Некоторые зарубежные исследователи рассматривают чувства, возникающие по отношению к месту переживания, как эмоциональное взаимодействие и чувство принадлежности к территории.

Ценностный компонент региональной идентичности рассматривает место проживания как пространство, наделенное личностно-ценностным содержанием. К данному компоненту будут относиться как ценности региональной культуры, обладающие высокой устойчивостью и «встроенные» личностью в собственную систему ценностей, так и индивидуально-личностные образования, возникающие под влиянием физических и нематериальных факторов среды обитания. Учитывая факт нарастания скорости изменений среды проживания современного человека, особое внимание следует обратить на то, как эти изменения отражаются на индивидуально-ценностном уровне, определяют экзистенциальные аспекты самоощущения личности.

Функционально-регулятивный компонент региональной идентичности связан с деятельностью человека, осуществляемой на территории проживания. На основании данных исследований, проведенных в США, степень удовлетво-

ренности местом проживания зависит от уровня обеспечения условий для реализации потребностей личности. Проявлением высокого уровня сформированности данного компонента является готовность субъекта к сохранению, приспособлению и активному преобразованию среды обитания.

Диагностика региональной идентичности

Решая задачу подбора диагностических средств, авторы исходили из того, что процедура диагностики должна быть ориентирована на изучение репрезентированности в сознании носителя региональной идентичности комплекса переживаний, ценностей, личного опыта и представлений (концептов) в отношении территории проживания.

С целью изучения компонентов региональной идентичности использовался следующий комплекс взаимодополняющих методов: 1) метод анкетирования, позволяющий выявить уровень знаний об истории и культуре региона; 2) ассоциативный метод, направленный на выявление представленности в сознании респондентов основных концептов [Пименова 2010], связанных с территорией проживания; 3) нарративный метод, выявляющий особенности репрезентации содержательных и процессуальных сторон личного опыта региональной идентичности; 4) психосемантический метод, выявляющий особенности отношения к значимым объектам региональной идентичности. Далее остановимся подробнее на описании диагностического инструментария.

Метод анкетирования. При помощи метода анкетирования может быть исследовано знание испытуемых о географии, истории, языковых особенностях (уральские диалектизмы), литературе и фольклоре Урала и Свердловской области.

Анкета на знание географии Урала и Свердловской области включает в себя перечисление наиболее известных природных и культурных топонимов и содержит следующую инструкцию: «Напишите к каждому топониму его родовое понятие: гора, река, озеро, город, село, поселок, железнодорожная станция. Если у топонима есть 2 родовых понятия (например, село и железнодорожная станция, река и город), укажите оба». Примеры топонимов: Азов, Аятское, Би-

лимбай, Благодать, Волчанск, Гари, Ижбулат, Курьи, Лозьва, Монетный, Мурзинка, Нейва, Сысерть и т. д.

Исследование когнитивно-образного компонента региональной идентичности включает в себя также задание в анкете, которое направлено на выявление знаний об исторических событиях, либо произошедших, либо затрагивающих территорию Урала и Свердловской области, оказывающих влияние на формирование представлений о родном крае на современном этапе его развития. Инструкция: «Отметьте те исторические события, которые Вам известны. Укажите примерную дату (век; первая/вторая половина века; год)». Примерные вопросы анкеты по истории Урала и Свердловской области: «Первоначальное заселение Урала», «Формирование племенных объединений предков народов Урала (коми-пермяков, удмуртов, манси, башкир)», «Именной указ Н. Демидову о разрешении строить заводы на Урале. Передача Демидову казенного Невьянского завода», «Издание исследования П.П. Аносова «О булатах», «Завершено строительство Уралмаша» и т. д.

Исследование респондентов на знание языковых особенностей позволяет понять, то насколько они включены, погружены в культуру региона, а именно понять как своеобразие культурно-исторического и общественно-хозяйственного развития Урала влияет на их личность. Инструкция вопросов анкеты, направленных на выявление знаний уральского диалектизма: «Напишите определения к тем словам, значения которых Вы знаете. Приведите небольшие контексты употребления этих слов». В качестве примеров языковых диалектизмов могут быть использованы такие слова, как: Баской, Голбчик, Карпетки, Кержак, Лихоманка, Молонья, Обабок, Паданка и т. д.

Еще одним важным, с точки зрения формирования когнитивного, ценностного и смыслового компонентов региональной идентичности, аспектом выступает знание, понимание и ретрансляция смыслов культуры родного края посредством созданных на его территории произведений литературы, а также фольклора, которые являются своего рода региональной мифологией. Миф легитимизирует и задает культурные образцы, которые маркируют личность и

общество в целом, а если это касается региональных мифов, то и территорию. Эта часть анкеты включала в себя вопросы, связанные со знанием о региональных авторах, содержании известных произведений литературы, а также знания, отражающие жизнь, воззрения, идеалы и принципы народа, которые создаются им самим и в нем существуют.

Ассоциативный метод. Понимая под концептосферой «сложное, структурированное, достаточно транспарантное ментальное образование, являющееся фиксацией национального лингвокультурного опыта в определенной сфере» [Прохорова 2014], нами для её описания как одного из компонентов региональной идентичности на основе ассоциативного метода был разработан методический прием «Региональные символы». Исходя из того, что концептосфера может пониматься как общественное окружение, среда [Прохоров 2005], её ядро может быть выявлено через нахождение устойчивых связей между различными компонентами среды, которые репрезентированы в сознании на уровне представлений о территории своего проживания. Инструкция: «Напишите в таблице 10 понятий, явлений, объектов, характеризующих, на Ваш взгляд, наиболее полно Свердловскую область. Затем проранжируйте их, присвоив ранги от 1 до 10, соответственно 1 ранг – наиболее полно характеризующему и ранг 10 – наименее характеризующему Свердловскую область».

Нарративный метод. Для определения текста как нарративного выделяют два основных критерия: 1) репрезентация в рамках рассказываемой истории временной последовательности событий, включающей какие-либо действия актанта, ментальные и/или физические, которые ведут к некоторому изменению его собственного состояния или состояния его окружения; 2) отчетливое и конкретное указание на место и время действия, а также на действующих лиц [96]. По инструкции респондент на бланке пишет историю, рассказ об одном значимом событии, когда респондент «ощутил себя» жителем Свердловской области, обязательно указывая: а) когда и где случилось событие, вызвавшее переживание, б) как оно началось (что говорили и делали участники события), в) что затем происходило (что говорили и делали участники события потом), г) какие

чувства при этом педагог испытывал, д) какие мысли у него тогда возникали, е) чем все закончилось. Введение в инструкцию данных пунктов обусловлено стремлением инициировать нарративное повествование испытуемых [Калмыкова 1998]. Обработка нарративов осуществляется на основе качественного анализа проявляющихся в рассказе особенностей репрезентации опыта.

Нами была разработана, с опорой на уже существующие методики [Валиева 2010], система критериев анализа, позволяющая описывать особенности репрезентации в нарративе опыта региональной идентичности. Был использован следующий ряд критериев: 1) критерии нарративности [Калмыкова 1998] – а) репрезентация временной последовательности, б) указание на время, место и действующих лиц; 2) содержание истории – а) действующие лица, б) время, когда произошла история, в) предметное содержание события; 3) репрезентация содержания истории – а) субъект и форма транслируемой активности, б) позиция по отношению к событию [Шлыкова 2006], в) модальность репрезентации события [Эпштейн 2001]; 4) репрезентация опыта – а) тип отношения к опыту идентичности, б) оценка завершенности опыта, в) описание психических состояний [Ильин 2005], г) содержание фиксации окончания истории.

Критерии нарративности представлены с целью определения степени эмоциональной насыщенности транслируемой истории. Поскольку, согласно данным Е. С. Калмыковой, рассказы, удовлетворяющие этим критериям, имеют наибольшую эмоциональную насыщенность [Калмыкова 1998]. Критерии содержания истории введены для возможности описания объективно-содержательной стороны опыта, независимой от субъективной представленности события, породившего этот опыт. Другие критерии «репрезентация содержания истории» и «репрезентация опыта» введены для выявления особенностей опыта.

Психосемантический метод направлен на выявление системы индивидуальных значений и личностных смыслов испытуемых. Семантический дифференциал является одной из методик, которая выступает пригодной в первую очередь для измерения личностных установок и отношений испытуемых к определенному кругу объектов [Серкин 2008]. В нашей работе мы используем

его для исследования эмоционального компонента региональной идентичности. «Семантический дифференциал» представляет собой стандартизированную методику, в которой испытуемому предъявляется ряд семибалльных шкал. Шкалы заданы прилагательными, имеющими противоположные значения. Каждый объект (понятие) должен быть оценен по всем биполярным шкалам семантического дифференциала. Оценка объекта заключается в отнесении его к определенному полюсу шкалы с определенной градацией. Объектами для оценивания в нашем исследовании выступают: 1) 10 объектов, наиболее часто указанных в результатах методического приема «Региональные символы», 2) 4 объекта – испытуемый оценивает различные аспекты самого себя (Я реальный, Я гражданин Российской Федерации, Я как человек, принадлежащий к этнической группе), 3) 6 объектов – необходимо оценить представителей разных регионов Российской Федерации, в том числе и представителя Свердловской области. Инструкция к методике семантический дифференциал: «Вам предлагается оценить 20 объектов по парным качествам. Нет качеств хороших или плохих, каждому объекту присуще их определенное сочетание. Оцените насколько близко объекту одно качество из пары, отметив это каким-либо знаком (крестик, галочка), где: 1 – качество присуще в незначительной степени; 2 – качество присуще в средней степени; 3 – качество присуще в сильной степени; 0 – если затрудняетесь отнести к данному объекту оба качества». Например, если Вы считаете, что объекту в паре «Легкий-Тяжелый» более близко качество «Легкий», то нужно указать насколько от 0 до 3 эта близость проявляется.

Подходы к формированию региональной идентичности у студентов педагогического вуза

С целью формирования региональной идентичности студента педагогического вуза как условия подготовки к профессиональной деятельности в сфере патриотического воспитания подрастающего поколения целесообразно разработать и апробировать в образовательном процессе соответствующую психолого-педагогическую программу. Программа может быть реализована как в процессе специально организованных учебных занятий, так и в рамках проведения

внеучебной работы. Удобнее всего программу представить в виде взаимосвязанных модулей, соотнесенных с компонентным составом понятия региональной идентичности, предложенным авторами.

Модуль 1. «Образ региона». Работа по активизации когнитивно-образного компонента начинается еще на диагностическом этапе. Например, когда студентам предлагается записать свои ассоциации, у них «запускается» процесс осознания, конструирования персонифицированного образа региона. В программе предусматривается получение студентами-педагогами сведений об истории, культуре и искусстве региона, экономическом и географическом положении, а также о реалиях его современной жизни. Важно обратить внимание студентов, как на природный ландшафт, так и на исторические события, и людей, связанных с нанесенными на карте географическими объектами, и на совокупность региональных символов, закрепленных в общественном сознании через произведения литературы, живописи, архитектуру. В процессе обучения возможно применение современных технологий музейной педагогики, в том числе, с использованием уникальных музейных ресурсов региона.

В рамках специально организованных психологических тренингов возможно проведение работы по стимулированию процессов самоопределения личности в пространстве региона, а также самопроектирования в контексте региона. Это могут быть как тренинги личностного роста, так и профессионально-ориентированные занятия.

Еще одним приемом, который может быть использован в работе со студентами, выступает анализ общественно-политического дискурса в контексте формирования образа региона. При изучении текстов выступлений региональных политиков и общественных деятелей, публикаций в СМИ и иных источников, студенты выявляют специфику имиджа региона и соотносят с собственными представлениями о нем. Данная работа может выполняться в рамках различных видов научно-исследовательской работы студентов, результаты которой представляются в виде публикаций и выступлений на научно-практических конференциях.

Модуль 2. «Опыт идентичности». С целью осознания собственного опыта идентичности еще на этапе диагностики студентам предлагается вспомнить и записать наиболее яркие и запомнившиеся события, связанные с регионом. Далее в процессе тренинговых занятий студенты выявляют у себя динамику различных состояний личности, возникающих в результате осознания региональной принадлежности. В программе целесообразно предусмотреть участие студентов в ролевых играх, предполагающих моделирование ситуаций «встречи» с представителями других регионов.

Большим потенциалом, активизирующим развитие динамического / опытного компонента региональной идентичности, обладает включение в программу занятий, предполагающих реальное либо виртуальное путешествие за пределы региона, так как именно резкое изменение характеристик внешней среды приводит к активизации ресурсов идентичности по отношению к территории проживания.

Модуль 3. «Эмоции и чувства». Учитывая, что большинство исследователей включают в содержание понятия региональной идентичности совокупность переживаний личности в отношении места проживания, целесообразно в программу включить групповые занятия с психологом, направленные на «отыгрывание» эмоций, связанных с территорией проживания, в том числе, позволяющих перевести отрицательные переживания в другую модальность. Опираясь на теорию К.-Г. Юнга, отметим, что образ дома является одним из положительно эмоционально окрашенных архетипических символов, психологу в процессе работы со студентами важно представить регион проживания в образе «дома», являющимся источником положительных эмоций.

Модуль 4. «Регионально-ценностная идентификация». Цель данного модуля – помочь студентам осознать регион своего проживания как личностно-ценностное пространство. Активизация ценностного компонента региональной идентичности происходит во время проведения со студентами проектных форм работы, дискуссий, психологических тренингов, стимулирующих студентов к оценке регионально значимых символов, ритуалов, событий, предусматривающих

создание условий для рефлексии эмоционально-ценностных аспектов принадлежности к территории проживания.

Представляется достаточно перспективным включение студентов в межкультурные образовательные проекты, позволяющие в режиме диалога со сверстниками из разных стран мира обсуждать историю, культуру, науку, быт региона. Представляя свой регион, студенты приходят к осознанию территории своего проживания как носителя общечеловеческих и личностных смыслов и ценностей.

Модуль 5. «Регионально ориентированная деятельность». Целевым ориентиром данного модуля выступает формирование субъектной позиции студента по отношению к региону, выражающейся в готовности к деятельности по сохранению, приспособлению и активному преобразованию среды обитания. Формирование функционально-регулятивного компонента региональной идентичности происходит в процессе выполнения определенных территориально ориентированных ритуалов (следование определенным маршрутам передвижения, традиции посещения знаковых мест города и пр.), участия в городских праздниках и других важных для города мероприятиях, совершения действий, направленных на поддержание чистоты и порядка в родном городе – квартале-дворе, участия в работе региональных общественных организаций.

С целью актуализации данного компонента можно предложить студентам поучаствовать в моделировании различных изменений (градостроительных, социокультурных и иных), в регионально ориентированных социокультурных проектах. Например, студентам педагогического вуза можно предложить разработать проекты, направленные на организацию деятельности детей по улучшению условий жизни в родном городе, проведению общественно полезных мероприятий, реализации регионально ориентированных образовательных проектов.

В программе следует предусмотреть современные активные и интерактивные формы и методы обучения, как: экспертные семинары, проектные лаборатории, панельные и пленарные дискуссии, деловые игры, круглые столы. В качестве психологического механизма может выступать механизм амплификации, предполагающий стремление к расширению границ, ориентацию на разнообразие,

освоение новых видов деятельности. На другом полюсе данного механизма стоит симплификация, предполагающая обеднение способов и видов деятельности, отказ от ценности самореализации. Поэтому важным направлением психологической поддержки студентов в процессе обучения может выступать индивидуально-личностное консультирование, позволяющее определить свои возможности, принять ценности саморазвития в различных видах деятельности.

ГЛАВА 9. СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СМЫСЛОВОГО БУДУЩЕГО У ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЗАКРЫТОЙ СРЕДЫ

(М. Л. Мельникова)

Период подросткового возраста характеризуется, прежде всего тем, что перед молодым человеком встает вопрос: «Для чего я живу? В чем смысл моей жизни?». И от неопределенных, нечетких, неосознаваемых целей предстоит постепенно перейти к уникальному смыслу своего собственного существования. Процесс осмысления будет сопровождать его на протяжении всей жизни, однако на данном этапе возрастного развития, подростку необходим некий эскиз, образ желаемого будущего.

Современные исследования показывают, что для девиантных подростков в меньшей степени характерна ориентированность на смысл жизни, низкий уровень целеполагания и планирования, отмечается снижение роли собственного внутреннего мира в регуляции жизнедеятельности, ориентация на сиюминутное удовлетворение своих потребностей, отсутствие желания принимать ответственность за исход своих действий, преобладание ориентации на ценности и нормы криминальной субкультуры, расхождение между заявляемыми и реально осуществляемыми ценностями, наполнение будущего малореальными событиями [Горбатов 2000; Карпинский 2002; Мамедова 2007; Мельникова 2017; Мельникова 2016; Разумовская 2009].

Проблема данного исследования заключается в необходимости определения методов, форм и условий развития смыслового будущего у девиантных подростков в условиях закрытой среды.

Для решения поставленных задач были использованы три группы методов: теоретические методы (сравнительный метод, методы систематизации и концептуализации научных идей, метод моделирования);

методы сбора эмпирических данных (Тест смысло-жизненных ориентаций Д. А. Леонтьева; Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо; методика «Система жизненных смыслов» В. Ю. Котлякова; «Методика предельных смыслов» Д. А. Леонтьева);

методы обработки и интерпретации результатов (методы математической статистики (выявление различий, оценка достоверности изменений, корреляционный анализ с использованием пакета прикладных программ Statistika 6,0; сравнительный анализ).

На основе теоретического анализа было установлено, что категория будущего – это не просто точка отчета временного континуума субъекта. Будущему отводится роль в ориентации на перспективу, в предвосхищении событий и явлений. Общая ориентация на будущее создается мотивационно-потребностными состояниями, которые, в свою очередь преобразуются в поведенческие проекты. Поскольку действия разворачиваются из прошлого в будущее они должны обладать направленностью, где главенствующая роль отводится смысловой сфере. Смысловые образования формируются в индивидуальном опыте, несут в себе субъективное отношение к объектам, выполняют функцию контроля и саморегуляции при постановке целей. Смыслы, с одной стороны, являются стабильными образованиями, с другой – характеризуются неустойчивостью, подвержены изменениям. Эти изменения происходят на основе когнитивно-переработанной мотивации, трансформированной в цели и проекты, то есть в перспективу будущего [Абульханова-Славская 1991; Абульханова-Славская 2001; Ананьев 2001; Абакумова 2016; Брушлинский 1994; Брушлинский 1999; Братусь 1988; Вайзер 2001; Леонтьев 1977; Леонтьев 2003; Мальгина 2012; Мальгина 2014; Чудновский 1995; Франкл 1990; Фризен 2005].

Под смысловым будущим понимается динамическая смысловая структура, отражающая субъективный аспект значения знака, явления, события в контексте целевых ориентиров будущего [Мельникова 2017; Мельникова 2016].

Основной целью эмпирического исследования выступало изучение особенностей развития смыслового будущего у девиантных подростков в сравнительном анализе с группой подростков с просоциальными формами поведения.

В результате исследования было установлено, что смысловое будущее у девиантных подростков имеет свои особенности: предпочтение отдают гедонистическим и коммуникативным ценностям, что прогнозирует избегание ситуаций, связанных с преодолением сложностей и препятствий в достижении целей и необходимости постоянной поддержки, возможности делиться своими чувствами и переживаниями, получать необходимую информацию для ориентации в окружающей действительности.

Для группы подростков с просоциальным поведением преобладают альтруистические, семейные и экзистенциальные ценности, что говорит об эмоциональной вовлеченности в социальную сферу, при которой поддерживая позитивно эмоциональную связь с родителями и сверстниками они сохраняют статус субъективно-личностной и социальной идентичности, чувствуют себя уверенно в сфере коммуникации и предметно-деятельностной сфере.

В качестве объектов-целей, определяющих направленность жизненной активности в отношении будущего девиантные подростки выделяют: «жизнь, смерть», «Я-сам»; «избегание ошибок, неудач, страха». У подростков с просоциальным поведением доминирующими выступают объекты-цели: «взаимный контакт, забота», «знания, образование, профессия», «семья, друг».

Можно отметить, что общими категориями содержательного аспекта смыслового будущего по обеим группам подростков выступают: «развлечение, удовольствие, отдых», «уважение, аффилиация», «деньги, достаток», что можно интерпретировать как универсальные, инвариантные категории данного возрастного периода.

У подростков с девиантными формами поведения отмечаются трудности в аспекте самоанализа, самопознания, отсутствия понимания мотивов своего поведения и регуляции собственной активности. По этой причине происходит снижение активности когнитивной составляющей в стратегиях поведения, возникает тенденция к высокой эмоциональной вовлеченности, потери чувства

контроля над собственными эмоциями, что вносит дополнительный вклад в общую картину дезадаптивного поведения.

У подростков с просоциальным поведением просматривается тенденция к возможности контролировать собственную активность, определять меру необходимости и возможности использовать внешние и внутренние ресурсы, подбирать средства к реализации собственных намерений.

У подростков с девиантным поведением цели, смыслы и темпоральность являются фрагментарным, неструктурированным, плохо осознанным и в силу этого несущим в себе множество противоречий, отсутствие сфокусированной временной перспективы относительно будущего. Они не чувствуют возможности самим влиять на свою жизнь, строить собственное будущее, планировать возможные достижения.

У подростков с просоциальным поведением хорошо структурированы и интегрированы цели, смыслы и темпоральность. Особенности психологической организации отдельных смысловых и ценностных аспектов связаны в единое целое, будущее определяется целями и осмысленностью. В построении будущего они опираются на позитивное прошлое, при котором смысловое будущее отличается непротиворечивым, хорошо структурированным и осознанным.

На основании данных, полученных в результате исследования была разработана структурно-функциональная модель развития смыслового будущего у девиантных подростков для решения задач социальной реабилитации и адаптации подростков в социуме (рис. 1).

Теоретико-методологическим основанием модели развития смыслового будущего у девиантных подростков выступает когнитивно-рефлексивный подход, основные положения которого: во-первых, согласуются с положением о диалектике внешнего и внутреннего в детерминации временной перспективы в целом и смыслового будущего в частности; во-вторых, с позиции данного подхода выделяются единицы психологического анализа, когнитивные, рефлексивные и регулятивные компоненты сознания, которые могут рассматриваться как зависимые переменные в эксперименте; в-третьих, данный подход преду-

считывает возможность модификации различных стратегий в развитии смыслового будущего, посредством развития опыта когнитивного участия к себе и опыта когнитивного моделирования.

В нашей модели механизмами развития смыслового будущего у девиантных подростков выступают: механизм позитивного переструктурирования личностного опыта; механизм конструирования позитивных событийных ситуаций; механизм рефлексии.

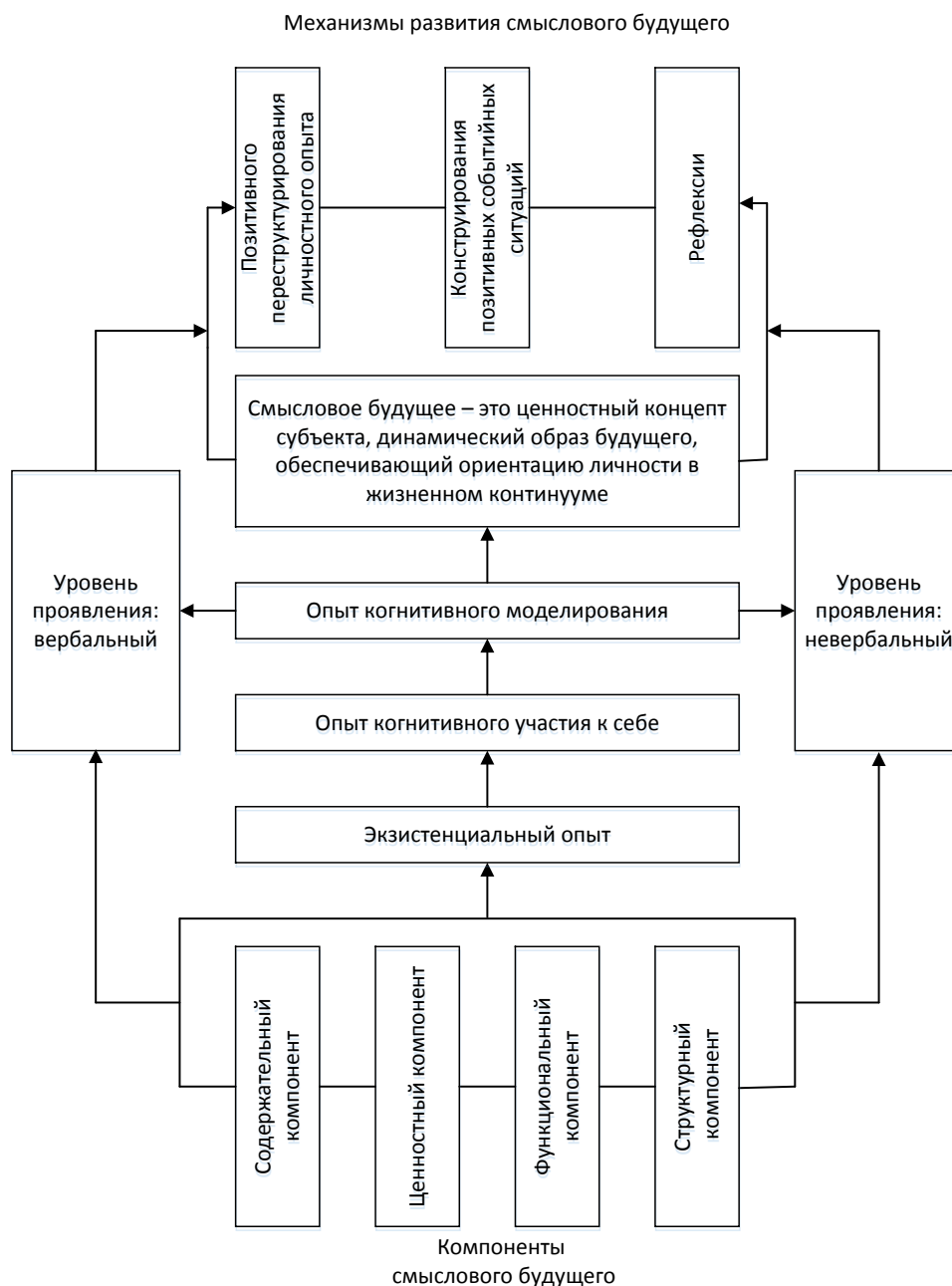


Рис. 1. Структурно-функциональная модель развития смыслового будущего у девиантных подростков в условиях закрытой среды

Первая особенность данной модели определяется тем, что она разработана для подростков, находящихся в условиях системы пенитенциарной практики. Проходя социализацию в условиях закрытой среды, подростки находятся в ситуации «двойного кризиса», с одной стороны они переживают кризис подросткового возраста, с другой – социальный кризис. Термин «двойной кризис» был введен Г. А. Вайзер, которая указывает на то, что наложение социального кризиса на возрастной кризис приводит к переоценке ценностей и изменения отношения человека к своему прошлому, настоящему, будущему, настраивая на более глубокое понимание смысла своей жизни.

Здесь можно говорить о возникновении особого момента в жизни человека, актуализации экзистенциального опыта, как опыта личной истории существования, в ходе которого происходит прояснение для себя смысложизненных целей и ценностей.

Следуя данной логике рассуждения, модель должна быть ориентирована на оказание помощи подросткам в прохождении возрастного кризиса, это значит обеспечить условия для формирования психологических новообразований, с одной стороны, и, с другой стороны – способствовать разрешению социального кризиса, пересмотру поведенческих проявлений и собственной активности в отношении социума.

Вторая особенность разработки данной модели заключается в методике развития смыслового будущего у девиантных подростков, общий смысл которой заключается в следующем. Прежде чем «решать задачи на смысл» и обеспечить интеграцию смыслов в иерархическую систему, мы должны скомпенсировать недостатки педагогической запущенности, создать условия для развития ВПФ, и прежде всего для развития понятийного мышления.

Третья особенность связана с процессом реализации данной модели. Вектор движения работы с подростками осуществляется в направленности к когнитивному моделированию (умению выделить значимые объекты-цели и обозначить средства, необходимые для достижения целей), с опорой на опыт когнитивного участия к себе (уметь прислушаться, заботиться о себе, уметь найти

время для себя, осуществлять самоподдержку в ситуациях, вызывающих напряжение). На наш взгляд, это становится возможным благодаря экзистенциальным переживаниям подростков, таким как чувство вины, одиночества, стыда, страха покинутости со стороны близких людей.

Результатом реализации модели выступает:

1. Наличие разнообразия социально желательных, более или менее достижимых объектов-целей в содержательном компоненте смыслового будущего.

2. Наличие умений осуществлять отбор и дифференциацию наиболее значимых объектов-целей, представляющих наивысшую ценность для подростков, необходимых для ориентации в жизненном континууме (ценностный компонент смыслового будущего).

3. Определенный уровень развития когнитивных структур, необходимых для осмысления действительности: перцептивный уровень; уровень представлений; речемыслительный уровень, уровень понятийного мышления (функциональный компонент смыслового будущего).

4. Наличие системного характера психологической организации ценностных, когнитивных и регулятивных структур подростков в плане регуляции собственной активности (структурный компонент).

Механизмы развития смыслового будущего:

1. *Механизм позитивного переструктурирования* личностного опыта: осознание происходящего; систематическая субъективация внешней реальности в соответствие с прошлым опытом неудач, переживаний, тревог; выявление внутренних противоречий в суждениях и поступках (переход от количественных накоплений в смысловых структурах к качественным преобразованиям).

2. *Механизм конструирования позитивных событийных ситуаций*: умения сконцентрировать усилия в изменяющихся условиях, в условиях решении новых задач, направленных на конкретные предметные преобразования; установление субъективных критериев успешности различными способами измерения и оценки.

3. *Механизм рефлексии*: рефлексия как процесс разработки стратегий, планирования, самоконтроля; рефлексия как процесс осознания мотивов и целей своей активности и конкретных ее актов; рефлексия как механизм регуляции своего поведения.

Обогащение опыта когнитивного моделирования включает в себя:

1. Создание условий для развития умений словесно-логического анализа, систематизации, классификации, абстрагирования, выявления существенного, соотнесения понятий.

2. Механизм когнитивного функционирования относительно себя: работа с желанием; с состоянием; со временем и событиями; работа с пространством; распределение ресурсов по направлениям и во времени отбор и обоснование текущей цели; анализ изменений, происходящих в ситуации, и их отображение в модели ситуации.

3. Создание условий для развития функций программирования действий с согласованием пространственно-временных характеристик, умения вносить своевременные коррективы в поведенческие стратегии.

4. Создание условий для эмоционального проживания смысловых аспектов собственных образов и проектов.

Условиями развития смыслового будущего выступают:

1. Учет возрастных и индивидуальных особенностей подростков.
2. Оптимизация ведущей деятельности.
3. Сопряженность коррекционных целей, содержания и методов модификации смысловой сферы.

4. Учет законов формирования ВПФ (закон опосредствования, закон перехода от социальных к индивидуальным формам поведения, закон перехода функций извне внутрь).

Принципы и подходы к развитию смыслового будущего:

1) принципы поэтапного формирования действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина); 2) личностно-деятельностный подход как условие к организации совместной деятельности подростка и взрослого; 3) принцип некритиче-

ского гуманного отношения к внутреннему миру человека (К. Роджерс); 4) принцип личностно-ориентированного подхода с ориентацией на потребности и потенциальные возможности человека (Г. А. Цукерман, Ш. А. Амоношвили); 5) принцип единства эффекта и интеллекта Л. С. Выготского, как основы личностного подхода в развитии и воспитании.

Занятия предусматривают, как групповую (мини-группа), так и индивидуальную формы работы, но акцент делается на индивидуальное взаимодействие с подростками.

Каждое занятие имеет свою структуру и включает в себя следующие виды упражнений, представленные в определенной последовательности:

1) упражнения-активаторы (создания доброжелательной рабочей обстановки и снятия психологических барьеров в ситуации взаимодействия);

2) обсуждение, направленное на анализ изменений в эмоциональной и познавательной сферах подростков;

3) упражнения, способствующие включению функциональной активизации подкорковых образований головного мозга;

4) упражнения, направленные на развитие саморегуляции и формирование оптимального функционального статуса передних (префронтальных) отделов мозга;

5) упражнения, предназначенные для развития способностей планирования поведения и анализа ситуации с прогнозом их разрешения; упражнения, направленные на развитие позитивного личностного опыта, с осознанием происходящего, выявление внутренних противоречий в суждениях и поступках, конструирования позитивных событийных ситуаций,

6) рефлексия – подведение итогов занятия, планирование темы занятия на следующую встречу.

Перспективами изучения развития смыслового будущего у девиантных подростков в условиях закрытой среды могут выступать:

1. Изучение роли растущего самосознания в проявлении стремления подростков выйти за пределы своих реализованных возможностей, при этом действовать в соответствии с границами требований ситуации и ролевых предписаний.

2. Определение возможности влияния когнитивных структур, на процессы смыслообразования и целеобразования в пространстве жизненного континуума девиантных подростков.

3. Выявление закономерностей развития смыслового будущего у девиантных подростков в зависимости от пола, возраста и индивидуально-психологических особенностей.

4. Определение роли смыслового будущего в стратегиях самопроектирования как осмысленной версии человеческого бытия, и выдвижении альтернатив в создании замысла субъективного смыслового будущего.

ГЛАВА 10. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРНАТУРА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

(С. А. Минюрова, Н. О. Леоненко)

Задача психолого-педагогического сопровождения будущих учителей на этапе профессионального обучения обусловлена возрастающими требованиями к уровню подготовки выпускников педагогических вузов. Введение новых образовательных стандартов для всех ступеней школьного образования, стандарта инклюзивного образования, профессионального стандарта педагога потребовало разработки качественно новых подходов к организации обучения и формированию психологической готовности к педагогической деятельности на этапе вузовской подготовки.

Одной из актуальных проблем является усиление практической и методической подготовки будущих педагогов, что обусловлено несоответствием профессиональных компетенций выпускников педагогических программ принципиально новым требованиям, предъявляемым к деятельности современного учителя и качеству образования школьников [Болотов 2014]. Неадекватность образовательных результатов подготовки педагогов современным требованиям определяется отсутствием взаимосвязи между образовательными стандартами высшего образования (2010) и профессиональным стандартом педагога (2013) [Профессиональный стандарт педагога. URL]. Результаты международных сравнительных исследований читательской грамотности (PIRLS), математической и естественнонаучной грамотности (TIMSS) свидетельствуют о высоком уровне владения российских школьников предметными знаниями, что указывает на качественную предметную подготовку педагогов в российских вузах. Вместе с тем, исследование навыков применения предметных знаний в решении школьниками практических задач (PISA) показало, что российские старшеклассники испытывают серьезные затруднения в реализации своего знаниевого потенциала [Болотов 2014]. Аналогичная тенденция была выявлена и при ис-

следовании качества подготовки будущих учителей математики (TEDS 2008): успешно справляясь с большинством математических заданий, требующих воспроизведения изученного материала, российские студенты затруднялись при выполнении заданий, требующих самостоятельного анализа математической ситуации. А. Г. Каспаржак квалифицирует данную проблему как базовую для педагогического образования РФ и обусловленную архаичностью организации образовательного процесса, что приводит к подготовке учителя «знающего», но не всегда «умеющего» [Каспаржак. URL]. Подготовка учителя умеющего не представляется возможной в рамках традиционного репродуктивного обучения и без усиления практической составляющей. О дефиците практической подготовки педагогов свидетельствуют данные опросов и работодателей, и выпускников педагогических вузов [Социология образования 2010]. Между тем, с позиций деятельностного подхода, формирование компетенций, определяющих успешное вхождение и профессиональное развитие будущих педагогов возможно исключительно в условиях образовательной организации, представляющей, с одной стороны, образцы профессиональных действий и технологий, с другой – поле для наработки опыта решений педагогических проблем. В этой связи, первоочередной задачей модернизации педагогического образования становится усиление практической подготовки обучающихся к реализации различных видов профессиональной деятельности на принципах школьно-университетского партнерства, непосредственно в профессиональной деятельности [Марголис 2014]. На наш взгляд, эффективным инструментом усиления практической подготовки учителей в рамках школьно-университетского партнерства может стать педагогическая интернатура.

«Педагогическая интернатура» – в переводе с латинского «internus» означает внутренний и ассоциируется с последипломной стажировкой выпускников медицинских вузов. Вместе с тем, в термине не зафиксированы период стажировки («до» или «после» получения диплома), специфика или вид образования, но отражена идея профессионального сопровождения, освоения профессии под руководством кафедры до становления самостоятельным специалистом.

В российском образовании традиция подобного сопровождения будущих педагогов на этапе вхождения в профессию отсутствует. Трудности внедрения педагогической интернатуры обусловлены отсутствием в системе образования организационно-правовой модели, источников финансирования из средств федерального бюджета и ресурсов в штатном расписании баз интернатуры для приема стажеров. Вместе с тем, идея педагогической интернатуры для учителей обретает всё большую актуальность как средство преодоления разрыва между компетенциями выпускников педагогических программ и теми требованиями к учителю современной школы, которые зафиксированы в Профессиональном стандарте педагога и новых профессиональных стандартах школьного образования.

Актуальность введения педагогической интернатуры нашла отражение в инициативах федерального уровня. Впервые вопрос о введении педагогической интернатуры для учителей, имеющих степень бакалавра и приступивших к работе в образовательных учреждениях, был поставлен президентом Д. А. Медведевым на заседании Совета по науке, технологиям и образованию ещё в 2008 г. Ориентация на использование интернатуры как инновационной формы подготовки педагогических кадров зафиксирована и в государственной программе РФ «Развитие образования на период 2013-2020 гг.» [Социология образования 2010]. В Проекте модернизации педагогического образования идея разработки и внесения предложения о педагогической интернатуре в закон об образовании, также, выделена в качестве ключевой [Аналитическая справка... 2015]. Магистральной линией Проекта модернизации педагогического образования РФ (ПМПО) является усиление развития практических компетенций посредством разработки на деятельностной основе новых теоретических курсов и системы практик (стажировок) на базе школ-партнеров.

В большинстве развитых стран вхождение в педагогическую профессию предполагает обязательную последипломную стажировку непосредственно в образовательном учреждении под руководством опытного наставника [Грачева. URL; Лучкина 2009; Лучкина 2010; Плеханова 2014]. Так, в США интернатура – это обязательная годичная стажировка будущих педагогов, в Германии

подтверждение индивидуальных профессиональных умений производится в рамках референдарата длительностью до двух лет. В Великобритании в течение первого года учительской карьеры обязательным является программа «Вхождение в должность». В Японии обязательной для учителей на протяжении первого года работы в школе является программа интенсивной подготовки с целью овладения практическими навыками преподавания, предусматривающая включение стажёра в штат и консультативную помощь наставника до двух дней в неделю. В Канаде стажировка реализуется от одного до двух лет в рамках программы «Вхождение в профессию». Канадский опыт интересен тем, что включает взаимодействие стажера как с опытными наставниками на базе школы, так и представителями профессиональной федерации, аттестационных органов и вуза. Такой комплексный характер сопровождения максимально способствует преодолению разрыва между содержанием профессиональной подготовки и реальными требованиями к педагогической деятельности в условиях образовательной организации. Кроме того, целью канадской программы является развитие способности не только к преподаванию конкретного предмета, но и других аспектов работы в школе: управление классом, взаимодействие с учителями, родителями и коллегами; ориентация в учебном плане конкретной школы и округа и т. п. В итоге, достигаемая степень социально-психологической адаптации выпускника к профессиональной деятельности позволяет решить проблему оттока молодых учителей из школ в течение первого года работы. Анализ зарубежного опыта позволяет констатировать, что общим для практической стажировки будущих педагогов является её обязательный характер, наставничество (тьюторство, менторство, супервизия) и продолжительность не менее одного года.

В нашей стране апробированы две модели реализации педагогической интернатуры: последовательная и параллельная.

Последовательная модель предполагает первичную последипломную специализацию выпускников бакалавриата по одной из педагогических профессий, проводимую на базе образовательных организаций под наблюдением и руковод-

ством соответствующей кафедры вуза [Геворкян. URL]. Опыт реализации этой модели представлен в Московском городском педагогическом университете, Забайкальском государственном гуманитарно-педагогическом университете им. Н. Г. Чернышевского. В Московском государственном психолого-педагогическом университете разработана программа трёхгодичной интернатуры для педагогов-психологов. Зачисление в интернатуру производится по итогам входного квалификационного испытания с использованием разработанной в вузе методики «Профессиональная компетентность педагога-психолога». В соответствии с выявленными проблемными зонами для каждого интерна разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут, подбираются базы стажировки. Индивидуальный подход к разработке программ стажировки ориентирует на целенаправленное развитие конкретных образовательных результатов, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность каждого специалиста.

Параллельная модель предполагает параллельное с вузовским обучением практическое погружение студента в профессию в рамках углубленной практики по основной образовательной программе и в рамках дополнительного образования [Дубинина 2010; Фурьева 2014]. В Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева интернатура интегрирована в учебный процесс вуза в форме годичной практики по индивидуальному образовательному маршруту (четвертый год бакалавриата), предполагающему реализацию теоретических курсов в пространстве образовательной организации и включение студентов в решение практических задач школы. Под интернатурой понимается «единый учебно-профессиональный цикл вузовского образования, базирующийся на принципах открытости, диалогичности, событийности, рефлексивности, полисубъектности, проектности, который предполагает не только активное разноуровневое включение студентов в профессиональную реальность, но и ее конструирование совместно с работодателем в пространстве инновационного социального учреждения» [Педагогическая интернатура... 2013: 108]. Интернатура реализуется в рамках единой модульной программы, включает сопровождение со стороны выпускающей кафедры, ориентирована на уча-

стие интернов в разных видах профессиональной деятельности, а также выполнение ими разных типов заданий и выпускной квалификационной работы.

В. Л. Дубининой предложен другой вариант реализации параллельной модели педагогической интернатуры в контексте дополнительного образования – программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров. Площадка стажировки интернов расширяется от одной образовательной организации до совокупности «творческих мастерских учителей-наставников республиканского, районного и школьного уровней, обладающих определенной материальной базой (специальными лабораториями, множительной и компьютерной техникой, дидактическими материалами), деятельностью наставников и начинающих учителей» [Дубинина 2010: 15]. Программа интернатуры вариативна и может быть предложена как студентам (параллельно с обучением), так и специалистам после обучения в вузе. В.Л. Дубининой разработана модель подготовки учителя, реализуемая с первого по пятый курс обучения в вузе параллельно освоению теоретических знаний.

В рамках параллельной модели обучения на платформе дополнительного образования нами разработана и апробирована в Уральском государственном педагогическом университете модульная программа педагогической интернатуры на следующих принципах [Минюрова 2015]:

- набор в интернатуру наиболее мотивированных к профессиональной педагогической деятельности студентов;
- индивидуализация образовательной траектории за счет вариативности содержания и объема с учетом реальных потребностей обучающегося;
- привлечение финансовых средств для оплаты инновационной деятельности педагогов-наставников с помощью механизмов дополнительного образования;
- предоставление выпускникам интернатуры возможности получить диплом установленного образца о профессиональной переподготовке по выбранному профилю.

Освоение дополнительной программы параллельно с основной профессиональной образовательной программой представляется нам эффективным с

точки зрения системного формирования профессиональных компетенций в единстве знаниевого (компетенция вуза) и деятельного (компетенция школы) компонентов, что создает условия для осмысленного овладения интернами профессиональными компетенциями и формирования профессионального мышления педагога.

Программа интернатуры включает пять модулей, разработанных совместно с работодателями и направленных на формирование определённого набора образовательных результатов (компетенций ФГОС ВО), обеспечивающих выполнение трудовых функций (знаний, умений, действий) в соответствии с требованиями профессионального стандарта и отраслевой специфики образовательной среды. Актуальность каждого модуля определяется тем, что заданные в нем образовательные результаты восполняют их отсутствие в основных образовательных программах подготовки педагогов [Минюрова 2015].

Модуль 1. Углубленная профильная подготовка. Модуль направлен на формирование трудовых функций, позволяющих успешно осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями ФГОС общего образования по конкретному педагогическому профилю обучения. Спектр данных профилей не является фиксированным и может варьировать в соответствии с запросами конкретного набора интернов, базы интернатуры и т. п. Образовательный результат Модуля 1 соотносится с профессиональной компетенцией ФГОС ВО (ПК) 1: Готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов.

Модуль 2. Психолого-педагогические технологии работы с различными контингентами учащихся. Цель модуля определяется формированием навыков владения современными педагогическими технологиями реализации компетентностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся (включая навыки выявления, диагностики, проектирования индивидуальных траекторий, обучения и т.п.). Образовательному результату Модуля 2 соответствует ОПК-2: Способность осуществлять обучение, воспитание и развития с

учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся.

Модуль 3. Практическая педагогическая деонтология. Модуль включает в себя теоретическое освоение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики; основ конфликтологии и психологии общения. На основе усвоенных знаний предполагается практическая отработка навыков владения технологиями выявления и профилактики конфликтных ситуаций, тренинг коммуникативной компетентности на всех уровнях профессионального взаимодействия (педагог-педагог, педагог-администрация, педагог-ученик, педагог-родитель, ученик-ученик, ребенок-родитель и т. п.). Также, важной составляющей модуля является обучение навыкам профессиональной рефлексии и, на этом основании, проектирования собственного развития в профессиональной и личностной сфере. Образовательные результаты Модуля 3 направлены на формирование ПК-6: Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса и ОПК-5: Владение основами профессиональной этики и речевой культуры.

Модуль 4. Информационно-документационное обеспечение деятельности учителя. В рамках данного модуля предусмотрено обучение интернов работе со всем перечнем документов и информационными системами (электронные дневники, журналы, «сетевой город» и т. п.), которые являются неотъемлемой частью работы учителя в школе и, вместе с тем, представляют значительные трудности для молодых педагогов, являясь одной из причин увольнения в первый год профессиональной деятельности.

Согласно общей концепции программы, реализация представленных модулей включает в себя как теоретические *дисциплины* как способ решения педагогических проблем и задач (30% от общего объема модуля), так и практическую подготовку интернов (70% от общего объема модуля), реализуемую в форме двух видов практик:

- *рассредоточенная практика* осуществляется одновременно с изучением практико-ориентированной части теоретического обучения;

- *стажерская практика* предполагает деятельностное освоение целостной профессиональной педагогической деятельности под руководством педагога-наставника.

Таким образом, практическая подготовка составляет своего рода каркас для дисциплин теоретического блока. Деятельное закрепление профессиональных знаний осуществляется как по отдельным образовательным результатам каждого модуля, так и интегрировано в реальной профессиональной деятельности интерна под руководством опытного наставника. Такое насыщение обучения системой практик соответствует принятой нами деятельностной парадигме психолого-педагогического сопровождения будущих профессионалов.

Освоенный в практической деятельности опыт учения интерна предполагает его рефлексию в русле научно-исследовательской деятельности, которая составляет условие выхода обучающегося на «субъектную позицию по отношению к действительности» и позволяет «адекватно и эффективно действовать с ситуации постоянных изменений и неопределенности» [Булин-Соколова 2014: 221]. В нашей программе заложено две формы научного осмысления практической деятельности и учения интерна: коллективная и индивидуальная. В первом случае обсуждение проблемных вопросов происходит на научно-исследовательских семинарах (НИС) с участием интернов, педагогов образовательной организации-базы интернатуры и представителей кафедры. Индивидуальная работа интерна заключается в планировании и реализации исследования педагогической проблемы, проектировании технологий ее решения. Итогом научно-исследовательской деятельности является защита выпускной квалификационной работы, тема которой формулируется в соответствии с практическими профессиональными задачами и утверждается совместно представителями школы и вуза.

Таким образом, на основании проведенного анализа и разработки концептуальной модели, мы рассматриваем педагогическую интернатуру в двух контекстах: 1) как форму годичной непрерывной распределенной производственной практики (стажировки) студентов-бакалавров, обучающихся на последнем курсе по направлению подготовки УГСН «Образование и педагогические

науки»; 2) как технологию психолого-педагогического сопровождения профессионализации будущих учителей Интернатура осуществляется посредством скоординированного взаимодействия педагогического вуза и образовательной организации с целью формирования **лично**-профессиональных компетенций специалиста в соответствии с требованиями профессионального стандарта и отраслевой квалификационной рамки, необходимыми для успешной самостоятельной практической деятельности.

Апробация программы интернатуры выполнена на базе ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» в течение четырех учебных семестров. В апробации участвовали студенты-бакалавры, обучающиеся по профилям «математика», «история» и «физика».

Для оценки результативности проекта нами проанализирована динамика уровня развития формируемых компетенций с позиций экспертных оценок и самооценки интернов. В группу экспертов вошли педагоги школ-баз интернатуры. Данные были подвергнуты математико-статистическому анализу с использованием U-критерия Манна-Уитни (при $p \leq 0.01$). Согласно экспертным оценкам, по всем формируемым компетенциям были получены статистически-значимые сдвиги у интернов всех трёх профилей (рисунок 1).

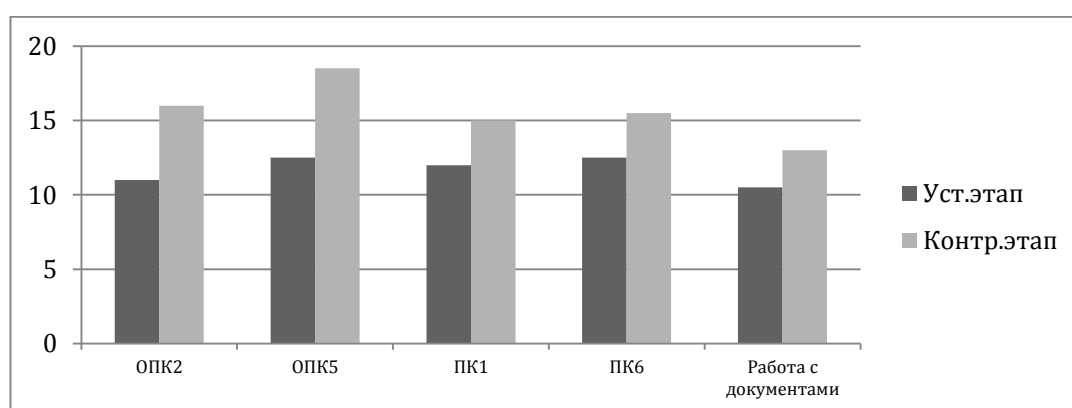


Рис. 1. Динамика уровня развития формируемых компетенций интернов согласно экспертным оценкам на базе интернатуры (средние значения)

Как видно из представленных данных, *максимальная динамика* зафиксирована в развитии общепрофессиональных компетенций: ОПК-2 (Способность осуществлять обучение, воспитание и развития с учетом социальных, возраст-

ных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся) и ОПК-5 (Владение основами профессиональной этики и речевой культуры). Значимая динамика произошла в равной мере в развитии профессиональных компетенций: – ПК-1 (Готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов), ПК-6 (Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса). Также, эксперты отмечают развитие умений и навыков работы с документами в деятельности учителя.

Динамика с точки зрения самих интернов, также, является положительной и достоверной (U-критерий Манна-Уитни, $p \leq 0.01$) по всем формируемым компетенциям (рисунок 2):

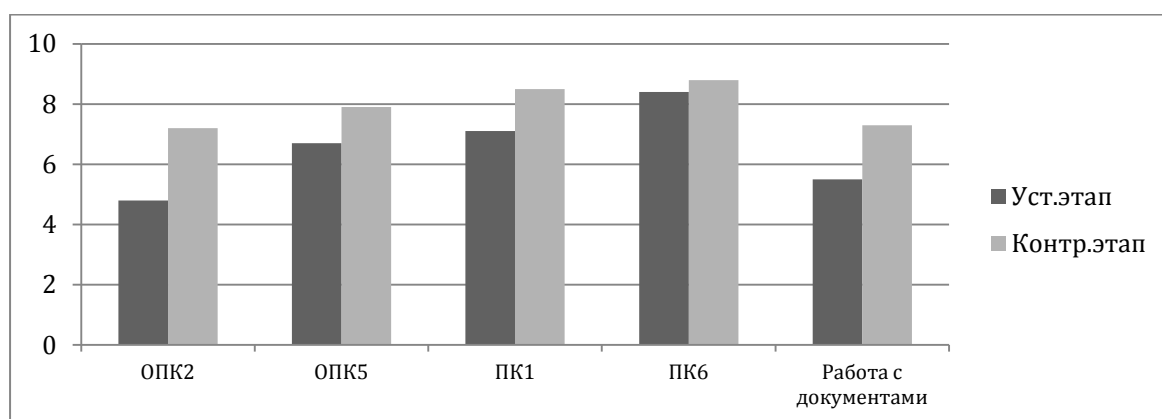


Рис. 2. Динамика развития формируемых компетенций согласно самооценке интернов (средние значения)

Согласно представленным на рисунке 2 данным, максимальная динамика с точки зрения интернов зафиксирована в уровне развития ОПК-2 (Способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся). Отметим, что на установочном этапе интерны оценивали уровень ОПК-2 как минимальный в профиле формируемых компетенций. Максимальный прирост уровня ОПК-2 зафиксирован и в экспертных оценках. Выявленная тенденция позволяет рассматривать данный модуль, с одной стороны, как максимально востребованный (зафиксирована осознанная необходимость интернов в овладении ОПК-2), с другой стороны,

содержание и технологии обучения – максимально эффективными, что также зафиксировано в анкетах интернов.

Вторым по уровню развития интерны оценивают навык работы с документами в деятельности учителя.

В меньшей степени интерны отмечают развитие профессиональной компетенции ПК-6 (готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса). Возможно, это связано с тем, что на установочном этапе студенты оценивали степень ее сформированности довольно высоко, что сократило зону ближайшего развития. Согласно экспертным оценкам динамика в развитии ПК-6 является более выраженной при том же высоком уровне коммуникативной компетенции на установочном этапе. Возможно, данная компетенция для интернов пока не входит в зону активного осознания и будет актуализирована по мере освоения теории и методики ведения занятий.

В качестве одного из наиболее значимых эффектов интернатуры следует отметить повышение уровня психологической готовности обучающихся к профессиональной деятельности. В обратной связи участники интернатуры отмечали следующее:

«Опыт участия в проекте – ценный и очень интересный. По нашей просьбе добавили занятия в модуль по работе с детьми с признаками ОВЗ, одарённости, а также тренинги коммуникативной компетентности педагога».

«Выражаю огромную благодарность вдохновителям и руководителям проекта «Педагогическая интернатура». Спасибо за предоставленный шанс для роста наших компетенций».

В целом, анализ результатов апробации проекта «Педагогическая интернатура» позволяет констатировать динамику в уровне развития всех формируемых компетенций и психологической готовности к будущей профессиональной деятельности.

ГЛАВА 11. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С АТИПИЧНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ВНЕШНОСТИ

(Е. С. Набойченко)

Актуальность рассматриваемой проблемы обуславливается в настоящее время следующим противоречием: между той ролью, которую играет семья в развитии ребенка с врожденной расщелиной, и отсутствием знаний об особенностях такой семьи, ее проблемах, переживаемых психических состояниях, без чего невозможно оказать семье и ребенку качественную психологическую помощь. Семья ребенка с атипичными особенностями внешности находится в психотравмирующей ситуации, что негативно сказывается на супружеских и детско-родительских отношениях.

Методологическую основу исследования составили: представления о семейных системах и их роли в развитии детей с типичными и атипичными анатомо-физиологическими и психическими особенностями (И. С. Багдасарьян, М. Боуэн, Т. А. Добровольская, И. Ю. Левченко, Н. В. Мазурова, И. И. Мамайчук, В. Л. Мартынов, Р. В. Овчарова, Г. В. Пятакова, М. М. Семаго, В. В. Ткачева, У. В. Ульенкова, К. М. Халл, Э. Г. Эйдемиллер и др.) [Набойченко 2009а].

В работе с родителями использовались тест-опросник «Удовлетворенность браком», тест М. Люшера, тест-опросник родительского отношения (ОРО) (А. Я. Варга, В. В. Столин), методика «PARI», методика «АСВ» (Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис). В исследовании принимали участие 179 семей, имеющих детей с ВРГиН, на основе анкетирования в научно-практическом центре «Бонум», где дети состояли на учете. Из общего числа респондентов 89% составили женщины (мамы, бабушки, причем 32% женщин – домохозяйки). Более 70% респондентов указали, что не имеют высшего образования; 52% принадлежат к социальной группе рабочих и служащих; представителей бизнеса всего 1%. На пенсию живут 33% опрошенных. Причем большинство опрошенных родителей считают детское пособие по инвалидности существенным (если не

основным) вкладом в их семейный бюджет. Своей работой удовлетворены 45% родителей, не удовлетворены – 30%. Материальным положением удовлетворены 20%, не удовлетворены – 66%. 80% респондентов на момент опроса состояли в браке, 12% – разведены (причем, по словам матерей, развод состоялся именно по причине появления в семье ребенка с ВРГиН). Отношениями в семье удовлетворены 83% респондентов, не удовлетворены – 12% (чаще всего это связано с моральным и физическим насилием в семье).

На нервное напряжение и срывы указали 22% респондентов, на чувство вины – 12%, конфликты в семье и распад брака отметили соответственно 3 и 2%. Интересно, что 19% опрошенных родителей отметили, что лечение, заботы о ребенке сплотили и укрепили семью. Отвечая на вопрос, что дает силы в преодолении трудностей в лечении ребенка, 90% отметили желание обеспечить ему полноценное будущее, а 45% указали чувство долга. Полученные результаты показывают, что, с одной стороны, семьи детей с ВРГиН могут рассматриваться как вполне традиционные и соответствующие среднестатистическим критериям, но с другой стороны, в них явно чувствуется определенный эмоционально-психологический дискомфорт [Набойченко 2009b].

В ходе пилотажного исследования по изучению психических состояний у родителей, имеющих детей с ВРГиН (n=198), был выявлен ряд психических состояний, которые могут разворачиваться как последовательно, так и наложением друг на друга в зависимости от обстоятельств жизни конкретной семьи: 1) потрясение; 2) стыд; 3) надежда; 4) разочарование; 5) тревога; 6) вина (чувство вины). Отметим, что обострение чувства вины у родителей часто наблюдалось, когда ребенку было 7-8 лет, т. е. когда он идет в массовую школу, где может столкнуться с насмешками, особенно, если до этого он посещал специализированное дошкольное учреждение для детей с нарушениями речи. Наблюдения и беседы показали, что противостоять сложной ситуации, связанной с рождением ребенка с ВРГиН, родителям помогают разного рода *копинговые механизмы*, характеризующиеся когнитивной (переосмысление сложившейся ситуации), эмоциональной (блокировка развития негативных психических со-

стояний или изменение их динамики и интенсивности) и поведенческой (использование поведенческих стратегий, позволяющих справиться с трудной ситуацией) составляющими. Они позволяют предотвратить развитие негативных психических состояний и обеспечить совладание с трудными жизненными обстоятельствами. Если адаптировать некоторые положения концепции жизненных миров Ф. Е. Василюка для описания типов личности взрослого человека, то можно выделить личностей с инфантильным, реалистическим, ценностным и творческим типами переживания трудных жизненных ситуаций (Г. А. Глотова) [Глотова 2008].

Родители с *инфантильным* типом переживания для снятия *стрессового* состояния используют иллюзорно-конструктивную деятельность в виде психологических защит («отрицание» самого факта наличия у ребенка серьезного нарушения, «рационализацию» причин возникновения нарушения и др.) и ухода в мир фантазий и грез, в том числе с использованием алкоголя и наркотиков.

Родители с *реалистическим* типом переживания осуществляют активные действия для снятия *фрустрации*, используя реалистическое отражение ситуации, терпение и волю. В зависимости от конкретных условий это может быть получение дополнительных знаний о данной аномалии, освоение способов оказания ребенку помощи и поддержки, либо рождение другого ребенка, который будет здоровым, либо переключение на профессиональную карьеру и др. [Абшилава 2015].

Родители с *ценностным* типом переживания, позволяющим справиться с *внутриличностным конфликтом*, иерархически упорядочивают свою ценностную систему так, что потребности другого человека – их ребенка – становятся самыми глубинными ценностями, а их собственные эгоцентрические ценности превращаются в поверхностные ценности, от которых они легко способны отказаться. Жизнь родителей становится служением больному ребенку, ощущается как высоконравственное деяние, как ниспосланное Богом испытание, которое надо выдержать.

Родители с *творческим* типом переживания *внутриличностного кризиса*, обусловленного ситуацией рождения ребенка с ВРГиН, с одной стороны, используют механизмы реалистического отражения, терпения и воли, а с другой – выстраивают такую систему ценностей, в которой интересы ребенка (и других больных детей) занимают положение глубинных ценностей. Они помогают больным детям, собирают пожертвования, спонсируют проведение научных исследований по соответствующей проблеме, пишут статьи и книги, организуют конференции и симпозиумы, т. е. ведут активную творческую жизнь, становясь самоактуализирующимися личностями (А. Маслоу).

Матрица интеркорреляций была подвергнута факторному анализу. Получено 27 факторов, вклад 5 из которых в общую дисперсию составил около 91%. Поэтому после операции вращения факторов по методу варимакс были проанализированы 5 факторов. Учитывались нагрузки более 0,4.

Первый фактор можно назвать фактором, обеспечивающим *абсолютное семейное благополучие*, опирающееся на повышенную моральную ответственность (0,679) и оптимальный эмоциональный контакт с ребенком (0,574). Для семей, находящихся под действием данного фактора, характерны абсолютно благополучные (0,566) и благополучные (0,442) супружеские отношения, принятие ребенка (0,519), стиль воспитания по типу кооперации (0,466). Нетипичны для таких семей безнадзорность в отношении ребенка (-0,566), равно как и излишняя концентрация на ребенке (-0,455). Под действием этого фактора могут находиться *компенсированные* семьи и *творческий* тип совладания с ситуацией рождения ребенка с ВРГиН.

Второй фактор – это фактор, обуславливающий *абсолютное семейное неблагополучие*, проявляющееся в жестоком обращении с ребенком (0,713), безнадзорности (0,711) и эмоциональном отвержении ребенка (0,635), причем к ребенку не относятся даже как к маленькому неудачнику (-0,498), что предполагает хотя бы жалость и безразличное к нему отношение. Действие этого фактора проявляется в абсолютно неблагополучных (0,615) и скорее неблагополучных (0,446) супружеских отношениях, тогда как наличие абсолютно бла-

гополучных (-0,566) и даже переходных (-0,476) супружеских отношений для таких семей не характерно. Отмечается также безучастность мужа (0,645) и ограниченность женщины рамками семьи (0,554). Под действием данного фактора могут находиться *примитивные* семьи и *инфантильный* тип совладания с ситуацией рождения ребенка с ВРГиН.

Третий фактор также обуславливает *семейное неблагополучие*, но иного типа. Действие этого фактора проявляется по отношению к ребенку в доминирующей гиперпротекции (0,786), сверхавторитете родителей (0,563), эмоциональной дистанции (0,543). Супружеские отношения при этом характеризуются как абсолютно неблагополучные (0,466), отмечается самопожертвование (0,466) и доминирование (0,465) матери. Данный фактор проявляется также в отсутствии оптимального эмоционального контакта с ребенком (-0,515) и отсутствии зависимости матери (-0,455). Под действием данного фактора могут находиться семьи с *синдромом «Мюнхгаузена»*, использующие некоторые варианты *реалистического* типа совладания с ситуацией рождения ребенка с ВРГиН.

Четвертый фактор, действие которого обуславливает *переходные* (0,634) и *скорее неблагополучные* (0,509) *семейные отношения*, проявляется по отношению к ребенку в авторитарной гиперсоциализации (0,634) и концентрации на ребенке (0,455) при отсутствии доминирующей гиперпротекции (-0,456). Под действием данного фактора могут находиться семьи с *синдромом «Улитки»*, а также *смешанные* семьи, которые в этом случае будут различаться используемыми вариантами *реалистического* типа совладания с ситуацией рождения ребенка с ВРГиН.

Пятый фактор обуславливает *скорее благополучные семейные отношения* (0,485), которые уж точно не являются абсолютно неблагополучными (-0,437) семейными отношениями. Отношение к ребенку характеризуется самопожертвованием (0,679), потворствующей гиперпротекцией (0,648), симбиозом (0,538) и повышенной моральной ответственностью (0,477). Действие данного фактора может лежать в основе еще одного типа семей, который не присутствовал среди пяти эмпирически выделенных в пилотажных исследованиях типов семей, но

на возможность существования которого указывал анализ используемых родителями копинг-стратегий. Речь идет о семьях с *ценностным* типом совладания с ситуацией рождения ребенка с ВРГиН. Этот тип семьи можно условно назвать *«морально-жертвенным»*.

Формирование позитивной, толерантной позиции у родителей ребенка, его родственников и ближайшего социального окружения является основной задачей в работе психолога. В зависимости от возраста и потребностей ребенка психолог применяет различные программы и технологии психологического воздействия на ребенка и его семью. Психологическая просветительская работа с родителями, у которых должен родиться или родился ребенок сВРГиН, начинается с программы «Осознанное родительство». В рамках программы родители знакомятся с разнообразной психолого-педагогической, социальной и медицинской информацией, получают элементарные знания об особенностях психического развития, об анатомо-физиологических особенностях детей с расщелиной (например, как кормить такого ребенка, как ухаживать за ним). Основные цели программы «Осознанное родительство»: 1) установление психологического контакта между родителями ребенка и командой специалистов центра; 2) повышение психолого-педагогической компетентности родителей, имеющих детей с врожденной расщелиной [Создание и апробация... 2012].

Разработанная нами программа «Осознанное родительство» позволяет всесторонне, и в частности психологически, подготовить семью, прежде всего мать, к появлению ребенка с расщелиной. При разработке тренингов и психологических занятий нами использовались работы отечественных авторов (М. И. Чистякова, 1995; К. Фопель, 1998; Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис, 1999; К. Е. Лютова, Г. Б. Моница, 2000). Длительность проводимых занятий зависела от возраста ребенка. Время проведения тренинга от 25 до 40 минут. Частота занятий: 2-3 раза в неделю. Индивидуальные и групповые занятия имели следующую структуру: 1) установочный этап; 2) психокоррекционный этап; 3) релаксационный этап; 4) завершающий этап [Эйдемиллер 1999].

Психологическая тренинговая работа включала четыре блока.

Первый блок – коррекция супружеских отношений

Этот вид психологической работы может проводиться как при рождении ребенка с врожденной расщелиной, так и в другое время, когда в супружеских отношениях возникает кризис. Однако, как показывает наша практика, на начальном этапе психологической работы с семьей (рождение ребенка) проводить данный вид тренинга нецелесообразно, так как родители не столько озабочены решением супружеских проблем, сколько тем, как поскорее прооперировать ребенка.

С целью нормализации супружеских отношений обследуемым семьям оказывалась психокоррекционная и консультативная помощь. На начальном этапе семейная психотерапия проводится с частотой 1-2 сеанса в неделю, а затем встречи происходят 1 раз в 2 недели и далее – 1 раз в 3 недели. Продолжительность психокоррекции достигала в ходе нашей работы 5-6 месяцев. Супружеская психокоррекционная работа проводилась в 22 семьях, имеющих детей с ВРГиН (ЭГ). КГ составили 20 семей, имеющих детей без врожденной расщелины, в которых работа по коррекции супружеских отношений не проводилась. Психологическая диагностика осуществлялась в обеих группах до проведения в ЭГ психокоррекционной работы. После проведенной психологической коррекции семьи ЭГ повторно были протестированы с помощью теста-опросника «Удовлетворенность браком». После проведения психокоррекционных мероприятий с родителями ЭГ удовлетворенность супружескими отношениями существенно изменилась и теперь не имеет достоверных различий с КГ (критерий Стьюдента).

Второй блок – коррекция детско-родительских отношений

Программа детско-родительского тренинга по преодолению детской тревожности в семьях, имеющих ребенка с ВРГиН, включала в себя детскую, родительскую и детско-родительскую составляющие.

Детская составляющая направлена на развитие и формирование следующих знаний, умений, навыков: 1) знание о социальных ролях, репертуарные навыки; 2) идентификация и вербализация ощущений, эмоционального состояния; 3) отношение к себе, самооценка, развитие и личностный рост, ценность «моей» и «твоей» личности; 4) формирование навыков эмоциональной стабильности у

детей в ситуациях отсутствия предварительного опыта; 5) формирование представления о зависимости эмоциональных реакций от ситуации общения; 6) знание о природе человеческой привлекательности и симпатии; 7) формирование у детей умений и навыков неконфликтных реакций; 8) формирование навыков эмпатии, умения принимать и оказывать поддержку [Блохина 1999].

Родительская составляющая направлена на развитие и формирование следующих знаний, умений, навыков: 1) знание о возможности компенсации дефекта, личностного развития детей с ВРГиН; 2) знание о семейных ролях, семейных мифах и границах; 3) знание о семейных стабилизаторах и резервах, умение их использовать; 4) знание о стилях воспитания, формирование навыков гармоничного стиля воспитания; 5) знание о родительской позиции и семейных правилах.

Детско-родительская составляющая направлена на развитие и формирование следующих знаний, умений, навыков: 1) навыки знакомства и общения; 2) навыки принятия позиции другого, тренировка взгляда на себя со стороны; 3) умение находить позитивные качества у других; 4) умение принятия совместных решений.

Для отражения динамики детско-родительских отношений до и после тренинга мы использовали тест Р. Бернса «Кинетический рисунок семьи». Если до тренинга показатели в группе детей с ВРГиН (19 чел.) достоверно отличались (по критерию ϕ^* – угловое преобразование Фишера) от показателей детей КГ (20 чел.) по параметрам «Наличие беспокойства у детей об отношении к ним взрослых» (63% в ЭГ против 20% в КГ, $p \leq 0,05$), «Эмоциональное напряжение и дистанция» (74% в ЭГ против 15% в КГ, $p \leq 0,05$), «Дискомфорт» (58% в ЭГ против 20% в КГ, $p \leq 0,05$), то после тренинга, направленного на создание обстановки эмоционального комфорта и психического благополучия в семье, произошло значительное улучшение детско-родительских отношений: показатели беспокойства, напряжения и дистанции, дискомфорта снизились у детей с ВРГиН (19 чел.) почти в 2 раза, и хотя остались несколько выше, чем в КГ (20 чел.), но различия уже не являлись статистически достоверными.

Третий блок – коррекция стиля семейного воспитания

Программа коррекции стиля семейного воспитания содержит детско-родительскую, родительскую и супружескую составляющие.

Детско-родительская составляющая включает формирование и развитие знаний, умений и навыков в следующих областях: 1) повышение гибкости и адекватности в восприятии ребенка родителем; 2) повышение самооценки ребенка.

Родительская составляющая включает формирование и развитие следующих знаний, умений и навыков: 1) знание о стилях воспитания; 2) знание о родительской позиции и семейных правилах; 3) знание о семейных ролях, семейных мифах и границах; 4) вера в свои способности поступать правильно; 5) определение вклада мужчины в воспитание и реабилитацию ребенка.

Супружеская составляющая включает формирование и развитие знаний, умений и навыков в следующих областях: 1) анализ причин и механизмов возникновения семейных конфликтов; 2) профилактика семейных конфликтов; 3) разрешение семейных конфликтов.

Предлагаемая нами методика основана на эффектах непрямого, опосредованного воздействия, своего рода терапии окружающей средой. Использование серии из 7-10 еженедельных занятий позволяет получить комплексный эффект, включающий в себя коррекцию личностных особенностей ребенка, оптимизацию родительско-детских отношений и отношений в супружеской паре. В тренинговых занятиях участвовали 30 родителей из 104, обследованных в констатирующем эксперименте.

До тренинговой работы в группе родителей, имеющих детей с ВРГиН (104 чел.), по показателям методики АСВ «авторитарность отношений в семье» и «неустойчивый тип воспитания» достоверных различий с КГ родителей условно здоровых детей (92 чел.) выявлено не было. В то же время имело место почти двукратное превышение по показателю «воспитание по типу гиперопеки» в семьях, имеющих детей с ВРГиН ($p \leq 0,05$), достоверными были также различия по показателю «противоречивое отношение к самостоятельности ре-

бенка» (в ЭГ больше, $p \leq 0,05$) и «гармоничное воспитание» (в ЭГ меньше, $p \leq 0,05$, по критерию ϕ^* – угловое преобразование Фишера).

После тренинговой работы в подгруппе в 30 чел. произошло достоверное снижение результатов по показателям «неустойчивый тип воспитания» (с 20,0 до 16,6%, $p \leq 0,05$), «воспитание по типу гиперопеки» (с 40,1 до 26,6%, $p \leq 0,05$) по остальным показателям статистически достоверных сдвигов после тренинга не выявлено, хотя некоторое снижение также отмечено.

Анализ отсроченных результатов применения обсуждаемой тренинговой методики показал, что она является эффективной в случаях, когда обнаружены: низкая самооценка у ребенка; высокая тревожность в семейной ситуации; конфликтность ребенка в семье; эмоциональное отвержение ребенком кого-либо из родителей; неадекватные ожидания родителей по отношению к ребенку; несогласованность воспитательных позиций родителей.

Четвертый блок – профориентационная работа с подростками и их родителями.

Программа подросткового тренинга с элементами профессиональной ориентации содержит детскую и родительскую составляющие.

Детская составляющая включает формирование и развитие следующих знаний, умений и навыков: 1) навыки открытого стиля общения, умения самопрезентации; 2) представления об отношении к себе, самооценке, развитии и личностном росте, умение ценить личность другого; 3) навык позитивного отношения к себе и другому, понятие о жизненных ценностях; 4) навык преодолевающего поведения; 5) осознание собственной потребности и способности к общению, решение некоторых проблем в общении; 6) умение ориентации в своих профессиональных возможностях, умение согласовывать свои желания и амбиции с реальностью [Янькова 2005].

Родительская составляющая включает формирование и развитие знаний, умений и навыков в следующих областях: 1) актуальные и потенциальные возможности ребенка с врожденной расщелиной и клинические показания в отно-

шении выбора профессии для него; 2) принятие ребенка таким, какой он есть; 3) толерантное отношение к другим детям.

Система профориентации является частью общей трудовой подготовки школьников, образования и воспитания, цель которых – всестороннее развитие личности. Нами обследовано 120 подростков, имеющих ВРГиН, в возрасте 14-18 лет.

Данные, полученные в ходе исследования, позволяют определить основные направления психологической помощи этой группе подростков: преодоление трудностей общения и профилактика отклонений в личностном развитии; участие психолога в профессиональной ориентации; психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка и подростка с атипичными особенностями внешности; психологическое консультирование педагогов по проблемам личности подростка с атипичными особенностями внешности. Содержание работы определяется конкретными проблемами подростка, выявленными на диагностическом этапе, но с учетом возраста и общей характеристики детей и подростков, имеющих ВРГиН. Основными мишенями воздействия являются: формирование устойчивой адекватной самооценки, повышение социальной активности личности, развитие коммуникативных навыков, формирование уверенности в себе, выработка гармоничной структуры ценностных ориентаций. В работе используются и групповые, и индивидуальные формы, причем с учетом проблем социального взаимодействия лиц с ВРГиН групповые формы более предпочтительны [Организация и содержание... 2011; Организация инклюзивного образования... 2013].

В нашем исследовании в групповой психокоррекционной работе приняли участие 34 подростка и 34 их матери. Работа по профессиональной ориентации проводилась в несколько этапов: 1) оценка психологических и физических возможностей школьника, имеющего ВРГиН, определение его профессиональных интересов и намерений; 2) совместное занятие с психологом и врачом с целью определения актуальных и потенциальных возможностей, клинических показаний и противопоказаний в отношении возможных профессий (на этом этапе создается примерный перечень профессий с учетом склонностей и функциональ-

ных возможностей подростка); 3) занятия в группах социально-психологического тренинга, на которых совместно с психологом обсуждаются планы и намерения каждого участника (в ходе дискуссий ведущий стремится расширить представления членов группы о мире профессий, активизировать осознание необходимости правильного профессионального выбора; в группах соблюдается принцип партнерства – подросток должен сам решить вопрос о будущей профессии, а не принять навязанное ему решение); 4) параллельно с деятельностью групп проводятся психологические занятия с родителями.

Сравнение результатов до и после проведения профориентационной работы с подростками и их родителями выявило следующие закономерности.

Нереальные профессиональные намерения подростков с ВРГиН ($n=34$) до тренинговой программы составили 17,9%, после тренинговой программы они статистически достоверно снизились и составили 5,8% (по критерию ϕ^* – угловое преобразование Фишера, $p \leq 0,05$). Завышенные родительские ожидания ($n=34$) до тренинговой программы составили 20,8%, после тренинговой программы – 8,3% ($p \leq 0,05$).

Следует указать, что на исходном этапе отмечалась статистически значимая положительная корреляционная зависимость между уровнем родительских ожиданий и нереальностью профессиональных намерений детей ($r=0,76$). Родители отдавали предпочтение престижным профессиям, подростки же старались сделать выбор в пользу профессий, которые не требуют вербального контакта с другими людьми. Этот факт подчеркивает важность психологической работы с семьей и подростком с ВРГиН по формированию профессиональной ориентации.

Программа психологического сопровождения, разработанная нами, предполагает поэтапную работу психолога с ребенком с ВРГиН и его семьей, начиная от момента рождения ребенка и до его вхождения в самостоятельную жизнь. Эффективность проведенной психокоррекционной работы оценивалась нами в субъективном и объективном планах.

В *субъективном* плане результативность оценивалась, во-первых, на основе положительных отзывов родителей о проведенных психокоррекционных занятиях

и тренингах. Во-вторых, на основе возникновения положительного настроения и проявления стенических эмоций у участников групп, как на занятиях, так и после них. В-третьих, по возникновению чувства сплоченности в группах, между отдельными ее участниками. В-четвертых, у родителей выработались модели позитивного поведения с детьми и взрослыми, толерантного отношения к социуму.

В *объективном* плане положительная результативность была отмечена как в улучшении динамики детско-родительских и супружеских отношений, в формировании реальных профессиональных ожиданий у родителей и намерений у подростков, так и в статистически достоверном улучшении показателей их контрольного обследования, проведенного после комплекса психокоррекционных мероприятий.

ГЛАВА 12. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

(Ю. А. Токарева, Е. А. Быкова)

Развитие современного общества невозможно без инноваций. В эпоху изменений успех отдельного человека, а также всего общества зависит от их способности воспринимать и использовать разного рода нововведения.

Обществу нужны люди творческие, самостоятельные, гибко мыслящие, относящиеся к своему развитию как к ценности, умеющие и желающие постоянно учиться новому. Все эти характеристики имеют социальный характер и связаны с условиями формирования личности, которые возможно создать в формате образовательной системы.

Согласно концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года от 17 ноября 2008 г. № 1662-р «...стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина...» [Кларин 1995]. Реализация этой цели предполагает решение одной из приоритетных задач – «...обеспечение инновационного характера базового образования, в том числе: обновление структуры сети образовательных учреждений в соответствии с задачами инновационного развития, в том числе формирование федеральных университетов, национальных исследовательских университетов» [Кларин 1995].

Инновационная стратегия государства требует научного обоснования психологических основ инновационной деятельности обучающихся, построения системы принципов по формированию и развитию готовности личности к инновационной деятельности.

Под инновационным поведением обучающихся мы понимаем особый тип активности личности, проявляющийся в способности гибко реагировать на си-

туации неопределённости, преодолевать препятствия, готовность принимать участие в новых видах деятельности, требующих проявления самостоятельности, настойчивости в достижении целей, творческих способностей.

Формирование предпосылок к инновационному поведению должно закладываться ещё на этапе обучения в образовательных учреждениях, что обеспечивает выпускникам конкурентоспособность в постоянно меняющемся мире.

Проблема инновационной деятельности рассматривалась в трудах отечественных ученых: В. И. Журавлева, В. В. Краевского, Л. С. Подымовой, М. М. Поташника, А. И. Пригожина, А. С. Сиденко, В. И. Сластенина, В. И. Долговой, О. Г. Хомерики и др.

Проблематика нововведений в области образования представлена в работах К. Ангеловски, Н. В. Горбуновой, М. В. Кларина, В. Я. Ляудис, М. М. Поташника, С. Д. Полякова, Т. И. Шамовой, О. Г. Хомерики, Н. Р. Юсуфбековой, A. Ferrari, R. Cachia, Y. Punie и др.

Ряд исследований посвящён проблеме педагогической инноватики (М. С. Бургин, М. В. Кларин, Н. И. Лапин, В. Я. Ляудис, Н. Я. Найн, А. И. Пригожин, Т. И. Руднева, В. А. Сластенин, А. Н. Ахренов, В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян, Т. И. Шамова и др.). Пути, способы и приемы внедрения педагогических инноваций в образовательную практику изучали Н. М. Анисимов, А. С. Ахнезер, В. Б. Беспалько, В. Е. Гурман, А. А. Деркач, Н. А. Морева и др.; формирование готовности к инновационной деятельности (А. А. Деркач, С. И. Десненко, О. В. Михайлов, Л. С. Подымова, Е. В. Селезнева, П. В. Середенко, В. А. Сластенин, Т. Н. Разуваева, И. Е. Пискарева, О. Р. Бадагуева и др.).

Общие и специфические особенности творческой (инновационной) педагогической деятельности исследовались в 60-80-х гг. в трудах Ф. Н. Гоноболина, С. М. Годника, В. И. Загвязинского, В. А. Кан-Калика, А. Е. Кондратенкова, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, А. К. Марковой, Н. Д. Никандрова, Я. А. Пономарева, В. А. Сластенина, Г. С. Сухобской, Л. М. Фридмана, А. И. Щербакова и др.

Исследования проблемы инновационной деятельности в образовании проведенные за последние 30 лет в России и за рубежом, показали, что в поле изучения находится в основном инновационная деятельность педагогов, педагогического коллектива, либо образовательного учреждения в целом (А. И. Пригожин, А. А. Деркач, С. И. Десненко, О. В. Михайлов, Л. С. Подымова, Е. В. Селезнева, П. В. Середенко, В. А. Сластенин, Т. Н. Разуваева, Г. Р. Кусяпкулова, В. Слободчиков, В. И. Долгова, Л. Т. Чернова, О. П. Соснюк, О. Л. Маркова, И. Б. Авакян, Н. И. Раитина, И. В. Ракова и др.). Ряд работ посвящён также формированию готовности к инновационной деятельности студентов (Е. М. Шпагина, Е. А. Андреева, М. Е. Чаяускас, И. Е. Пискарева, О. Р. Бадагуева, J. Brennan, S. Broek, N. Durazzi, Kamphuis Bregtje, M. Ranga, S. Ryan). В стороне остаются самые восприимчивые и наиболее динамичные объекты обучающего и воспитательного процесса – обучающиеся.

Рассматривая вопросы педагогической инноватики, учёные приходят к выводу, что фундаментальное образование должно обеспечивать саморазвитие и инновационное поведение обучающегося на основе нравственного и интеллектуального потенциала, детерминирующего его инновационное поведение [Зеер 2012; Кларин 1995: 94]. Однако, современные исследователи указывают на упущения образовательной системы, относительно условий формирования готовности к инновационной деятельности. Общеобразовательная школа ожидает, но не формирует навыки, выходящие за рамки умственной деятельности, действует строго в рамках определяемых учебными программами. Исходя из этого обстоятельства, в высшие учебные заведения приходят молодые люди, ни личностно, ни интеллектуально не готовые к осуществлению инновационной деятельности, в то время как количество принципиально новых задач увеличивается. Программы развития обучающихся, более ориентированы на предметную подготовку, на показатели результатов ЕГЭ, вооружение необходимыми знаниями, умениями и навыками, а также контролируемые и строго фиксируемыми показателями (Т. Н. Разуваева, Н. А. Баулина, Е. А. Шмелёва и др.)

Согласно имеющимся данным, наши соотечественники уступают представителям стран с высокой инновационной активностью по таким качествам личности, как мобильность, желание обучаться в течение всей жизни, склонность к предпринимательству, риску [Баулина 2011: 117].

Всё это требует от системы образования существенной перестройки и учета идеи инновационного развития государства.

Психолого-педагогические науки настойчивы в намерении сформировать готовность обучающихся к инновациям, а инновационную деятельность сделать одним из важных компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения, поскольку она создает основу для развития конкурентоспособности выпускника, способного эффективно действовать в инновационном пространстве. Выстраиваемая система образования, ориентированная на формирование инновационного поведения учащихся инициирует инновационный характер процессов, протекающих в его внешнем и внутреннем мире. Особую значимость в решении задач модернизации образования приобретает вопрос условий формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности [Барболин 2011].

Сложность формирования психологической готовности к любой деятельности заключается в субъекте формирования, а именно в имеющихся у него ресурсах и предоставляемых возможностях. Внешние и внутренние условия формирования психологической готовности должны дополнять друг друга, создавая гармоничную программу, направленную на достижение единой цели. Обучающийся, как субъект инновационной деятельности (с точки зрения современных ФГОС) должен быть готов к тому, что бы активно участвовать в инновационной деятельности, позитивно воспринимать нововведения, сам уметь их создавать и внедрять [Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. URL]. Одновременное развитие инновационной личности и осуществление ею инновационной деятельности связано с внедрением ведущего принципа деятельностного подхода – единство сознания и деятельности. Решение инновационных задач, преодоление внутриличностно-

го конфликта (хочу – не могу; не хочу – могу), опора на принципы деятельностной теории служит теоретико-методологической основой изучения инновационной деятельности обучающихся.

В целом анализ теории и практики вопроса показал, что психолого-педагогическое исследование инновационной деятельности обучающихся сталкивается с рядом противоречий:

- между требованиями современного общества к системе образования воспитания выпускников, готовых к активной инновационной деятельности, и отсутствием специальных методов и приёмов (специализированных программ) формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности, инновационной активности и инновационному поведению;

- между низкой продуктивностью инновационной деятельности обучающихся, неготовностью к ней и возрастающими требованиями образовательной организации к её совершенствованию.

Указанные противоречия позволили сформулировать основную исследовательскую проблему: выявление психологических основ инновационной деятельности обучающихся.

Решение этой проблемы и преодоление указанных выше трудностей и противоречий возможно при применении следующих принципов исследования:

1. *Принцип системного подхода*, который позволяет трактовать инновацию как системный феномен, который становится, проявляется в особой инновационной деятельности.

2. *Деятельностный принцип* постулирует необходимость изучения инновационной деятельности в единстве ее мотивационного, когнитивного, поведенческого и контрольно-оценочного компонента.

3. *Принцип субъектности*, обеспечивающий понимание обучающегося как субъекта деятельности, проявляющего созидательную активность в разработке нового, инновационного продукта.

В психолого-педагогических исследованиях современности инновационная деятельность становится одним из главных компонентов образовательной

деятельности учебных заведений и рассматривается как основа для создания конкурентоспособности выпускника, способного эффективно существовать в инновационном пространстве.

Инновационная деятельность – предметно-практическая продуктивная деятельность людей, которая является творческой и создаёт новые качества в различных сферах их жизни [Лапин 2010: 45].

Осуществление инновационной деятельности становится возможным благодаря интеллектуальной деятельности человека, его фантазии, творческого процесса, открытий, изобретений и рационализации в виде новых или отличных от предшествующих объектов [Репина 2014].

По мнению М. В. Кларина, инновация относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к *преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления*, который с этими новшествами связан [Кларин 1995].

Рассматривая проблему инновационной деятельности в образовании, следует обратиться к педагогическим исследованиям инноваций.

В педагогике термин инновация появился в конце 80-х годов XX века, что связывают с переходом от традиционной парадигмы к личностно-ориентированной. Процесс модернизации образования привёл к введению новых форм и методов работы педагога с учащимися, новых технологических подходов к организации учебного процесса. В современной педагогике рассматриваются такие проблемы, как практическое педагогическое мышление и инновации, проблемы функционирования педагогических инноваций, проблемы жизнедеятельности инноваций в образовании, затруднения на пути к нововведениям (В. И. Загвязинский), отношение педагогов к инновациям и (Э. М. Роджерс) и др.

Инновационные аспекты образовательной деятельности рассматривались в трудах Г. А. Комиссаровой, Г. Ф. Красноженовой, Я. М. Нейматова, Л. И. Мухаметовой, А. Н. Тихонова и др. Инновационные подходы в обучении, с практической точки зрения представлены в трудах Ш. А. Амонашвили, И. П. Волкова, Е. Н. Ильина, С. Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталова, М. И. Щетина и др.

В рамках институционального подхода инновации в образовании исследовали Э. Ф. Зеер, С. А. Новосёлов, Н. Н. Давыдова, Н. В. Василенко, В. В. Шапкин. Авторы выделили основания классификации нововведений в образовании и группы педагогических инноваций, рассматривая образовательные инновации, как инновации, направленные на совершенствование педагогических систем, процессов и технологий, как новый усовершенствованный образовательный продукт, обеспечивающий получение нового образовательного эффекта.

В современном образовании не существует определённой и общепринятой концепции инновационной деятельности. Педагогические инновации рассматриваются чаще с прикладной точки зрения, как результат образовательной практики [Карпов 2013]. В образовании инновационные изменения сегодня идут по таким направлениям, как формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; создание условий для развития и самоопределения личности в процессе обучения; изменение в образе деятельности и мышления как преподавателей, так и учащихся, изменение взаимоотношений между ними, развитие творческих инновационных коллективов и отдельных личностей (J. Brennan, S. Broek; Ляудис).

Под инновациями в системе образования понимается «...разработка (создание, открытие, изобретение) и апробацию интеллектуального продукта (научно-педагогического, психолого-педагогического, дидактического, методического)», в качестве основных критериев инновации выделяются научность и эффект [Кларин 1995: 112]

Итак, понимая инновации (нововведение), как процесс создания, распространения и использования практического средства (новшества) для новой или лучшего удовлетворения уже известной потребности людей, общества, важно заключить, что не любое изменение есть инновация [Лапин 2010: 43]. Во-первых, инновация всегда носит целенаправленный характер; во-вторых её предметным содержанием является практическое новшество, создаваемое в ответ на потребности человека.

Под инновационной деятельностью часто понимается деятельность, основанная на ранее полученных научных достижениях, и направлена на практическую реализацию этих достижений, являющихся чьей-либо интеллектуальной собственностью» [Пригожин 1989: 109].

Психолого-педагогический подход к изучению инновационной деятельности позволил установить присутствие определенных закономерностей её овладения, в связи с соблюдением общепринятых канонов её осуществления (Э. Ф. Зеер). Таким образом, возникает возможность концептуального построения психологии инновационной деятельности обучающихся, определения закономерностей конкретных действий обучающихся в системно-деятельностной парадигме, условий и механизмов инновационной деятельности, представляющих собой её психологические основания [Зеер 2012].

Проблема внедрения программ формирования психологической готовности к инновационной деятельности в образовании связана с особенностями развития современных школьников, а именно ограниченностью мышления подрастающего поколения, а также принятием нарушений развития учащихся в категории нормы. Трудности, связанные с ригидностью интеллектуального аппарата актуализируют проблему разработки разноуровневых программ формирования инновационного поведения. Несмотря на имеющиеся об инновационном поведении и деятельности исследования, больше теоретического плана (Д. М. Гвишиани, А. И. Пригожин, В. С. Дудченко, Н. И. Лапин, В. И. Кондауров), концептуального изучения данного явления не проводилось.

Отношение к инновационной деятельности, как важному психологическому ресурсу обнажает, перед системой образования, проблему выявления инновационных факторов формирования у учащихся инновационных способов мышления и действия, психологической и функциональной готовности к инновационной деятельности.

Итак, анализ понятия инновационная деятельность позволяет трактовать её как деятельность, направленную на освоение, создание нового. Инновационная деятельность обучающихся рассматриваться нами как самостоятельная

продуктивная, творческая, целенаправленная деятельность, в которой обучающийся, используя новые средства достижения цели деятельности, развивается как субъект инноваций, как инновационная личность. Результатом инновационной деятельности является создание нового образовательного продукта, нового знания в предмете. Исходя из вышесказанного, применительно к деятельности обучающихся, инновационная деятельность всегда сопровождается наличием определённой цели, которая осознаётся учащимся и действий, направленных на её достижение. При этом, такая деятельность может носить как индивидуальный, так и коллективный характер.

Таким образом, инновационная деятельность в образовании создаёт основу для развития инновационного потенциала учащихся, являющегося важным интеллектуальным ресурсом, основным реализатором модернизации образования, его развивающего влияния на преобразование российского общества. Сформированность интеллектуального потенциала выпускников школ выступает ресурсом в период вузовского образования и всей последующей жизни и является основой развития личности, деятельности и социума.

Структура инновационной деятельности

Осуществление инновационной деятельности требует высокого уровня готовности учащихся, поскольку деятельность сложна по своей структуре и не формируется спонтанно. Компонентный состав инновационной деятельности соответствует идее создания нового продукта, такого результата, о котором на начальном этапе (этапе формирования цели) было не известно. Исходя из вышеуказанной ситуации неопределенности результата инновационной деятельности и сложности исполнения задачи с несколькими неизвестными, формирование готовности к инновационной деятельности должно идти поэтапно, в соответствии с основными структурными компонентами деятельности: мотивационного, когнитивного, поведенческого и контрольно-оценочного (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина и др.).

1. Мотивационный компонент. Благодаря наличию мотивов к достижению поставленной цели инновационная деятельность приобретает для учащегося личностный смысл.

Первопричина поведения, трансформированная в переживаемую потребность, предстает перед субъектом как жизненная задача, создающая готовность к поисковому поведению. В процессе своего опредмечивания потребность превращается в мотив поведения, а система потребностей в предметах, средствах и способах ее удовлетворения – в отношение к миру, на основе которого выбираются цели, средства и действия, создается смысл действий, формируется готовность к конкретному виду деятельности и побуждение к ней (В. А. Иванников). Формирование побуждения заключается в построении отдельных моментов мотивации: готовности к деятельности, ее направленности, выборе средств и способов действия, выбора места и времени действия, создания уверенности в успехе и правильности действия и т.д. [Иванников 1985: 116].

Для инновационной деятельности необходимо первоначально «ознакомиться с предметным содержанием деятельности, убедить себя, что выбранное дело обладает глубочайшим личностным смыслом, и, погружение в него является оправданным» [Стрелков 2010: 24].

Осознанная значимость цели порождает необходимость осуществления действий, связанных с её реализацией.

В число факторов, участвующих в инициации деятельности, включается и поведение других членов сообщества. В теории социального обучения поведение значимых других рассматривается как мотивирующий фактор [Arkes 1982; Nuttin 1984].

Для инициации поведения необходимо наличие многих внешних и внутренних факторов. Осуществляемое в повторяющихся условиях поведение автоматизируется не только в своей исполнительской, но и в мотивационной части. Чтобы увидеть факторы, участвующие в построении побуждения, надо поставить субъекта деятельности в необычные условия или в условия формирования новой деятельности. По мнению С. Л. Рубинштейна, мотивационные образова-

ния, повторяясь в устойчивых постоянных условиях, в конечном счете, переходят в свойства характера.

Таким образом, потребности и мотивы создают готовность к действию, эмоции вместе с мотивами создают пристрастность внешних явлений и действий, формируя личностный смысл, собственные способности (память, внимание, мышление, сила, выносливость и пр.) вместе со средой создают возможность для успешности действий. Важно заметить, что степень освоенности действий и устойчивость навыков и знаний обеспечивают уверенность в успехе, а развитость познавательных процессов дают возможность получить личностно значимый результат.

2. Когнитивный компонент. Знание и следование основной цели деятельности создает основу для формирования сознательного отношения к инновационному продукту. Так, А. И. Пригожин отмечает, что главная характеристика субъекта инноваций – это его деятельное самосознание, т. е. понимание своей личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой основы собственного существования [Пригожин 1989: 43]. Важным является способность предвидеть ход событий, прогнозировать. Прогнозирование определяет вероятность появления продукта.

Г. А. Цукерман рассматривает системное мышление как один из факторов, способствующих формированию осмысленного учения, устойчивого познавательного интереса, обеспечивающего успех в деятельности. С точки зрения автора, при решении педагогической задачи, «...чтобы удерживать целостность, связывать каждое новое понятие с предыдущими и угадывать следующие, надо обладать системным мышлением; чтобы овладеть системным мышлением, надо видеть целое как связь составляющих его частей...» [Кларин 1995].

3. Поведенческий компонент – формирование субъекта, способного к инновационной деятельности (инновационное поведение). Учащегося способного к инновационному поведению отличает уверенность, т. е. возможность и желание самому определять свою траекторию развития, образ жизни, а также стремление раздвигать рамки реальной независимости и компетентности

(А. И. Пригожин). Личность, способная к инновационной деятельности отличается особыми психологическими особенностями, руководствуется волей к самоутверждению посредством активной преобразовательской деятельности, что формирует особый тип поведения – инновационный (М. М. Поташник, П. Ф. Друкер, Р. Э. Джонстон, Д. Дессен, Д. А. Алле).

В связи с многообразием подходов, к трактовке инновационного поведения и его маркировке, возникает необходимость в систематизации и уточнении сущности феномена «инновационное поведение». Целесообразным представляется рассмотрение признаков инновационного поведения как особого типа поведения личности.

О. В. Кобяк под инновационным поведением понимает особый инициативный тип индивидуального или коллективного поведения, связанный с систематическим освоением социальными субъектами новых способов деятельности в различных сферах общественной жизни либо созданием новых объектов материальной и духовной культур [Барболин 2011].

Э. В. Галажинский и В. Е. Ключко считают, что инновационное поведение осуществляется путем выхода за пределы сложившихся установок и поведенческих стереотипов, возникает инициативно [Галажинский 2009].

Обобщив результаты исследований отечественных психологов, можно выделить следующие ресурсы инновационного проявления: возможности человека, представленные его личностным, духовным, творческим, интеллектуальным потенциалом; среда, отвечающая этим возможностям, размеченное ценностно-смысловыми «маркерами» пространство, в котором возможна самореализация; готовность человека реализовать свои возможности «здесь и теперь» [Галажинский 2009]. Все три фактора представляются зависимыми от личностного потенциала субъекта инновационного процесса, даже фактор «среда» обусловлен другими двумя – личность может сама создать эту среду (субъективные факторы).

Личностный потенциал, по мнению исследователей, может включать: потребность в переменах, умение уйти от власти традиций, определить точки развития и адекватные им социальные механизмы, наличие креативности, спо-

способность находить идеи и использовать возможности их оптимальной реализации, системный, прогностический подход к отбору и организации нововведений, способность ориентироваться в состоянии неопределённости и определять допустимую степень риска, готовность к преодолению постоянно возникающих препятствий и т. д. [Галажинский 2009].

Потенциал системной концепции инновационной деятельности, которая замечает её продуктивный характер, обусловлен представлением инновационного поведения как связанного с выработкой новых целей и соответствующих им средств или с достижением известных целей новыми средствами. Её необходимым компонентом является творчество, включая саморазвитие инновационной личности. При этом, осуществляя инновационную деятельность, субъект меняет не только её предмет, но и её цели и средства, тем самым – и самого себя, сознательно или неосознанно делает себя объектом своей деятельности, развивает себя как инновационную личность [Волюнкина 2011: 48].

В. А. Сластёнин Л. С. Подымова определяют инновационное поведение как «действие, где проявляются личностные отношения субъекта к происходящим переменам» [Сластенин 1997: 23]. Инновационное поведение рассматривается ими «не как приспособление, а как максимальное развитие своей индивидуальности, самоактуализация» [Сластенин 1997: 131]. Авторы вводят такое понятие как «Инновативность», определяя её как черту личности, характеризующуюся «высоким чувством нового, эмоционально-оценочным отношением к нововведениям [Сластенин 1997: 2]. Уровень инновативности определяет инновационное поведение.

Следовательно, целесообразным представляется рассмотрение особенностей инновационного поведения как особого типа поведения личности, включающим в себя сочетание ожидаемых и абсолютно неожиданных действий и реакций [Шелехова 2011].

Инновационное поведение тесно связано с творческим началом. Согласно Д. Б. Богоявленской и А. М. Матюшкина творчество определяется как выход за пределы наличной ситуации и имеющихся знаний. На основании этого

В. А. Сластёнин и Л. С. Подымова определяет креативность как глубинное свойство, выражающееся в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным смыслом [Сластенин 1997].

Анализ подходов к феномену «инновационное поведение» позволяет обобщить данное понятие применительно к обучающимся. Под инновационным поведением обучающихся мы понимаем особый тип активности личности, проявляющийся в способности гибко реагировать на ситуации неопределённости, преодолевать препятствия, готовность принимать участие в новых видах деятельности, требующих проявления самостоятельности, настойчивости в достижении целей, творческих способностей.

Формирование предпосылок к инновационному поведению должно закладываться ещё на этапе обучения в образовательных учреждениях. Это обеспечивает выпускникам конкурентоспособность в постоянно меняющемся мире и способность проявлять свои способности, умения и активность в инновационной деятельности.

4. Контрольно-оценочный компонент – умение отслеживать и корректировать процесс собственной инновационной деятельности, оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий, сверять полученный результат с намеченной целью, соотносить собственные возможности с условиями реализации деятельности.

Реализуется благодаря рефлексии. Развитая рефлексия обуславливает гибкость и динамичность личности, способность к изменению способов поведения в зависимости от важных в данный момент обстоятельств и ситуаций, позволяя преодолевать сложившиеся в деятельности стереотипы.

Таким образом, инновационная деятельность имеет четкую структуру, состоящую из мотивационного, когнитивного, поведенческого и контрольно-оценочного компонентов и носит целенаправленный характер формирования. Содержательная наполненность каждого компонента инновационной деятельности связана с потребностями и возможностями обучающихся создавать новый, нетрадиционный результат (продукт).

Теоретический анализ проблемы инноваций в образовании позволяет прийти к следующим выводам:

Образование, так или иначе, следует идее инновационного развития государства, следовательно, и педагоги, и обучающие должны быть включены в активную инновационную деятельность образовательной организации и готовы к адекватному восприятию и внедрению инноваций.

Инновационная деятельность и ее процесс во многом зависят от инновационного потенциала участников образовательного процесса.

Инновационная деятельность применительно к деятельности обучающихся, всегда сопровождается наличием определённой цели, которая осознаётся учащимся и действий, направленных на её достижение. При этом, такая деятельность может носить как индивидуальный, так и коллективный характер. Для эффективного осуществления инновационной деятельности требуется высокий уровень личностного саморазвития учащегося. Готовность учащихся к инновационной деятельности предполагает умение самостоятельно, в случае необходимости, осуществлять выбор цели деятельности, способов её достижения, определения путей преодоления препятствий, с последующим использованием полученных результатов.

Поскольку инновационная деятельность, как и любая социальная, требует целенаправленности формирования, то необходимо создание системы психологического сопровождения в системе образования, которая включала бы программы по саморазвитию личностного и творческого потенциала субъектов инновационной деятельности. Поэтапность формирования инновационной деятельности обучающихся обусловлена содержанием её структуры и включает себя последовательную проработку мотивационного, когнитивного, поведенческого и контрольно-оценочного компонентов

Обоснование системно-деятельностного подхода к формированию готовности обучающихся к инновационной деятельности

Исследование инновационной деятельности обучающихся позволяет теоретически обосновать и выработать стратегию развития готовности её к выпол-

нению, выделить закономерности освоения, психологические механизмы и принципы в системно-деятельностной парадигме.

Необходимость создания концепции инновационной деятельности усматриваются нами прежде всего в важности оптимизации и повышения эффективности образовательного процесса, преодоления барьеров, связанных с проявлением самостоятельности активности обучающихся в новых, творческих видах деятельности.

С нашей точки зрения, тот факт, что обучающиеся с низким творческим потенциалом, недостаточно развитой саморегуляцией, уверенностью в собственных силах, целеустремлённостью, мотивацией познавательной деятельности обладают меньшими шансами достичь высоких результатов в инновационной деятельности и стать конкурентоспособными на рынке труда после окончания школы и ВУЗа, чем дети, достаточно рано начинающие проявлять интеллектуальную активность, любознательность, потребность в достижении успеха и целеустремлённость, не означает, что первые не будут испытывать проблемы в достижении успеха в будущем.

Опора на ряд исследований, посвященных психологии внедрения нововведений (Н. И. Лапин, В. Ф. Галыгин, Е. Т. Гребнев, А. И. Пригожин, Н. А. Ильина, О. С. Советова, зарубежные исследователи – К. Денис, П. Друкер, Т. Питерс, Р. Уотермен, Н. Тичи, М. Деванна) и вопросов инновационной деятельности (Г. М. Андреева, В. И. Антонюк, В. И. Белоусов, В. В. Бессоненко, В. Ф. Галыгин, Ф. Генов, Г. А. Моченов, Г. И. Максимов, Л. И. Подлесная, А. Л. Свенцицкий и др.) и инновационного поведения (Э. В. Галажинский, В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцева) позволила обнаружить, что при существующих равных условиях деятельности организации или учреждения, возможно сформировать у сотрудников готовность к инновационной деятельности и желание ею заниматься. Необходимо только достаточная стимуляция внешних и внутренних стимулов, обеспечивающих инновационную активность

В связи с вышесказанным, достаточно создать ряд необходимых психолого-педагогических условий обучения и воспитания для формирования готовно-

сти к инновационной деятельности обучающихся, чтобы повысить способность обучающихся к самостоятельной, целеустремлённой, активной, творческой деятельности, направленной на создание нового инновационного продукта. При этом необходимо сформированы все её компоненты с учётом закономерностей её формирования и психологических механизмов, её регулирующих.

Эти данные расцениваются нами как важнейшая практическая предпосылка для проведения психолого-педагогического исследования, направленного непосредственно на изменение условий среды, стимуляцию внутренней активности учащихся, развитие соответствующих личностных качеств и готовности к инновационной деятельности. Неправомерно, однако, переносить эти результаты на все случаи, поскольку они нуждаются в специальном исследовании. Прежде всего, необходимо проверить их достоверность для различных образовательных учреждений и детей. Кроме того, нельзя игнорировать то, что успехи в инновационной деятельности обучающихся связаны с деятельностью педагогического состава образовательного учреждения, его инновационной направленностью, желанием и потребностью педагогов к развитию у обучающихся навыков инновационного поведения и инновационной готовности. Огромную роль играют также личностные качества и способности учащихся, а также имеющийся уровень интеллектуального развития.

Таким образом, результат формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности не может быть одинаков и варьируется в зависимости от психолого-педагогических условий его обучения и воспитания, влияния различных внешних факторов, а также внутренних – способностей, интересов, личностных характеристик и потребностей ребенка и т. д. Отсюда следует важный педагогический вывод, возможный только при условии проведения точных психолого-педагогических исследований о том, как организовать процесс формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности, чтобы образовательные организации могли учитывать это в своей образовательно-воспитательной деятельности и вносить необходимые коррективы.

Задача выделения психологических оснований инновационной деятельности обучающихся связана с раскрытием системы её теоретических начал. Психологические основания выбора профессии, успешно изученные С. А. Минюровой, имели под собой следующее определение, являющееся и для нас идейнообразующим: «Основание как необходимое условие, которое выступает предпосылкой явлений и служит их объяснением, рассматривается как снятое и разрешенное противоречие» [Минюрова 2006]. Новым в нашей работе является рассмотрение понятий «инновационная деятельность обучающихся» с точки зрения системно-деятельностного подхода, что даёт возможность анализировать не только отдельные стадии инновационного процесса, но и перейти к его комплексному изучению (П. Я. Гальперин, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн и др.).

Формулировка «инновационная деятельность обучающихся» редко используется как педагогами, так и психологами. Чаще всего, понятие «инновационная деятельность» рассматривается по отношению к деятельности образовательной организации в целом (Н. М. Анисимов, А. С. Ахнезер, В. Б. Беспалько, В. Е. Гурман, А. А. Деркач, Н. А. Морева) и к деятельности педагога (Е. А. Шмелёва, И. Б. Авакян, И. Е. Пискарева, В. И. Горовая, А. Ф. Балакирев и др.).

Возможная причина избегания формулировки «инновационная деятельность обучающихся» кроется в её практическом исполнении, а именно в сложности предоставления конечного продукта инновационной деятельности, выделении способов её осуществления обучающимися, поскольку этимологически данное понятие уходит корнями в экономическую теорию и рассматривается, прежде всего, как деятельность предприятий и организаций, а затем уже как деятельность человека (Н. И. Лапин, В. Г. Суворнина, А. А. Мешков, В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова, Н. А. Подымов, Л. С. Подымова, А. И. Пригожин, В. А. Слостёнин и др.).

Однако, как показал проведенный теоретический анализ, результаты экспериментальных исследований, включение в инновационную деятельность охватывает сегодня не только педагогов образовательной организации, но и обучающихся. И это становится целью государственной образовательной политики.

Важно установить, как в процессе обучения и воспитания складывается система формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности, инновационному поведению, как происходит формирование инновационного потенциала личности, каковы механизмы регулирования инновационной деятельности, принципы и закономерности её осуществления, её структура и динамика, зависимость от деятельности педагогического состава и среды образовательного учреждения. Необходим анализ структуры готовности к инновационной деятельности обучающихся, уточнение её компонентов и содержания каждого из структурных образований, их взаимосвязи, а также системные аспекты деятельности. Результатом должно стать построение модели готовности к инновационной деятельности обучающихся, разработка психолого-педагогической технологии её формирования.

В отечественной психологии концепция деятельности рассматривается в классических трудах А. Н. Леонтьева, К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, Е. Б. Старовойтенко, Г. В. Сухомлинского и других. Общие положения о деятельности, ее сущности и структуре, разработанные в исследованиях Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, концепция системогенеза деятельности В. Д. Шадрикова.

Применительно к системе образования системно-деятельностный подход рассматривается как переход от знаниевой к деятельностной парадигме в обучении, что предполагает системное включение детей в учебно-познавательную деятельность. А деятельность, это всегда целеустремленная система, система, нацеленная на результат. При системно-деятельностном подходе в образовании приоритет отдан активной познавательной деятельности учащегося. Она как раз и является основой инновационного поведения инновационной деятельности.

Системно-деятельностный подход позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания в контексте ключевых задач и универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся. Именно это создаёт

возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей и формирования готовности к инновационной деятельности.

Принцип деятельности заключается в том, что формирование личности ученика и продвижение его в развитии осуществляется не тогда, когда он воспринимает знания в готовом виде, а в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие нового знания».

Разрабатываемая нами концепция является экспериментальным воплощением теоретической гипотезы А. К. Абульхановой-Славской согласно которой формирование любой деятельности на основе её общественной организации оказывается возможным в результате взаимодействия внешних и внутренних факторов. Взаимоотношения индивидов в деятельности создает качественно нового субъекта (обучающегося), когда требуемый результат может быть достигнут только объединенными усилиями нескольких людей. Коренную особенность деятельности как человеческой формы активности, как указывает А. К. Абульханова-Славская, составляет то, что *«...ее субъектом всегда бывает некоторая совокупность непосредственно кооперированных или опосредствованно связанных общественными отношениями индивидов*. Вне этих связей любая активность единичного индивида деятельностью не становится. Поэтому, необходимыми предпосылками формирования субъекта деятельности являются сами люди и объединяющая их система организации» [Абульханова-Славская 1980: 24]. Только во взаимодействии с другими происходит развитие способности к самоорганизации, саморегуляции деятельности. Иными словами индивид научается вступать в совместную деятельность наилучшим образом с точки зрения мобилизации своих возможностей и ресурсов.

Таким образом, технологии реализации системно-деятельностного подхода в образовании, к которым относятся: информационные и коммуникативные технологии; технологии создания и решения учебных ситуаций, актуальных для изучения окружающего мира; технологии реализации проектной деятельности; технологии уровневой дифференциации обучения создают благоприятные условия для подготовки учащегося к инновационной деятельности.

Всё это происходит в тесном сотрудничестве с педагогом, являющимся для ребёнка наставником, направляющим и мотивирующим его на осуществление действий, подкрепляющим его поведение.

В системно-деятельностном подходе учащемуся отводится роль исследователя, способного проявлять самостоятельность мышления, анализировать, умение связно высказываться, строить гипотезы и отстаивать свою точку зрения, имеющего представление о границах собственного знания и незнания.

Системно-деятельностный подход позволяет объективно изучить и описать микроструктуры, увидеть основу формирования у учащихся готовности к инновационной деятельности. Он дает возможность, интегрируя два методологических направления, глубоко проанализировать и структурировать изучаемый феномен.

Только системный подход к деятельности вообще и к психической в частности дает возможность понять открытость психики, ее способность к совершенствованию даже тогда, когда речь идет о решении традиционных, нетворческих задач [Абульханова-Славская 1980]. Применительно же к инновационной деятельности этот вопрос остаётся одним из наиболее актуальных.

Исходя из предложенного Б. Ф. Ломовым системного подхода, мы рассмотрим два основных методологических принципа. Первый может быть назван принципом саморегуляции, второй, более конкретный фиксирует взаимосвязанность особенностей психической регуляции с временно-пространственными характеристиками деятельности.

Деятельностный подход – это методологическое направление исследований, в основу которого положена категория предметной деятельности (М. Я. Басов). Подход предполагает выделение таких единиц анализа, которые бы не позволяли исследователю утрачивать специфику деятельности (Л. С. Выготский).

Согласно замыслу Выготского развитие ребенка (а тем самым его личности и деятельности) сводится к культурному развитию. Поэтому роль взрослого раз и навсегда была сведена этой культурологической теорией к роли проводника в усвоении знаний и способов действий. Выготский говорит и пишет об общении и тем самым признает «роль» взрослого в формировании активности и форм ак-

тивности ребенка, в смысле формирования взрослым личности ребенка на почве их совместной жизни и деятельности [Выготский 1991].

Итак, в качестве основы изучения инновационной деятельности был взят взгляд представителей деятельностного подхода, а так же общие позиции системного подхода.

Деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие [Леонтьев 2004].

С точки зрения представителей деятельностной психологии [Басов 1975; Леонтьев 2004; Радзиховский 1983], деятельность включает следующие компоненты (звенья): мотивационное звено деятельности – задающее основу последующим звеньям; исполнительное звено как комплекс действий направленных к цели; контрольно-оценочное звено как система оценок, реакций, связанных с полученным результатом (Рисунок 1).

Деятельность	
Мотивационно-ориентировочное звено	
мотив	цель
Центральное (исполнительное) звено	
действия	операции

Рис. 1. Схема структуры деятельности (по А. Н. Леонтьеву)

А. Н. Леонтьев утверждает, что действия человека предполагают наличие мотива и цели; они также имеют тот или иной способ выполнения. Цель как регулятор деятельности – это идеальный, или мысленно представляемый, её результат: то, чего реально нет, но что должно быть получено в итоге деятельности [Леонтьев 2004]. Это стержневые компоненты, вокруг которых формируются многообразные варианты поведения, стилевые стратегии, обусловленные личностными и социальными задачами. Полноценное осуществление деятельности предполагает реализацию всех её компонентов.

Описанный порядок представляет собой систему, где каждый последующий элемент, связан с предыдущим и имеет характер обусловливания.

Готовность к инновационной деятельности как сложное психологическое образование имеет определенную структуру. Компонентная структура является одной из ведущих характеристик в контексте системного анализа. Принципиальным связующим компонентом между свойствами целого объекта и свойствами его частей, как компонентов системы, выступает комплексное взаимодействие компонентов (В. И. Степанский, А. К. Осницкий). Под структурой здесь понимается совокупность межкомпонентных функциональных связей, которые объединяют компоненты в единое целое.

Применение системно-деятельностного подхода к разработке концепции *инновационной деятельности обучающихся* позволил выделить ряд *положений*:

В каких бы условиях и формах не протекала деятельность человека, она не может рассматриваться вне общественных отношений, вне жизни общества. Деятельность каждого отдельного человека зависит при этом от его места в обществе, от условий, выпадающих на его долю, от того, как она складывается в неповторимых индивидуальных обстоятельствах [Леонтьев 2004]. Следовательно *инновационную деятельность можно рассматривать как систему взаимодействия учащегося с миром вещей, людей и обстоятельств*. Образовательное пространство, семья, общество, малые группы, государство выступают внешними регуляторами инновационного поведения;

- *инновационная деятельность обучающихся – это особый вид деятельности, состоящей из трех структурных компонентов: мотивационно-потребностного, исполнительного и контрольно-оценочного;*

- *концепцию инновационной деятельности обучающихся целесообразно строить с точки зрения системно-деятельностного подхода, поскольку знание структуры и особенностей организации деятельности дает возможность разработки моделей формирования готовности к инновационной деятельности;*

- *концепция находит свое отражение при анализе содержания компонентов психологической структуры инновационной деятельности, следовательно, возможна разработка модели формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности и инновационному поведению.*

Условия формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности

Инновационные процессы в системе образования – управляемые процессы создания, восприятия, оценки, освоения и применения педагогических новшеств. Однако, для того, чтобы активно подключаться к инновационной деятельности, обучающиеся должны иметь чёткое представление о её особенностях, путях формирования, целях инновационного поведения и способах их достижения.

Главным результатом инновационного развития системы образования является инновационное развитие нравственного и интеллектуального потенциала человека, детерминирующего его инновационное поведение [Видеркер 2012: 94]. Бесспорным является тот факт, что для формирования способности к инновационной деятельности необходима специальная, целенаправленная работа целого круга специалистов образовательной организации по созданию специальных условий, обеспечивающих развитие соответствующих личностных качеств, обеспечивающих инновационную активность.

На практике инновационное мышление и деятельность в большей степени зависит от учебной атмосферы в школе, возможностей и желания педагогов использовать новые технологии, быть тьюторами в инновационной деятельности школьников.

На наш взгляд к условиям, обеспечивающим эффективную подготовку обучающихся к инновационной деятельности можно отнести:

1. Развитие внутреннего (личностного потенциала) с таким набором качеств и способностей, которые обеспечат успешность в инновационной деятельности. Среди таких качеств могут быть: самостоятельность, вера в собственные силы, жизнестойкость, инициативность, толерантность к неизвестному, готовность включаться в инновационную деятельность; способствующей осознанию молодежью своей роли и своего места в решении задач, стоящих перед обществом, ценности взаимодействия с другими людьми, познанию своей уникальности посредством развития своего инновационного потенциала, обу-

словленного наличием интеллектуальных и природных задатков, развитию активности в социальных контактах [Мещерякова 2013].

2. Учёт психологических механизмов реализации инновационной деятельности.

Мы считаем, что психическим механизмом реализации инновационной деятельности может выступать *саморегуляция*, которая понимается как внутренняя психическая активность по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами произвольных действий, направляемых целями.

В структуру произвольной саморегуляции включается: принятая субъектом цель его произвольной активности; модель значимых условий деятельности; программа собственных исполнительских действий; система критериев успешности деятельности; информация о реально достигнутых результатах; оценка результатов деятельности; коррекция действий и деятельности в целом [Зеер 2004: 7].

С т. з. Э. Ф. Зеера саморегуляция деятельности тесно связана с личностной саморегуляцией, предполагающей высокий уровень самосознания, рефлексивность мышления, организованность, целенаправленность, сформированность волевых качеств. Саморегулируемое учение иницирует развитие у обучаемых способностей к самостоятельному приобретению компетенций по самоуправлению, самоорганизации, самодетерминации и самоконтролю [Зеер 2012].

Следующим механизмом инновационной деятельности учащегося может выступать механизм *рефлексии* – умение отслеживать, осознавать, анализировать и корректировать процесс собственной инновационной деятельности.

Ключевым в психологии инноваций выступает формирование сознательного отношения к инновационному продукту. Так, А. И. Пригожин отмечает, что главная характеристика субъекта инноваций – это его деятельное самосознание, т. е. понимание своей личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой основы собственного существования [Пригожин 1989].

3. Создание внешней среды, отвечающей потребностям и возможностям развивающегося субъекта инновационной деятельности. Под влиянием фактора

среды происходит формирование и качеств личности, и инновационного мышления и обеспечиваются возможности для творческой самореализации. Инновационная деятельность оказывается невозможной без развитого особого типа мышления. Сущностью, регулирующей всё поведение и деятельность индивида, является интеллект. Следовательно, интеллект выступает в качестве главного механизма, определяющего инновационное поведение и порождение инноваций.

В процессе решения исследовательской проблемы важным фактором выступает творческое мышление, когда обучающийся сам находит, сам открывает неизвестный путь её решения. Мы считаем это необходимым условием инновационной деятельности. Чем выше уровень творческого мышления, тем более оригинальным получается результат.

Таким образом, важное условие формирования инновационного мышления – творческий потенциал личности обучаемого, т. е. способность генерировать новые результаты, а также гибко реагировать на новые обстоятельства. Творчество обеспечивает создание новых материальных и духовных ценностей, характерное для инновационного поведения и инновационной личности. Применительно к деятельности учащегося, творчество предполагает наличие у них способностей, мотивов, умений, благодаря которым создаётся предмет, отличающийся от аналогичных новизной и оригинальностью.

Исследуя образовательные процессы массовых школ, гимназий и лицеев, Е. Г. Белякова и С. Н. Дегтярёв установили, что в настоящее время «актуализирована роль ученика как осмысленного субъекта своего образования и развития». В качестве одной из целей Программ развития образовательных учреждений выступает создание возможностей для продуктивной самореализации в творчестве [Белякова 2011: 8]. Это как раз и соответствует требованиям подготовки инновационной личности.

В практику обучения и воспитания внедряются развивающие технологии, стимулирующие активность обучающихся в процессе освоения содержания образования. К таким технологиям относятся технологии когнитивного характера, развивающие интеллектуальный ресурс инновационной личности, так и

технологии, обеспечивающие развитие гуманитарных ценностей и смыслов. Одним их приёмов развития творческого потенциала обучающихся выступает использование в работе педагога дивергентных карт, текстовых моделей на основе ключевых понятий, тематических опорных схем на базе заданной структуры, метод «кластеров», креативные методы решения задач и «мозговой штурм» [Белякова 2011: 9].

4. В качестве важного условия, стимулирующего инновационную активность, помимо стратегий обучения и воспитания, мы видим стиль взаимоотношений педагога и учащихся, при котором поощряется любая инициатива и настойчивость, проявление самостоятельности, толерантность к стремлению учеников выразить своё мнение, сотрудничество с учащимися. Важным является также в работе педагога является поиск методических средств, позволяющих ученикам проявлять свои интересы, стимулирующих мотивацию достижения и поисковую активность.

Каждая из четырех переменных способна влиять на другую переменную. В различных ситуациях и для разных обучающихся сила влияния определённой переменной будет различной. Иногда наиболее сильны влияния внешнего окружения, иногда доминируют внутренние силы, а для кого-то большую помощь окажет именно характер взаимоотношений с наставником по инновационной деятельности.

Соблюдение перечисленных условий, целенаправленная работа, направленная на вовлечение учащихся в творческую, научно-исследовательскую деятельность по актуальным для них проблемам будет способствовать развитию самостоятельности, целеустремлённости, позитивно направленной мотивации, креативных способностей, инновационного характера мышления. Результатом такой деятельности становится креативный продукт, носящий оригинальный, индивидуальный характер, будет происходить принятие учащимися ценностей творчества, самореализации, раскрытие личностного потенциала обучающихся, готовых к созданию нового, восприимчивых к инновациям в современном обществе, собственной деятельности.

Таким образом, одной из ключевых задач образовательного учреждения является создание инновационно-активной среды, формирующей готовность учащегося к восприятию и реализации инноваций, т. е. условий, стимулирующих развитие инновационного мышления и творческой активности учащихся. Однако, для формирования готовности к инновационной деятельности необходима систематичная работа на протяжении всего обучения в школе, создание специальной развивающей среды, использование развивающих технологий в работе с учащимися, что обеспечит развитие инновационного потенциала личности.

Вовлечение учащихся в творческую, научно-исследовательскую деятельность по актуальным для них проблемам приводит к развитию самостоятельности, целеустремлённости, позитивно направленной мотивации, креативных способностей, инновационного характера мышления.

Результатом такой деятельности становится креативный продукт, носящий оригинальный, индивидуальный характер. В результате проделанной работы должно произойти принятие учащимися ценностей творчества, самореализации, раскрытие личностного потенциала.

Таким образом, обобщая рассмотренный материал, можно сделать следующие выводы:

Теоретический анализ инновационной деятельности, актуализирует проблему разработки концепции инновационной деятельности обучающихся раскрывающую её психологические основания.

Методологической основой создания концепции инновационной деятельности обучающихся может служить системно-деятельностный подход, представляющий собой интеграцию двух методологических направлений, позволяющих глубоко проанализировать и структурировать изучаемый психолого-педагогический феномен.

Ведущим звеном инновационной деятельности обучающихся является мотивационно-потребностное, как фактор, обуславливающий содержательную модель инновационной деятельности. Согласно системно-деятельностной методологии источником активности субъекта является мотивационно-

потребностная сфера, а ключевыми компонентами выступают исполнительное и контрольно-оценочное звено деятельности, участвующие в контроле за выполнением деятельности.

Инновационная деятельность обучающихся – это самостоятельная продуктивная, творческая, целенаправленная деятельность, в которой обучающийся, используя новые средства достижения цели деятельности, развивается как субъект инноваций, как инновационная личность.

Структура инновационной деятельности обучающихся включает следующие взаимосвязанные звенья и компоненты: мотивационно-потребностное (мотивы, цели), исполнительное (программа деятельности, информационные основы деятельности, принятие решения), контрольно-оценочное, являющихся не только единицами анализа, но и единицами формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности

Анализ представлений учащихся об инновационной деятельности

Участие обучающихся в инновационной деятельности образовательной организации обусловлено их потребностно-мотивационной сферой, степенью познавательной активности, желанием проявлять себя как человека творческого, с высоким потенциалом к восприятию инноваций и реализации инновационного поведения. Для планомерного и целенаправленного формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности необходимо изучить стартовый потенциал, особенности представлений об инновационной деятельности у обучающихся, потребности в инновационной активности.

В связи с этим нами было проведено исследование представлений студентов об инновационной деятельности и их оценки собственной готовности к её осуществлению, был проведён опрос студентов 1-4 курсов, в котором приняло участие 92 студента в возрасте от 18 до 25 лет. Опрос содержал вопросы, касающиеся общего представления об определении инновационной деятельности, о потребности студентов заниматься чем-то новым, нестандартным, творческим, что-то создавать, изобретать, проявлять самостоятельность; о том, насколько высшие учебные заведения привлекают студентов к подобным видам

деятельности и чего им не хватает для того, чтобы более активно проявлять свои способности к созданию нового, проявлению творчества и т. п.

По результатам исследования было установлено, что 76 % студентов знакомы с понятием «инновационная деятельность», при этом число положительных ответов увеличивается к 4 курсу. Термин «инновационная деятельность» студенты чаще всего трактовали как: «создание чего-то нового», «нестандартный, новый продукт», «улучшение чего-либо, новшества, нововведения».

Было установлено, что 45% опрошенных считают себя готовыми к инновационной деятельности, 18% считают, что имеют недостаточно навыков для данной деятельности, 37% студентов затрудняются дать ответ.

Необходимым ресурсом для осуществления инновационной деятельности, с точки зрения опрошенных, выступает наличие хорошего наставника, который сможет направить (26%), упорная работа над собой – (20%), преодоление страха взяться за новое, незнакомое дело – 18%, преодоление лени, нежелания что-то делать (15%), дополнительное обучение и самообразование, как необходимая составляющая инновационной деятельности – (13%), и лишь 8% высказало мнение о необходимости преодоления стереотипов в поведении и деятельности.

По результатам опроса было выявлено, что 53% студентов принимали участие в такой деятельности, результатом которой было создание совершенно нового продукта, проекта, либо нового вида работы, неизвестного ранее, а 47% не сталкивалось с такой деятельностью. Примечательно, что процент положительных ответов возрастает к 4 курсу. Оказалось, что в большинстве случаев обучающиеся привлекались к созданию чего-то нового, творческого чаще всего в школе (42%), в ВУЗе (39%), вне стен учебного заведения – 19%. В большинстве случаев этим продуктом выступала творческая разработка – 48%, на втором месте создание проекта – 35%, остальные участники опроса участвовали в опытно-экспериментальном исследовании. Таким образом, следует заключить, что в ВУЗе не достаточно полно представлены различные виды инновационной деятельности обучающихся, не ведётся планомерная работа по их привлечению к созданию инновационных продуктов, инновационному поведению. Кроме того, боль-

шинство обучающихся недостаточно чётко представляют себе, что такое инновационная деятельность и каковы её отличительные особенности и результат.

Отвечая на вопрос о том, что человеку необходимо для того, чтобы создавать новшества, 62% опрошенных указали на то, что человеку необходима специальная подготовка к инновационной деятельности, 17% студентов выразили мнение о бессмысленности специальной подготовки, остальные опрошенные затрудняются дать ответ. Кроме этого, 81% опрошенных уверены в необходимости специальных личностных качеств для осуществления инновационной деятельности. Среди них были выделены такие качества, как способность бороться до конца за достижения определенной цели (27%); уверенность в себе (19%) и отсутствие страха браться за новое, неизвестное дело (19%); способность произвольно руководить своими действиями, чувствами, поведением в изменчивых, напряженных условиях деятельности (14%). Наименее важными качествами для опрошенных выступили эмоциональный подъем (11%) и высокая концентрация внимания (11%). Также 63% студентов полагают, что существуют такие качества личности, которые являются препятствием для осуществления инновационной деятельности. Среди них, самым влиятельным фактором выступает отсутствие целеустремленности (33%), вторым по значимости качеством выступает нежелание что-то менять, создавать, прилагать усилия (29%), низкая мотивация достижения (27%), менее важными были обозначены ригидность, отсутствие способности к изменениями (11%).

Особую значимость в инновационной деятельности обучающиеся всех курсов придают уровню интеллектуального развития (72%).

Значительная часть студентов, участвующих в опросе (61%) указала, что охотно бы приняла участие в новом проекте, новом виде деятельности, требующем творческого подхода, интеллектуальных и временных затрат. Основным препятствием для этого с точки зрения опрошенных выступает нехватка времени (52%), отсутствие того, кто мог бы помочь, направить (30%), отсутствие способностей, навыков (13%). Лишь 5% считают, что основным препятствием

для инновационной деятельности является недостаточный личный интерес к данной деятельности.

Однако, на мотивацию студентов к инновационной деятельности влияет введение дополнительных поощрительных бонусов, как указали 13% опрошенных. Для 32% студентов заниматься инновационной деятельностью можно только при наличии интереса, стремления к саморазвитию – 31%, потребности в новом неизвестном – 20%, желании идти вперед других, амбиции – 17%.

В качестве ресурса, необходимого им для решения задачи, с которой ранее не встречались (создании проекта, нового продукта, технологии деятельности, исследования), студенты указывают изучение дополнительного материала, чтение литературы, самообразование (26%). 22% опрошенных ответили, что стали бы искать помощь со стороны (наставник, преподаватель, сокурсник); для некоторых в качестве такого ресурса выступает собственный интерес и желание заниматься новой, интересной деятельностью – 20%, инициатива и активность – 15%, самостоятельность, настойчивость, целеустремленность – 10%, а также особые интеллектуальные способности – 7%.

В целом, по результатам опроса можно сделать вывод, что большинство студентов достаточно положительно относятся к инновационной деятельности и готовы к ней. Большинство студентов, не зависимо от курса и формы обучения, стремятся к творческой нестандартной деятельности (86%). Подавляющее большинство (72%) удовлетворены шансами проявления своих способностей, творчества и самостоятельности, которые предоставляет ВУЗ. Однако в некоторых случаях им не хватает помощи со стороны более опытного наставника, достаточной мотивации к деятельности, а также определенных знаний для более успешного её осуществления.

Следовательно, создание специальных условий для организации инновационной деятельности и поддержание интереса к ней у молодого поколения создаст огромный ресурс для развития необходимых личностных качеств у обучающихся, позволит приобрести неоценимый опыт участия в инновационных

проектах в рамках ВУЗа, подготовит будущих выпускников к восприятию, созданию и внедрению нововведений в своей профессиональной деятельности.

Российское общество нуждается в гармонично развитой, успешной личности, обладающей высоким потенциалом самореализации и самоактуализации, который характеризуется, прежде всего, направленностью на успех в самых разных видах деятельности. Следовательно, формирование инновационной личности в ВУЗе должно носить систематичный, организованный характер, а также должно быть связано с созданием специальной среды, отвечающей потребностям и возможностям развивающегося субъекта инновационной деятельности.

Целостное творческое отношение личности к деятельности и есть характеристика инновационной личности. Создание своего поля личной активности, как в смысле возможностей, так и в смысле границ, а не действие в ограниченных и заданных пределах конкретной задачи – это то, что делает личность успешной. Субъект, сам выдвигающий проблемы, выходит за их пределы и формирует новое отношение к действительности и к себе. Личность, выступая в качестве субъекта, проявляет активность не только в пределах заданных задач, случайных ситуаций в ответном порядке, предполагаемом, ожидаемом. Действование во встречном порядке – это всегда размыкание субъектом заданного задачей, а потому действие в сфере принципиально нового и неопределенного отношения с действительностью, которое он сам и формирует. Проблемное отношение субъекта к окружающему – это нарушение привычного, ожидаемого, данного и само собой разумеющегося хода вещей и событий. Именно это есть и характеристика инновационной деятельности и познания как особого рода активности субъекта (А. К. Абульханова-Славская). Проблемное отношение к действительности формирует новый тип активности, новую потребность в деятельности. Это в свою очередь приводит к формированию нового типа регуляции – саморегуляции, новые требования к себе и оценку себя.

Итак, проведенное исследование позволяет заключить, что формирование и развитие инновационной личности требует от системы образования организации развития потребности в достижении успеха, а также создания специальной работы

по формированию инновационной деятельности. Системность данной работы обеспечит высокий уровень активности, гибкости, креативности личности, что является психологическим основанием для инновационной деятельности.

В связи с этим для современной отечественной образовательной системы, особенно с учётом её значительного педагогического потенциала, актуальным является поиск путей развития потребности в достижении успеха обучающегося, создание условий для самореализации, что приведёт в итоге к повышению возможностей для полноценного раскрытия способностей личности, стремлению к высокому уровню достижений в любых видах деятельности.

На основе проведенного исследования, можно выделить ряд условий формирования инновационной деятельности, а именно:

1. Внутренние условия, личностные факторы (интересы, потребности, цели, особенности личности).
2. Внешнее окружение (среда, поддерживающая и мотивирующая инновационное поведение).
3. Взаимоотношения педагога (наставника по инновационной деятельности) и обучающегося.

Это обеспечит формирование таких качеств, как смелость, самостоятельность, вера в собственные силы, жизнестойкость, инициативность, толерантность к неизвестному, готовность включаться в инновационную деятельность; способствующей осознанию своей роли и места в решении задач, стоящих перед обществом, ценности взаимодействия с другими людьми, познанию своей уникальности посредством развития своего инновационного потенциала, обусловленного наличием интеллектуальных и природных задатков, развитию активности в социальных контактах. Большая доля ответственности в этом процессе ложится на образовательные структуры, обладающие административным ресурсом, а также научно-исследовательскими возможностями, дающими основания для более качественного подхода к внедрению инновационной политики в процесс обучения студентов.

Психологические особенности личности, занимающейся инновационной деятельностью

Для эффективного осуществления инновационной деятельности требуется высокий уровень личностного саморазвития учащегося. Поскольку исследования, посвященные изучению особенностей личности обучающихся, занимающихся инновационной деятельностью отсутствуют, мы определили цель нашего исследования – изучить особенности личности лиц, принимающих активное участие в инновационной деятельности образовательной организации. В качестве гипотезы мы выдвинули предположение, что лица, отличающиеся инновационной активностью имеют более высокий уровень развития определенных личностных характеристик: высокую саморегуляцию, отличаются мобильностью и более мотивированы на успех и на достижение целей.

В исследовании принимало участие 150 человек: 50 педагогов, 50 обучающихся старших классов и 50 студентов и магистрантов педагогического университета, принимающих участие в инновационной деятельности. Для педагогов в качестве инновационной деятельности рассматривалось участие в инновационных образовательных проектах школы, города, области, а также научно-исследовательские разработки и использование инновационных методик в работе. Инновационная деятельность обучающихся подразумевала участие в школьных и студенческих конкурсах проектов и научно-исследовательских продуктов.

В качестве диагностического инструментария использовались методики: «Мотивация к успеху» (Т. Элерса) [Райгородский 2001: 626], Методика исследования ригидности (Айзенк) [Райгородский 2001: 145], Опросник потребности в достижении (Ю. М. Орлова) [Психология образовательной деятельности 2012: 85], опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросановой) [Моросанова 1998].

Результаты исследования особенностей личности лиц, занимающихся инновационной деятельностью в образовании показали специфику черт личности, обеспечивающих успех в инновационной деятельности у всех участников образовательного процесса.

Данные полученные ходе исследования потребности в достижении у лиц, принимающих и не принимающих участие в инновационной деятельности представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты изучения потребности в достижении
(опросник Ю. М. Орлова), %**

Уровни	Высокий		Выше среднего		Средний		Ниже среднего		Низкий	
	ИД	ОИД	ИД	ОИД	ИД	ОИД	ИД	ОИД	ИД	ОИД
Преподаватели	9	7	9	15	45	50	-	13	37	15
Студенты и магистранты	8	6	8	21	31	41	31	21	22	11
Школьники	13	6	20	24	47	54	20	7	-	9

ИД – инновационная деятельность

ОИД – отсутствие инновационной деятельности

Данные свидетельствуют о том, что среди лиц, занимающихся инновационной деятельностью, редко встречается высокий уровень потребности в достижении, при этом стремление достичь желаемых результатов в большей степени свойственен школьникам (13%), чем студентам (8%) и преподавателям (9%). Для обеих выборок наиболее характерен средний уровень притязаний. Отмечен также факт, что достаточно большой процент преподавателей (37%) и студентов (22%), занимающихся инновационной деятельностью, имеют низкий уровень потребности в достижении, что может послужить серьёзным препятствием для эффективного выполнения инновационной деятельности. Среди школьников, занимающихся инновационной деятельностью, низкие показатели отсутствуют.

Поскольку одним из ключевых условий эффективности деятельности является мотивация, следующим этапом исследования было изучение и сравнение мотивации к успеху у обеих выборок. Результаты представлены в таблице 2.

**Результаты изучения мотивации к успеху
(Т. Элерс), %**

	Слишком высокий		Умеренно высокий		Средний		Низкий	
	ИД	ОИД	ИД	ОИД	ИД	ОИД	ИД	ОИД
Преподаватели	27	15	46	65	27	11	-	9
Студенты и магистранты	39	17	27	57	39	26	8	12
Школьники	7	5	40	40	53	40	-	15

ИД – инновационная деятельность

ОИД – отсутствие инновационной деятельности

Данные показывают, что в большей степени мотивированными на успех оказываются студенты: 39% имеют слишком высокий уровень мотивации. Для большинства преподавателей в обеих выборках характерен умеренно высокая мотивация к успеху, а школьники демонстрируют преимущественно средний уровень. При этом, среди лиц, занимающихся инновационной деятельностью, практически не обнаружен низкий уровень мотивации к успеху (8% у студентов, 0% у преподавателей и школьников).

Результаты изучения особенностей стиля саморегуляции поведения показали наличие различий между двумя исследуемыми выборками. Данные представлены в таблице 3.

**Результаты изучения стиля саморегуляции поведения
(В. И. Моросановой), %**

		Преподаватели		Студенты и магистранты		Школьники	
Планирование		ИД	ОИД	ИД	ОИД	ИД	ОИД
	Высокий	64	30	62	26	46	25
	Средний	27	42	30	60	27	34
	низкий	9	8	8	14	27	41
Моделирование	Высокий	55	32	30	17	46	30
	Средний	36	45	43	68	27	51
	низкий	9	23	27	15	27	19

Программирование	Высокий	37	20	30	-	40	22
	Средний	55	23	43	87	53	48
	низкий	8	57	27	13	7	30
Оценивание	Высокий	45	32	54	34	60	42
	Средний	45	34	46	64	40	50
	низкий	10	34	-	2	-	8
Гибкость	Высокий	37	25	30	25	47	34
	Средний	55	46	62	64	40	20
	низкий	8	29	8	11	13	46
ОУС	Высокий	64	29	25	25	33	12
	Средний	36	54	67	64	53	66
	низкий	-	17	8	11	14	23

Результаты, полученные с помощью опросника стиля саморегуляции поведения показывают, что в целом у всех опрошенных, занимающихся инновационной деятельностью по всем шкалам уровень развития исследуемых качеств выше. Самый высокий уровень планирования, моделирования и общий уровень саморегуляции выявлен у преподавателей (64%, 55% и 64% соответственно), в то время как программирование, оценивание и гибкость – у школьников, занимающихся инновационной деятельностью.

Планирование позволяет при постановке и удержании цели быть более успешным в инновационной деятельности, поскольку она требует умения самостоятельно, детально, реалистично ставить цель и двигаться к её выполнению, преодолевая массу препятствий.

Более высокими у лиц, занимающихся инновационной деятельностью, оказались и показатели по шкале моделирования. Это может быть связано с тем, что данное качество позволяет ориентироваться в системе значимых условий деятельности, менять программу действий в связи с изменением ситуации, что достаточно часто происходит в условиях инновационной деятельности.

Отмечен также высокий уровень программирования у лиц, занимающихся инновационной деятельностью, что может быть обусловлено необходимостью продумывать свои действия для достижения поставленных целей, при необходимости производить их коррекцию.

Интересно отметить, что по шкале гибкости более высокие результаты показали школьники (47%). Это качество позволяет легко перестраивать планы

и программы исполнительских действий и поведения при изменяющихся условиях, что достаточно часто может происходить при выполнении инновационной деятельности.

Таким образом, более развитая саморегуляция произвольной активности позволяет обучающимся и преподавателям самостоятельно, гибко и адекватно реагировать на изменение условий инновационной деятельности. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции поведения, который позволит компенсировать влияние личностных и психологических особенностей, препятствующих достижению поставленной цели.

Следующим этапом нашего исследования было изучение ригидности испытуемых, поскольку для участия в инновационной деятельности требуется особая доля пластичности и мобильности, в то время как ригидность может стать препятствием для достижения поставленных целей. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты исследования ригидности, %

	Мобильность		Черты ригидности		Ригидность	
	ИД	ОИД	ИД	ОИД	ИД	ОИД
Преподаватели	63	10	37	34	-	56
Студенты и магистранты	69	-	31	55	-	45
Школьники	47	16	53	56	-	28

Данные показывают, что наибольшие черты ригидности проявляют преподаватели, не занимающиеся инновационной деятельностью (56%). При этом среди лиц, участвующих в инновационной деятельности ригидность как качество отсутствует, что вероятно и является одним из факторов, делающих инновационную деятельность привлекательной для них. Наибольшую мобильность демонстрируют студенты, занимающиеся инновационной деятельностью (69%). Среди студентов, не участвующих в инновационной деятельности мобильность не выявлена вообще.

По результатам исследования мы можем заключить то, что у лиц, занимающихся инновационной деятельностью, существуют типологические личностные особенности, обусловленные теми условиями и требованиями к личности и поведению человека, которые выдвигает деятельность, называемая инновационной. В целом к таким особенностям можно отнести высокий уровень саморегуляции, мобильность, потребность в достижении успеха и достаточный уровень мотивации к достижению цели.

С целью изучения кросс-культурных особенностей психологической готовности к инновационной деятельности, согласно структуре данного явления, были выбраны следующие методики, которые соответствуют основным её компонентам. Мотивационный компонент исследовался с помощью методик «Мотивация достижения успеха и избегания неудач» (Т. Элерс) и «Потребность в достижении цели» (Ю. М. Орлов). Информационный компонент – Анкета (цель выявление представлений об инновационной деятельности, наличие опыта участия в инновационной деятельности). Оценочный – анализ академической успеваемости студентов, методика «Ригидность»; «Гибкость мышления» (А. С. Лачинс). «Определение креативного потенциала»; «Готовность к риску» (Шуберт (PSK)); «Стиль саморегуляции поведения – 98» (ССП-98) (В. И. Моросанова и Е. М. Коноз).

В кросс-культурном исследовании приняли участие студенты Уральского федерального университета и Шадринского государственного педагогического университета из России и Китая, в количестве 20 человек, в возрасте от 18-23 лет. Выбор для сравнения российских и китайских студентов связан с интенсификацией сотрудничества между странами, наличием в системе образования достаточного большого числа студентов именно из Китая.

В результате установлено, что 100% студентов из России и Китая имеют выше среднего показатель мотивации достижения успеха. Примечательно, что низкого уровня мотивации к избеганию неудач нет ни у кого из опрошенных респондентов. Из русских студентов 27% имеют средний уровень мотивации к избеганию неудач. И 73% имеют высокий уровень, то есть большинство русских ре-

спондентов испытывают высокий страх в условиях незащищенности и предпочитают малый риск, где неудачи не угрожают престижу. При этом 43% студентов из Китая имеют средний уровень мотивации к избеганию неудач и 57% имеют высокий уровень, то есть примерно одинаковое количество китайских респондентов имеют средний и высокий уровни использования стратегии избегания неудач.

Анализируя результаты потребности в достижении цели выяснили, что 50% студентов из России имеют высокий уровень потребности в достижении успеха. 30% студентов из России имеют средний уровень потребности в достижении успеха и 20% низкий уровень. Меньшее количество студентов из Китая стремится к успеху целенаправленно (28, 5%) , 57, 1% студентов из Китая имеют средний уровень потребности в достижении успеха и 14, 2% низкий уровень.

Анализируя информационный компонент установлено, что никто из студентов не принимал участие в проектной деятельности и опыт инновационной деятельности не имеет. Под инновационной деятельностью, как российские, так и китайские студенты понимают процесс, который дает общественно полезный результат. 100% студентов из Китая считают, что они не способны к инновационной деятельности и к ней необходимо готовиться специально, в то время как 20% студентов из России готовы к инновационной деятельности под руководством. Остальные затрудняются ответить, так как не знают, что от них может потребоваться в инновационной деятельности, поэтому испытывают тревожность и неуверенность.

Дальнейший анализ показал, что 100% китайских студентов имеют средний показатель по шкале «Гибкость», то есть не всегда готовы внести коррекцию при изменении внешних условий. Среди русских студентов такой показатель имеют 40% и 20% русских студентов имеют низкий показатель (менее 5 баллов). Такие студенты в динамичной, быстро меняющейся ситуации чувствуют себя неуверенно и не способны быстро и своевременно планировать деятельность. Однако, 40% русских студентов имеют высокий показатель, то есть имеют пластичность всех регулятивных процессов. Высокий уровень саморегуляции, при интенсивных нагрузках, выявлен у 100% российских студентов и

50% у китайских. Это свидетельствует о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки успешности достижения результатов. На наш взгляд этот показатель связан со следующим признаком инновационной готовности – академическая успеваемость. Исходя из средних показателей, академической успеваемости, китайские студенты учатся лучше (4 балла), чем русские студенты (3,8 баллов). Исходя из наиболее высокого балла, «4,7» получили 30% русских студентов, в то время как китайские 14,3%. Возможно, это связано с тем, что учиться на более высокий балл китайским студентам сложнее, чем русским. Анализируя такой показатель, как креативность, установили, что к низкому уровню креативности относятся: 20% русских студентов и 57% студентов Китая. К среднему уровню креативности относятся: 60% русских студентов и 43% студентов из Китая. К высокому уровню креативности относятся 20% студентов России и ни одного студента из Китая.

Корреляционный анализ показал следующие виды связи между показателями инновационной деятельности:

1. существует связь между показателями инновационной деятельности студентов из России:

- уровень успеваемости и уровнем потребности в достижении целей (0,41);
- уровень креативности и уровень потребности в достижении целей (0,39);
- уровень саморегуляции по шкале гибкости и уровень креативности (0,43);
- уровень саморегуляции по шкале программирования и общий уровень креативности (0,46).

2. существует связь между показателями инновационной деятельности студентов из Китая:

- уровень гибкости и общий уровень креативности (0,41);
- уровень мотивации и шкала планирования (0,48);
- уровень планирования и уровень оценки результатов (0,56).

Различия установлены по следующим параметрам: достижение цели ($t=2,82$); ригидность ($t=2,30$); креативность ($t=3,89$); общий уровень саморегуляции и оценка результатов ($t=2,71$).

Итак, психологическая готовность к инновационной деятельности студентов из России и Китая носит несформированный характер, так как отсутствует адекватное представление о её целях и формах осуществления. Студенты из России более мотивированы на успех и имеют более настойчивое желание и потребность в достижении цели, однако меньше контролируют и ориентируются на результат.

Студенты из Китая избегают неудачи, проявляют большую старательность, терпеливость и контроль, действуют согласно разработанному плану и следят за результатом.

Обобщая результаты проведенных нами исследований, можно заключить, что психологическими основами инновационной деятельности являются мотивационные и саморегулятивные процессы.

Мотивация к достижению цели выступает как источник инновационного поведения, стимулируя обучающихся и преподавателей к активному участию в инновационных проектах и программах школы, стимулируя добиваться успеха в деятельности, несмотря на препятствия и сложности. Что касается саморегуляции, то она, на наш взгляд, выступает как психический механизм реализации инновационной деятельности. Саморегуляция рассматривается как внутренняя психическая активность по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами произвольных действий, направляемых целями. Саморегуляция деятельности тесно связана с личностной саморегуляцией, предполагающей высокий уровень самосознания, рефлексивность мышления, организованность, целенаправленность, сформированность волевых качеств [Моросанова 1998].

Согласно ряду исследований, деятельность по самому своему существу саморегулятивна. Это значит, что методологический подход к моделированию и оптимизации деятельности в психологии принципиально исходит из принципа

индивидуальной регуляции (саморегуляции) деятельности субъектом (О. А. Конопкин, Н. Ф. Круглова, Д. О. Оганесян и др.).

Деятельность, построенная по принципу саморегуляции и самоорганизации, значительно отличается по индивидуальным стилям. Причем именно отработка их в направлении большей индивидуализации ведет к оптимизации деятельности. Ликвидация возможностей индивидуальной регуляции деятельности, саморегуляции, снятие содержательных моментов регуляции приводят к утомлению (В. А. Соболев, Л. П. Степанов).

Мобильность как качество личности при реализации инновационной деятельности является необходимым условием успеха, поскольку в ходе её выполнения возникают непредвиденные, незнакомые ситуации, к которым требуется быстрое приспособление, выработка новых стратегий, отстранения от закреплённых ранее образцов поведения.

Таким образом, в структуру инновационной личности нами включаются такие компоненты, как мотивация достижения; способность к саморегуляции; низкий уровень ригидности, как качества, препятствующего восприятию инноваций и готовности к их внедрению.

Итак, согласно проведенному нами исследованию, у большинства обучающихся не сформирована психологическая готовность к инновационной деятельности, отсутствует мотивация и интерес к осуществлению не знакомых проектов. Обучающиеся, в возрасте от 18 до 25 лет знакомы с понятием «инновационная деятельность» и трактуют его как «создание какого-то новшества», однако большинство из них не принимали участие в создании инновационных проектов. Обучающиеся отмечают, что хотели бы принять участие в инновационных проектах, но при наличии опытного наставника, поддержании необходимой мотивации и преодолении страха перед неизвестностью.

С точки зрения исследуемой выборки существуют определённые личностные качества, создающие определённый уровень готовности к инновационной деятельности и обеспечивающие успех в её осуществлении. Среди таких качеств называют: как способность бороться до конца за достижения опреде-

ленной цели; уверенность в себе и отсутствие страха браться за новое, неизвестное дело; способность произвольно руководить своими действиями, чувствами, поведением в изменчивых, напряженных условиях деятельности. Кроме того, были выделены и качества личности, которые являются препятствием для осуществления инновационной деятельности: отсутствие целеустремленности, нежелание что-то менять, создавать, прилагать усилия, низкая мотивация достижения, ригидность, отсутствие способности к изменениям.

Для поддержания интереса к инновационной деятельности и развития инновационной активности у обучающихся необходимо создание специальных условий, в которых осуществляется формирование характеристик инновационной личности, реализуются диалоговые отношения партнёрства с более опытными педагогами-наставниками, способными оказать помощь при наличии затруднений при реализации инновационной деятельности.

Существуют типологические личностные особенности лиц, занимающихся инновационной деятельностью в образовании, обусловленные теми условиями и требованиями к личности и поведению человека, которые выдвигает деятельность, называемая инновационной. В целом к таким особенностям можно отнести высокий уровень саморегуляции, мобильность, потребность в достижении успеха и достаточный уровень мотивации к достижению цели.

Анализ современных исследований по проблеме психологических основ инновационной деятельности позволяет сформулировать следующее заключение: существует открытый запрос на создание условий для инновационной деятельности обучающихся. Развитие гибкости и инновационного поведения связано с инновационным развитием государства и общества, с масштабом и глубиной инновационных проектов.

Очевидно, что инновационная деятельность является сложно структурированной и поэтому доступна отдельным личностям, открытым к нововведениям, способным активно изменять реальность, отличающуюся особыми личностными характеристиками, позволяющими идти впереди основной массы людей, генерировать нетрадиционные линии развития. Именно гибкая, инициа-

тивная, творческая личность, готовая к инновационной деятельности задаёт перспективы развития производства, управления, науки, основных звеньев современного общества. Такие личности, рассматриваемые как инноваторы, переполнены энергией, они устраивают революции, формируют условия и перспективы движения общества вперед. Инновационная личность способна гибко реагировать на изменения, легко принимать новшества, участвовать в их проектировании и внедрении, создавать перспективы развития современного производства, управления и науки. Привлекательность вышеописанной личности делает актуальной проблему раннего выявления способностей и дальнейшего развития инновационной личности. Подчёркивается важность формирования инновационных личностей среди подрастающего поколения, следует указать на целенаправленность и специальную организацию данного процесса. Необходимо с ранних лет прививать ребёнку уверенность в себе, настойчивость в достижении цели, уважение к напряжённому труду. При этом важным фактором успешной подготовки к инновационной деятельности является наличный уровень знаний и умений. Люди с широким диапазоном знаний и умений более позитивно воспринимают новое, так как оно кажется им доступным.

На наш взгляд, инновационная деятельность в образовании должна быть построена таким образом, чтобы создавать поле для развития инновационного потенциала всех участников образовательного процесса, поскольку именно личностные характеристики создают богатый потенциал для достижения успеха и результативности.

Для формирования и поддержания инновационной деятельности учащихся необходимо организовывать систему психолого-педагогического сопровождения, включающую на наш взгляд ряд ключевых направлений: 1) поддержание интеллектуального потенциала, развитие системного мышления; 2) создание психолого-педагогических условий формирования осознанного отношения к продуктам собственной интеллектуальной деятельности, инновационных продуктов; 3) реализация программ по саморазвитию личностного потенциала учащихся, способствующего инновационной деятельности и включающего ка-

чества: саморегуляции, целеустремлённости, рефлексии и др.; 4) активизация творческих способностей, познавательной активности и мотивации достижения результатов в инновационной деятельности.

Всё вышесказанное позволяет заключить, что в качестве психологических аспектов инновационной деятельности учащихся выступают регулирующие её психологические механизмы (саморегуляция и рефлексия) и условия её осуществления: наличие особого типа мышления и интеллектуальной деятельности, специфических личностных характеристик, а также среды, поддерживающей интеллектуальный потенциал учащегося.

Концепция формирования личностной готовности обучающихся к инновационной деятельности должна строиться на системном, деятельностном и личностно-ориентированном подходе.

Системный подход предполагает формирование готовности к инновационной деятельности в как системного качества. Деятельностный подход обеспечивает формирование всех компонентов деятельности обучающегося, которые могут способствовать инновационному поведению. Личностно-ориентированный подход означает ориентацию на формирование таких качеств личности, которые необходимы для реализации инновационной активности и инновационного поведения в будущем: уверенность в себе, творческий подход к делу, восприимчивость к инновациям, потребность в саморазвитии и самореализации, преобладание мотивации к достижению успеха, гибкость и т. д.

Основы формирования такой личности закладываются именно на ступени общего образования, поэтому условия, в которых эта личность будет существовать сложно переоценить. На наш взгляд в учебном процессе необходимо создавать специальные условия для формирования вышеперечисленных качеств личности, для развития гибкости мышления, творческого начала.

Данное исследование требует дальнейшего продолжения для построения более детального профиля личности лиц, успешных в инновационной деятельности и описания стратегии формирования необходимых качеств, обеспечивающих повышение инновационной активности обучающихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В представленной монографии обозначены проблемы актуальные для современной образовательной среды. В материалах указана очевидная необходимость более широкого, мультимедийного подхода к обозначенной проблеме.

Авторы монографии делают попытку описать технологии, модели, условия с позиции соответствия профессиональных компетенций педагогов, выпускников принципиально новым требованиям, предъявляемым к деятельности современного учителя и качеству образования обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова, И. В. Смысловая сфера подростков: особенности развития в условиях включенного обучения [Текст] : монография / И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, Л. В. Косикова. – М. : КРЕДО, 2016. – 116 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) [Текст] : избранные психологические труды / К. А. Альбуханова-Славская. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
3. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К. А. Альбуханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Время личности и время жизни [Текст] / К. А. Альбуханова-Славская, Т. Н. Березина. – СПб. : Алетейя, 2001. – 304 с.
5. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Альбуханова-Славская. – М. : Просвещение, 1980. – 480 с.
6. Абшилава, Е. Ф. Теоретические и практические проблемы современной психологии здоровья [Текст] / Е. Ф. Абшилава, Е. С. Набойченко // Социальное здоровье: теория, методология, практика : монография. – Sterlitamak – СПб., 2015. – С. 5-24.
7. Агафонов, А. Ю. Феноменология ошибочных действий: психоаналитический и когнитивный подходы [Текст] / А. Ю. Агафонов, Е. М. Гришакова Е. А. Найдич // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14. – № 2-5. – С. 1200-1203.
8. Акулич, Я. И., Гончарова, О. В. Развитие познавательной мотивации дошкольников в образовательном процессе дошкольной организации [Текст] / Я. И. Акулич, О. В. Гончарова // Ребенок и общество. – 2015. – № 2. – С. 12-19.
9. Аллахвердов, В. М. Поддается ли сознание разгадке? [Текст] / В. М. Аллахвердов // Психология сознания / сост. Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2001. – С.100-101.

10. Алмазова, Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Алмазова Надежда Ивановна. – СПб., 2003. – 430 с.
11. Аналитическая справка о ходе реализации проекта модернизации педагогического образования [Электронный ресурс] // Программа «Модернизация педагогического образования в Российской Федерации» / ред. В. А. Болотов, В. В. Рубцов, И. Д. Фрумин. – М. : МГППУ, ; НИУ ВШЭ, 2015. – Режим доступа: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/150>.
12. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
13. Артемьева, Е. Ю. Описание структур субъективного опыта : контекст и задачи [Текст] / Е. Ю. Артемьева, В. П. Серкин, Ю. К. Стрелков // Мышление, общение, опыт. – Ярославль : Изд-во Ярославского университета, 1983. – С. 99-108.
14. Артемьева, Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики [Текст] / Е. Ю. Артемьева ; под ред. И. Б. Ханиной. – М. : Наука: Смысл, 1999. – 350 с.
15. Артемьева, Е. Ю. Семантические измерения как модели [Текст] / Е. Ю. Артемьева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1991. – № 1. – С. 61-73.
16. Арутюнов, В. Инновации и система корпоративного образования: вклад университетов [Текст] / В. Арутюнов, Л. Стрекова, С. Цыганов // Высшее образование в России. – 2005. – № 1. – С. 29-39.
17. Барболин, М. П. Методологическая концепция инновационного развития образовательных систем [Текст] / М. П. Барболин // Философия образования. – 2011. – № 1 (34). – С. 85-94.
18. Басканский, О. Е. Образ мира: когнитивный подход [Текст] / О. Е. Басканский, Е. Н. Кучер. – М.: Альтекс, 2000. – 107 с.

19. Басов, М. Я. Избранные психологические произведения [Текст] / М. Я. Басов. – М. : Педагогика, 1975. – 432 с.
20. Батурин, Н. А., Башкатов С.А., Гафарова Н.В. Теоретическая модель личностного благополучия [Текст] / Н. А. Батурин, С. А. Башкатов, Н. В. Гафарова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2012. – Т. 6. – № 4. – С.4-14.
21. Батурина, О. Лояльность сотрудников: причины и преимущества [Текст] / О. Батурина. – Begin Group, 2003.
22. Баулина, Н. А. Формирование инновационного мышления школьников – задача современной школы [Текст] / Н. А. Баулина // Педагогика. – 2011. – № 9. – С. 116-121.
23. Бахтин, М. М. К философии поступка [Текст] / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник 1984-1985 гг. – М. : Наука, 1986. – С. 65-78.
24. Бек, А. Когнитивная терапия депрессии [Текст] / А. Бек [и др.]. – СПб. : Питер, 2003. – С. 181-183.
25. Беликова, Е. Ю. Помощь классного руководителя в адаптации пятиклассников [Текст] / Е. Ю. Беликова // Классный руководитель. – 2003. – № 1. – С. 17-28
26. Белякова, Е. Г. Оценка смыслообразующего потенциала инновационного образовательного процесса [Текст] / Е. Г. Белякова // Образование и наука. – 2011. – № 3. – С. 3-15.
27. Блохина, С. И. Система организации помощи и коррекционно-обучающая технология для детей дошкольного возраста с врожденной челюстно-лицевой патологией [Текст] : монография / С. И. Блохина, Е. С. Набойченко. – Екатеринбург : «СВ-96», 1999. – 192 с.
28. Божович, Е. Д. Развитие языковой компетенции как психологической системы (на материале русского языка как родного) [Текст] : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / Божович Елена Дмитриевна. – М., 2016. – 57 с.

29. Божович, Е. Д. Структура, динамика и механизмы развития языковой компетенции школьников [Текст] // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 5. – С. 42-49.
30. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
31. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности [Текст] : избр. психол. тр. / под ред. Д. И. Фельдштейна ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – 3-е изд. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 349 с.
32. Болотов, В. А. К вопросам о реформе педагогического образования [Текст] / В. А. Болотов // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 32-40.
33. Борытко, Н. М. Методологическая культура педагогов школы как условие ее инновационной деятельности [Текст] // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается : методол. семинар памяти проф. В. С. Ильина. – Волгоград, 1997. – Вып. 4. – С. 107-110.
34. Братусь, Б. С. Аномалии личности [Текст] / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 308 с.
35. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации [Текст] / Дж. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 413 с.
36. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта [Текст] / А. В. Брушлинский. – М. : Ин-т психологии РАН, 1994. – 109 с.
37. Брушлинский, А. В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы [Текст] / А. В. Брушлинский // Известия РАО. – 1999. – С. 30-41.
38. Бугрименко, А. Г. Соотношение образа «Я» и внутренней учебной мотивации студентов [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Бугрименко Анна Георгиевна. – М., 2007. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/sootnoshenie-obraza-ya-i-vnutrennei-uchebnoi-motivatsii-studentov> (дата обращения: 15.12.2016).
39. Булин-Соколова, Е. И. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги [Текст] / Е. И. Булин-

Соколова, А. С. Обухов, А. Л. Семенов // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 207-225.

40. Бурдье, П. Структуры, habitus, практики [Текст] / П. Бурдье // Современная социальная теория: Бурдье, Гидденс, Хабермас. – Новосибирск : Изд-во Новосиб. ун-та, 1995. – С. 16-39.

41. Вайзер, Г. А. Проблемы смысла жизни и акме [Текст] / Г. А. Вайзер // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 139-142.

42. Валиев, Р. А. Этническая картина мира муниципальных служащих Среднего Урала [Текст] / Р. А. Валиев, Т. В. Валиева, С. Д. Воробьева, А. В. Смирнов // Педагогическое образование в России. – 2014а. – № 5. – С. 191-197.

43. Валиев, Р. А., Максимова Л.А. Повышение профессиональной компетентности государственных и муниципальных служащих в области межнациональных и межконфессиональных отношений (из опыта работы с государственными и муниципальными служащими Свердловской области) [Текст] / Р. А. Валиев, Л. А. Максимова // Педагогическое образование в России. – 2014б. – № 10. – С. 7-14.

44. Валиева, Т. В. Стратегии фиксации опыта педагогических переживаний в индивидуальной психологической культуре педагога [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Валиева Татьяна Владимировна. – Екатеринбург : [б.и.], 2010. – 194 с.

45. Вербицкий, А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике [Текст] : монография / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М. : Логос, 2010. – 300 с.

46. Вербицкий, А. А. Кросс-культурные контексты в контекстном обучении [Текст] / А. А. Вербицкий // Контексты в образовании субъекта : Межвуз. сб. науч. трудов / под ред. А. А. Вербицкого, Н. В. Жуковой. – М. : РИЦ МГОУП им. М.А. Шолохова, 2005. – 96 с.

47. Видеркер, Л. И. Мотивация как фактор повышения инновационной активности студентов [Текст] / Л. И. Видеркер // Философия образования. – 2012. – № 4 (43). – С. 137-144.

48. Водяха, С. А. Психологическое благополучие учащихся [Текст] / С. А. Водяха // Сборник статей / составитель Ю. В. Братчикова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 2013. – С. 5-10.
49. Волынкина, Н. В. Развитие интеллектуально-творческих способностей учащейся молодёжи в высшей школе [Текст] / Н. В. Волынкина // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 1. – С. 128-133.
50. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
51. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1960. – 500 с.
52. Галажинский, Э. В. Психология инновационного поведения [Текст] / Э. В. Галажинский, В. Е. Ключко. – Томск, 2009. – 240 с.
53. Геворкян, Е. Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н. Интерна-тура как форма организации последиplomной практики в системе высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / Е. Н. Геворкян, А. И. Савенков, И. В. Егоров, С. Н. Вачкова. – Режим доступа: <http://www.km.ru/referats/335013-internatura-kak-forma-organizatsii-poslediplomnoi-praktiki-v-sisteme-vysshego-professionalnog> (дата обращения: 16.07.2015).
54. Георгиевский, А. Б. Эволюция адаптации: (историко-методологическое исследование) [Текст] / А. Б. Георгиевский. – Л. : Наука, 1989. – 191 с.
55. Гиниятуллина, Э. Х. Формирование поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста средствами иностранного языка [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гиниятуллина Эльвира Хусейновна. – Челябинск, 2017. – 22 с.
56. Глотова, Г. А. Специфика потребностей развития детей с врожденной расщелиной губы и неба [Текст] / Г. А. Глотова // Известия Уральского гос. ун-та им. А. М. Горького. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2008. – № 1. – С. 48-56.

57. Головнева, Е. В. Региональная идентичность как форма коллективной идентичности и ее структура [Текст] / Е. В. Головнева // Лабиринт. – 2013. – № 5. – С. 42-50.
58. Горбатов, С. В. Концепция собственного будущего как фактор регуляции поведения несовершеннолетних [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.11 / Горбатов Сергей Владимирович – СПб., 2000. – 234 с.
59. Гордеева, Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития [Текст] : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / Гордеева Тамара Олеговна. – М., 2013. – 444 с.
60. Горовая, В. И. Культура речи как компонент коммуникативной культуры и коммуникативной компетентности языковой личности [Текст] / В. И. Горовая, Л. В. Григорова // Наука и школа. – 2016. – № 5. – С. 153-157.
61. Гостев, А. А. Образная сфера человека [Текст] / А. А. Гостев. – М. : [б. и]., 1992. – 194 с.
62. Грачева, Е. Ю. Педагогическая интернатура в развитых странах мира [Электронный ресурс] / Е. Ю. Грачева. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/2_94004.doc.htm (дата обращения: 10.09.2013).
63. Григорьева, Т. И. Образ мира в культуре: встреча Запада с Востоком [Текст] / Т. И. Григорьева // Культура, человек и картина мира. – М. : Наука, 1987. – С. 262-299.
64. Громов, А. Г. Культуроведческий аспект проблемы повышения мотивации к изучению английского языка детей дошкольного возраста [Текст] / А. Г. Громова, Е. А. Казаева // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 1. – С. 103-109.
65. Громов, А. Г. Применение метода проектов как средства формирования устойчивой мотивации к изучению английского языка у детей дошкольного возраста [Текст] / А. Г. Громова, Е. А. Казаева // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2017. – № 1 (37). – С. 110-119.

66. Додонов, Б. И. Эмоции как ценность [Электронный ресурс] / Б. И. Додонов. – Режим доступа: <http://www.marsexx.ru/psychology/dodonov.html> (дата обращения: 20.12.2016).

67. Доминяк, В. И. Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации [Текст] : дис. ... канд. психол. наук :19.00.05 / Доминяк Владислав Игоревич. – СПб, 2006. – С. 3-62.

68. Доминяк, В. И. Различные подходы к феномену лояльности и безопасность организации [Текст] / В. И. Доминяк // Теория и практика становления и развития школы безопасности : Сборник тезисов докладов всероссийской научно-практической конференции. – СПб : РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.

69. Дубинина, В. Л. Педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования (в системе «вуз – интернатура») [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Валентина Леонидовна Дубинина. – Казань, 2010. – 43 с.

70. Емалетдинов, Б. М. Проблема мотивации учебной деятельности студентов [Электронный ресурс] // Вестник Башкирского университета. – 2010. – Вып. 2. – С. 521-527. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/problema-motivatsii-uchebnoy-deyatelnosti-studentov>.

71. Ершова, Ю. С. Детско-родительские отношения как условие социальной адаптации ребенка [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ершова Юлия Сергеевна. – Ярославль, 2007. – 175 с.

72. Жамбацэрен, Н. Межкультурная толерантность в форматах российско-монгольского межнационального дискурса [Текст] / Н. Жамбацэрен, Н. Б. Руженцева // Философия и наука : Материалы XV Всеросс. научн.-практ. конф. – Екатеринбург : Вектор плюс, 2016. – С. 250-262.

73. Жданова, Н. А. Влияние внутрисемейных отношений на развитие жизненных смыслов подростков [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Наталья Александровна Жданова. – Воронеж, 2010.

74. Жигунова, Г. В. Социальная идентичность лиц с ювенальной инвалидностью [Текст] : монография / Г. В. Жигунова. – М. – Берлин : Директ-Медиа, 2014.
75. Жукова, Н. В. Контексты становления личной культуры субъекта познания [Текст] : монография / Н. В. Жукова. – Екатеринбург : Урал. Ин-т экономики, управления и права, 2012. – 148 с.
76. Задорина, О. С. Подготовка педагога к реализации идей педагогической режиссуры [Электронный ресурс] / О. С. Задорина. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/20_PNR_2011/Pedagogica/2_90695.doc.htm (дата обращения: 08.05.2017).
77. Замятин, Д. Н. Идентичность и территория [Текст] / Д. Н. Замятин // Идентичность как предмет политического анализа : сб. ст. по итогам Всерос. науч.-теоретич. конф. (ИМЭМО РАН, 21-22 окт. 2010 г.). – М. : ИМЭМО РАН, 2011. – С. 186-203.
78. Зеер, Э. Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых [Текст] / Э. Ф. Зеер // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 5-11.
79. Зеер, Э. Ф. Институциональное обеспечение образовательных инноваций [Текст] / Э. Ф. Зеер // Инновационные проекты и программы в образовании : журн. для педагогов и рук. инновац. образоват. учреждений. – 2012. – № 3. – С. 17-24.
80. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 2005. – 160 с.
81. Иванников, В. А. Формирование побуждения к действию [Текст] / В. А. Иванников // Вопросы психологии. – 1985. – С. 114-123.
82. Иванова, Е. С. Обучение профайлингу в системе дополнительного образования: из опыта работы [Текст] / Е. С. Иванова // Новая наука: опыт, традиции, инновации. – 2016. – № 2 (65). – С. 114-117.

83. Иванова, Е. С. Проблемы экспериментального исследования психологических особенностей представителей различных этносов [Текст] / Е. С. Иванова // *European Social Science Journal*. – 2013. – № 12-1 (39). – С. 322-326.
84. Иванова, Е. С. Экспериментальная методика оценки когнитивных ошибок личности: данные пилотажного исследования [Текст] / Е. С. Иванова, Е. М. Ратникова, Е. В. Томилов // *В мире научных открытий : мат-лы XVIII Межд. научно-практ. конф.* – М. : Центр научной мысли, 2015. – С. 42-47.
85. Иванова, И. В. Влияние переживаний на развитие личностной идентичности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.13 / Иванова Инесса Витальевна ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2001. – 19 с.
86. Икбал, А. Лояльность сотрудников и организационной приверженности в Пакистанской организации [Текст]. – 2015. – С. 2.
87. Ильин, Е. П. Психофизиология состояний человека [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2005. – 412 с.
88. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002 – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
89. Инклюзивное образование. Выпуск 1 [Текст] / составители: С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фадина. – М. : Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
90. Инновации в образовании [Текст] / В. Слободчиков [и др.] // *Учитель*. – 2011. – № 3. – С. 18-22.
91. Кабардов, М. К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика [Текст] : монография / М. К. Кабардов. – М. : Психологический институт РАО, 2013. – 400 с.
92. Казаева, Е. А. Организационно-педагогические условия развития гражданской позиции будущего учителя [Текст] / Е. А. Казаева, Е. Ю. Никитина // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. – 2010. – № 2. – С. 171-184.
93. Казакова, Г. М. Российская региональная идентичность: современный

культурологический дискурс [Текст] / Г. М. Казакова // Вестн. моск. гос. ун-та культуры и искусств. – 2008. – № 6. – С. 16-20.

94. Калабин, А. Наш человек – не наш человек [Текст] / А. Калабин // Отдел кадров. – 2004. – № 11. – С. 129-130.

95. Калашников, А. И. Организационная лояльность педагогов в условиях виртуальной образовательной среды [Текст] / А. И. Калашников // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 103-107.

96. Калмыкова, Е. С. Нарратив в психотерапии: Рассказы пациентов о личной истории (Часть 1, теоретическая) [Текст] / Е. С. Калмыкова, Э. Мергенталер // Психологический журнал. – 1998а. – № 5. – С. 97-102.

97. Калмыкова, Е. С. Нарратив в психотерапии: Рассказы пациентов о личной истории (Часть 2, практические исследования) [Текст] / Е. С. Калмыкова, Э. Мергенталер // Психологический журнал. – 1998b. – № 6. – С. 112-117.

98. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность и задачи ее изучения [Текст] / Ю. Н. караулов. – М., 2010.

99. Карпинский, К. В. Психологическая коррекция смысловой регуляции жизненного пути девиантной личности [Текст] : монография / К. В. Карпинский. – Гродно : ГрГУ, 2002. – 139 с.

100. Карпов, А. О. Инновации и среда исследовательского обучения [Текст] / А. О. Карпов // Философия образования. – 2013. – № 4 (49). – С. 27-37.

101. Карпов, А. Д. Феномен устойчивых ошибок при решении когнитивных задач: описание и прогнозирование последствий негативного выбора [Текст] / А. Д. Карпов, Н. В. Андриянова // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2015. – № 3. – С. 98-104.

102. Каспаржак, А. Г. Задачи проекта модернизации образования//Проект модернизации педагогического образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/137> (дата обращения: 15.07.2015).

103. Кильченко, О. И. Ментальная репрезентация психологических тер-

минов [Текст] : дис ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Кильченко Ольга Ивановна. – Пермь, 2003. – 240с.

104. Киричек, О. Я. Изучение психологических особенностей региональной идентичности личности на обособленной территории России [Текст] / О. Я. Киричек // Актуальные проблемы психологического знания. – 2012. – № 1. – С. 3-9.

105. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) [Текст] / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

106. Ковров, А. В. Лояльность персонала [Текст] / А. В. Ковров. – М. : Бератор, 2004. – 168 с

107. Конева, Е. В. Социально-психологические аспекты процессов адаптации мигрантов на примере ярославской средней школы № 16 [Текст] / Е. В. Конева, М. А. Лобас // Журнал прикладной психологии. – 2002. – № 2. – С. 45-48.

108. Конопкин, О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно функциональный аспект) [Текст] / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12.

109. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс] // Документы. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/4717> (дата обращения: 11.11.2017).

110. Корепанов, Г. Н. Власть [Текст] / Г. Н. Корепанов // Региональная идентичность как базовая категория социологии регионального развития. – 2009. – № 1. – С.43-50.

111. Коржибски, А. Пять лекций по общей семантике [Текст] / А. Коржибски. – Лос-Анджелес, 1939. – 22 с.

112. Коротаева, Е. В. Программа «Грани Урала»: формирование у дошкольников ценностного отношения к малой родине [Текст] / Е. В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 108-111.

113. Крылов, М. П. Региональная идентичность в Европейской России / М. П. Крылов. – М. : Новый хронограф, 2010.
114. Кулюткин, Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения [Электронный ресурс] / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 41-44. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1984/845/845041.htm>.
115. Куц, Л. Г. Формирование инновационно-активной среды образовательного учреждения как условие повышения качества образования [Текст] / Л. Г. Куц, С. В. Степанова // Инновации в образовании. – 2014. – № 2. – С. 111-119.
116. Лапин, Н. И. Теория и практика инноватики [Текст] : учеб. пособие для вузов / Н. И. Лапин. – 2-е изд. – М. : Логос, 2010. – 326 с.
117. Латуха, О. А., Пушкарёв Ю. В. Инновационная деятельность современного вуза: тенденции развития [Текст] / О. А. Латуха, Ю. В. Пушкарёв // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – Т. 8. – № 4. – С. 44-51.
118. Левашкевич, Ю. Л. Когнитивные ошибки как мишень психокоррекции у больных ишемической болезнью сердца до и после коронарного шунтирования [Текст] / Ю. Л. Левашкевич [и др.] // Профилактическая и клиническая медицина. – 2015. – № 1 (54). – С. 110-114.
119. Левочкина, Н. А. Региональная идентичность: понятие и сущность [Текст] / Н. А. Левочкина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 1-3. – С. 446-453.
120. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
121. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения [Текст] : в 2-х т. Т. I / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – 392 с.
122. Леонтьев, А. А. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность) / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2001. – 391 с.

123. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии [Текст] : избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. – М., 2004а.
124. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл ; Академия, 2004б. – 352 с.
125. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
126. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
127. Леонтьев, А. Н. Психология образа [Текст] / А. Н. Леонтьев // Вестник Московского государственного университета. Серия 14, Психология. – 1979. – № 2. – С. 3-13.
128. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
129. Лефевр, В. А. Формула человека: контуры фундаментальной психологии [Текст] / В. А. Лефевр. – М. : Прогресс, 1991. – 108 с.
130. Литвиненко, Н. В. Социально-психологическая адаптация школьников в критические периоды развития (индивидуально-типологический подход) [Текст] / Н. В. Литвиненко. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 351 с.
131. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов ; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1999. – 350 с.
132. Лучкина, Т. В. Особенности содействия профессиональному становлению начинающего учителя в Канаде [Текст] / Т. В. Лучкина // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 112. – С. 36-45.
133. Лучкина, Т. В. Роль интернатуры в профессиональном становлении начинающего учителя в Германии [Электронный ресурс] / Т. В. Лучкина, Е. Ю. Грачева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. –

2010. – № 09. – Режим доступа: <http://www.publikacia.net/arhiv/092010.pdf> (дата обращения: 20.07.2015).

134. Ляудис, В. Я. Инновационное обучение и наука [Текст] / В. Я. Ляудис. – М., 1992.

135. Магура, М. И. Современные персонал-технологии [Текст] / М. И. Магура, М. Б. Курбатова // Управление персоналом. – 2001. – № 6. – С. 45-50.

136. Магура, М. И. Современные персонал-технологии [Текст] / М. И. Магура, М. Б. Курбатова. – М. : ООО «Журнал «Управление персоналом», 2003 – 388 с.

137. Маланчук, И. Г. Речь как психический процесс [Текст] : монография / И. Г. Маланчук ; Краснояр. гос. пед. ун-т им В.П. Астафьева. – Красноярск, 2013. – 358 с.

138. Малыгина, А. В. Актуализация смысла жизни молодых людей [Текст] / А. В. Малыгина // Образование и наука без границ : мат-лы IV междунар. науч.-практ. конф. (7-15 дек. 2012 г.). – Przemysl : Nauka i studia. – С. 25-30.

139. Малыгина, А. В. Исследование содержательной стороны смысла жизни [Текст] / А. В. Малыгина // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей : мат-лы IV Всерос. науч.-практ. (заочн.) конф. (3-4 апр. 2014 г.). – М. : Перо, 2014. – С. 43-48.

140. Мамедова, Ж. С. Взаимосвязь ценностных ориентаций и временной перспективы личности: на примере делинквентных подростков [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Мамедова Жанна Сабировна. – М., 2007.

141. Манаенкова, М. П. Содержание и структура речевой компетентности личности [Текст] // Неофилология. – 2015. – № 4 (4). – С. 53-61

142. Марголис, А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров

[Текст] / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 105-126.

143. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения [Текст] / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М., 1990. – 212 с.

144. Медведев, Д. А. Образ мира как внутренний фактор развития личности студента педагогического вуза [Текст] : дис ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Медведев Дмитрий Алексеевич. – Ставрополь, 1999. – 206 с.

145. Мельникова, Е. Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, предмет, специфика [Текст] / Е. Л. Мельникова // Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех : сб. материалов. – М. : Баласс. 2006. – С. 144-180.

146. Мельникова, М. Л. Смысловое будущее в аспекте регуляции поведения субъекта [Текст] / М. Л. Мельникова // Личность в современном мире : сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Р. А. Валиев. – Екатеринбург : [б. и.], 2016. – Вып. 3 : Проблемы профессиональной деятельности педагога в условиях культурного многообразия образовательной среды – С. 167-172.

147. Мельникова, М. Л. Сравнительный анализ структурных компонентов смыслового будущего у подростков [Текст] / М. Л. Мельникова // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 7. – С. 157-163.

148. Мешков, А. А. Основные направления исследования инноваций в американской социологии [Текст] / А. А. Мешков // Социологические исследования. – 1996. – № 5. – С. 125-126.

149. Мещерякова, Э. И. Особенности становления личностного потенциала субъекта инновационной деятельности [Текст] / Э. И. Мещерякова, А. В. Ларионова // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 2. – С. 69-75.

150. Милешкина, Ю. Ю. Представления о лояльности сотрудников коммерческих организаций [Текст] : дипломная работа / Ю. Ю. Милешкина. – СПб. : Санкт-Петербургский государственный университет, 2002.

151. Минюрова, С. А. Развитие личности ребенка от семи до одиннадцати лет [Текст] / С. А. Минюрова, В. А. Аверин, Л. М. Евдокимова. – М., 2006. – 640 с.

152. Минюрова, С. А. Педагогическая интернатура как инновационный проект вуза [Текст] / С. А. Минюрова, Н. О. Леоненко // Высшее образование в России. – 2015. – № 10. – С. 37-47.
153. Митина, С. Н. Проектирование в формировании речевой компетенции будущего учителя [Текст] / С. Н. Митина // Высшая школа. – 2004. – № 5. – С. 32-35.
154. Многоликая глобализация [Текст] / под ред. П. Бергера и С. Хантингтона ; пер. с англ. В. В. Сапова ; под ред. М. М. Лебедевой. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 379 с.
155. Мони́на, Г. Б. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь [Текст] : монография / Г. Б. Мони́на, Е. К. Лютова-Робертс, Л. С. Чутко. – СПб. : Речь, 2007. – 186 с.
156. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека [Текст] : монография / В. И. Моросанова ; Рос. акад. образования, Психол. ин-т. – М. : Наука, 1998. – 191 с.
157. Набойченко, Е. С. Качественные составляющие (инварианты) реабилитации в структуре формирующего пространства [Текст] / Е. С. Набойченко // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2009. – № 1. – С. 133-137.
158. Набойченко, Е. С. Создание формирующего пространства как условие развития социальной компетентности детей с врожденной челюстно-лицевой патологией [Текст] / Е. С. Набойченко // Известия Уральского гос. ун-та им. А. М. Горького. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2009. – № 3. – С. 275-284.
159. Назукина, М. В. Региональная идентичность в современной России: типологический анализ [Текст] : автореф. дис. ... канд. полит. Наук : 23.00.02 / Назукина Мария Викторовна. – Пермь, 2009.
160. Найсер, У. Познание и реальность [Текст] / У. Найсер. – М. : Прогресс, 1981. – 230 с.

161. Новикова, О. В. Особенности организационной приверженности у школьных педагогов [Текст] / О. В. Новикова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2.

162. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии [Текст] : учеб. пособие для вузов / У. В. Ульенкова, О. В. Лебедева. – М. : Академия, 2011. – 176 с.

163. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / под ред. С. В. Алехиной, Е. Н. Кутеповой ; Московский городской психолого-педагогический университет. – М., 2013.

164. Орлов, Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза [Электронный ресурс] : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Орлов Юрий Михайлович. – М., 1984. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/potrebnostno-motivatsionnye-factory-effektivnosti-uchebnoi-deyatelnosti-studentov-vuza> (дата обращения 26.12.2016).

165. Осорина, М. В. Проблемы метакогнитивной регуляции: нормативные требования и непродуктивные паттерны интеллектуальной деятельности [Текст] / М. В. Осорина, О. В. Щербакова, М. О. Аванесян // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 32-43.

166. Пассов, Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования. – Елец : МУП «Типография» г. Ельца, 2010. – 543 с.

167. Педагогическая интернатура в действии [Текст] : учебное пособие / под общ. ред. Ю. Ю. Бочаровой, Н. В. Пилипчевской. – Красноярск : КГПУ им. В.П. Астафьева, 2013. – 210 с.

168. Перре, М. Клиническая психология [Текст] / М. Перре, У. Бауманн. – СПб. : Питер, 2003. – 994 с.

169. Петренко, В. Ф. Семантическое пространство политических партий [Текст] / В. Ф. Петренко, О. В. Митина // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 6. – С. 55-77.

170. Петухов, В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления

[Текст] / В. В. Петухов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1984. – № 4. – С. 13-20.

171. Пиаже, Ж. Психология интеллекта [Текст] // Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1994. – С. 55-235.

172. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.

173. Пименова, М. В. К вопросу о методике концептуальных исследований (на примере концепта «судьба») [Текст] / М. В. Пименова // Концептуальные исследования в современной лингвистике. Вып 12. – СПб-Горловка : Изд-во ГГПИИЯ, 2010. – С. 64-77.

174. Плеханова, Е. М. Педагогическая интернатура в подготовке бакалавров в контексте ФГОС: проблемы и противоречия [Электронный ресурс] / Е. М. Плеханова [и др.] // Современные проблемы науки и образования : электронный научный журнал. – 2014. – Вып. 5.

175. Поворознюк, О. А. Изучение уровня социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе [Текст] / О. А. Поворознюк, А. В. Алёшина // Молодой ученый. – 2016. – № 7. – С. 693-695.

176. Попова, И. Эффективное управление инновационными процессами [Текст] / И. Попова // Воспитательная работа в школе. – 2014. – № 5. – С. 69-77.

177. Почебут, Л. Г. Оценка лояльности сотрудника к организации. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности [Текст] / Л. Г. Почебут ; под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – СПб. : Речь, 2001. – Занятие 33. – С. 283-287.

178. Пригожин, А. И. Нововведения: стимулы и препятствия [Текст] / А. И. Пригожин. – М., 1989. – 283 с.

179. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты. Банк Документов. – Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/> (дата обращения: 15.07.2015).

180. Прохоров, Ю. Е. К проблеме концепта и концептосферы [Текст] / Ю. Е. Прохоров // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М. : МАКС Пресс, 2005. – Вып. 30. – С. 74-98.
181. Прохорова, О. Н. Теоретические предпосылки исследования концептосферы [Текст] / О. Н. Прохорова, С. Б. Смирнова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 6 (177). – Вып. 21. – С. 98-102.
182. Психология профессиональной деятельности [Текст] : учеб. пособие / Л. В. Боллигер, К. В. Варыханова, С. Ф. Марчукова. – Иркутск : Изд-во ИрГТУ, 2012. – 102 с.
183. Радзиховский, Л. А. Деятельность: Структура, генезис, единицы анализа [Текст] / Л. А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1983. – № 6. – С. 121-127.
184. Разумовская, П. Е. Особенности смысложизненных ориентаций девочек-подростков с антисоциальным поведением [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Разумовская Полина Евгеньевна. – М., 2009.
185. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Текст] : учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
186. Реан, А. А. Психология адаптации личности [Текст] / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : Медицинская пресса, 2002. – 352 с.
187. Ребзуев, Б. Г. Четырехмерная модель аффективной преданности работников организации: опыт применения на российской выборке [Текст] / Б. Г. Ребзуев // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 2. – С. 44-59.
188. Резниченко, С. И. Привязанность к месту и чувство места: модели и феномены [Текст] / С. И. Резниченко // Социальная психология и общество. – 2014. – № 3. – С. 15-27.
189. Репина, Е. Я. К вопросу об определении понятия «инновация» [Текст] / Е. Я. Репина, Е. Б. Гаффарова // Инновации в образовании. – 2014. – № 2. – С. 25-33.

190. Руженцева, Н. Б. Инонациональная специфика текста в чужом коммуникативном пространстве [Текст] / Н. Б. Руженцева // Вестник ПГЛУ. – 2013. – № 1. – С. 114-120.
191. Руженцева, Н. Б. Политический текст в системе русского коммуникативного поведения [Текст] // Политическая лингвистика. – 2017. – № 1 (61). – С. 60-68.
192. Руженцева, Н. Б. Межнациональный дискурс: модель в контексте эпохи [Текст] : монография / Н. Б. Руженцева, Ю. А. Антонова. – Екатеринбург : УрГПУ, 2013. – 292 с.
193. Рыбакова, Л. А. Формы личной культуры первоклассников на уровне этнической идентичности [Текст] / Л. А. Рыбакова // Инновации в современном мире: цели, приоритеты, решения : материалы II Международн. научн.-практ. форума (Екатеринбург, апрель 2013 г.) : в 2 ч. – Екатеринбург : Изд-во Уральского института экономики, управления и права, 2013. – Ч. 1. – С. 362-36.
194. Светозарова, Н. С. Компетентностный подход в обучении иностранному языку в средней школе [Текст] / Н. С. Светозарова // Психология и психотехника. – 2013. – № 10. – С. 992-997
195. Светозарова, Н. С. Эффективность формирования иноязычной компетенции старшеклассников с применением проектной технологии [Текст] / Н. С. Светозарова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 5. – С. 62-65.
196. Семенова, Т. И. Ошибочные когниции сквозь призму языка [Текст] / Т. И. Семенова // Вестник ИГЛУ. – 2010. – № 3 (11). – С. 136-144.
197. Серкин, В. П. Методы психологии субъективной семантики и психо-семантики [Текст] : учебное пособие для вузов / В. П. Серкин. – М. : Издательство ПЧЕЛА, 2008. – 382 с.
198. Сиденко, Е. А. Обучение иностранному языку в условиях погружения в новую языковую среду: коммуникативная компетентность (на примере работы с учащимися младшего подросткового возраста [Текст] / Е. А. Сиденко // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2013. – Т. 4. – С. 15-19.

199. Сиземина, А. Е. Учебная мотивация как фактор эффективности овладения лексической стороной речи [Текст] / А. Е. Сиземина // Вестник ТГУ. – 2008. – Вып. 5 (61). – С. 333-335
200. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
201. Слободчиков, В. Инновации в образовании [Текст] / В. Слободчиков // Учитель. – 2011. – № 3. – С. 18-22.
202. Смирнов, А. В. Аддикции и кадровая безопасность [Текст] : учебное пособие / А. В. Смирнов ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Уральский гос. педагогический ун-т», Фак. психологии. – Екатеринбург, 2009.
203. Смирнов, С. Д. Мир образов и образ мира [Текст] / С. Д. Смирнов // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – 1981. – № 2. – С. 15-29.
204. Смирнов, С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения [Текст] / С. Д. Смирнов. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 235 с.
205. Смирнова, Н. А. Региональная идентичность в условиях современного российского общества [Текст] : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Смирнова Наталья Алексеевна ; Волгоградский государственный университет. – Волгоград, 2004. – 188 с.
206. Снегирева, Т. И. Смысл и символ в проективном рисунке [Текст] / Т. И. Снегирева // Вопросы психологии. – 1995. – № 6. – С. 20-32.
207. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики [Текст] : методическое пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – М. : МГППУ, 2012. – 156 с.
208. Солдатова, Г. У. Социокультурный подход в практической психологии вынужденной миграции [Текст] / Г. У. Солдатова // Психология беженцев и вынужденных переселенцев : опыт исследований и практической работы. – М. : Смысл, 2001. – С. 4-25.
209. Солсо, Р. Когнитивная психология [Текст] / Р. Солсо. – СПб. : Пи-

тер, 2006. – 589 с.

210. Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIV. Вып. XXIV [Текст] / под ред. В. С. Собкина. – М. : Институт социологии образования РАО., 2010. – 191 с.

211. Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://magru.net/pubs/3497/Strategiya_innovatsionnogo_razvitiya_Rossiyskoy_Federatsii_na_period_do_2020_goda#49 (дата обращения: 15.07.2015).

212. Степин, В. С. Теоретическое знание [Текст] / В. С. Степин. – М., 2000.

213. Стрелков, В. И. Малые предприятия при колледжах и вузах. Психология и методика инноваций [Текст] : учебно-практическое пособие / В. И. Стрелков, С. Ю. Баранкин. – М. : ООО «РАМОС», 2010. – 124 с.

214. Сханов, Р. А. Когнитивные ошибки и способы их исправления [Текст] / Р. А. Сханов, А. В. Макаров // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2013. – Т. 15. – № 2-2. – С. 413-416.

215. Трофимова, А. Ю. Формирование навыков языковой компетентности младших школьников на уроках английского языка [Текст] / А. Ю. Трофимова, Е. В. Манджиева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 4. – С. 32-35.

216. Трофимова, Е. Л. Проблема приверженности персонала к организации в отечественной и зарубежной литературе [Текст] / Е. Л. Трофимова, В. Ю. Бондаренко // Психология в экономике и управлении. – 2013. – № 1. – С. 28-36.

217. Уразова, А. Р. Педагогические условия социально-личностного развития ребенка дошкольного возраста [Текст] / А. Р. Уразова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – № 15. – С. 151-155.

218. Фарукшин, М. Х. Этнополитология [Текст] : учебник для студентов и аспирантов факультетов и отделений политологии университетов / М. Х. Фарукшин. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2014.

219. Федак, Е. И., Ценцера С.В. Инновационная личность. Психолого-педагогическое обоснование [Текст] / Е. И. Федак, С. В. Ценцера // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 1. – С. 155.

220. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10-11 кл.) [Электронный ресурс] // Документы. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/2365> (дата обращения: 11.11.2017).

221. Фитина, Л. Н. Теоретические основы педагогической диагностики в воспитании младших школьников [Текст] / Л. Н. Фитина // Вестник УГТУ-УПИ. Сер. Образование и воспитание. Экономика и управление физической культуры и спорта. – 2005. – Т. 1. – № 10 (81). – Вып. 6. – С. 306-312.

222. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] : сборник : пер. с англ. и нем. / В. Франкл ; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева ; вст. ст. Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

223. Фрейд, З. Введение в психоанализ [Текст] / З. Фрейд. – СПб. : Питер, 1999.

224. Фризен, М. А. Особенности развития смысловой сферы подростков [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Фризен Марина Александровна. – Петропавловск-Камчатский, 2005. – 220 с.

225. Фурьева, Т. В. Интернатура как альтернативная форма практического обучения бакалавров социальной сферы [Текст] / Т. В. Фурьева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 7. – С. 105-109.

226. Хайдеггер, М. Время и бытие [Текст] : статьи и выступления : пер. с нем. / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 447 с.

227. Ханина, И. Б. К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира [Текст] / И. Б. Ханина // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – 1990. – № 3. – С. 42-50.

228. Хараман, О. Ф. Формирование в педагогическом колледже готовности к инновационной деятельности будущих воспитателей дошкольных учреждений [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Хараман Ольга Федоровна. – Краснодар, 2001. – 206 с.
229. Харский, К. В. Благонадежность и лояльность персонала [Текст] / К. В. Харский. – СПб. : Питер, 2003. – 496 с.
230. Харский, К. В. Любого человека можно сделать лояльным [Текст] / К. В. Харский // Отдел кадров. – 2004. – № 11. – С. 24-25
231. Хлызова, Н. Ю. Интерпретация понятий «компетентность» и «компетенция»: к проблеме систематизации научной терминологии [Текст] / Н. Ю. Хлызова // Медиаобразование: от теории – к практике / составитель И. В. Жилавская. – Томск : НОУ ВПО ТИИТ, 2008. – Ч. 2.
232. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса [Текст] / Н. Хомский. – М., 1972 – 46 с.
233. Хотинец, В. Ю. Этническое самосознание [Текст] / В. Ю. Хотинец. – СПб. : Алетейя, 2000. – 285 с.
234. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Учебник в обновленной школе. – М. : ИОСО РАД, 2002. – 87 с.
235. Чернова, Л. Т. Формирование профессионально-личностной готовности учителя к инновационной деятельности в системе повышения квалификации [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Чернова Людмила Тимофеевна. – Казань, 1997. – 159 с.
236. Чудновский, В. Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» [Текст] / В. Э. Чудновский // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 2. – С. 15-26.
237. Чумарин, И. Г. Люди и организации: деструктивное противодействие [Текст] / И. Г. Чумарин // Люди и организации : сборник тезисов Третьей Всероссийской конференции. – СПб. : ЗАО «ИМАТОН-М», 2000. – С. 63-64.

238. Шавель, О. М. Языковая компетентность как одна из ключевых в содержании компетентностного образования [Текст] / О. М. Шавель. – М., 2007. – 54 с.
239. Шарова, О. Д. Культурные противоречия мигрантов [Текст] / О. Д. Шарова // Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы. – М. : Смысл, 2001. – С. 4-25.
240. Шелехова, О. В. К проблеме сущности понятия «инновационное поведение» студентов вуза [Текст] / О. В. Шелехова, Е. Н. Коньшина // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 4 (7). – С. 312-315.
241. Шлыкова, Ю. Б. Переживание личностью смысла бытия и тип автобиографического текста [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Шлыкова Юлия Борисовна. – Краснодар : Б.и., 2006. – 168 с.
242. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э. Г. Эйдемиллер. – СПб., 1999. – 656 с.
243. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / Д. Б. Эльконин ; вступ. ст. Д. И. Фельдштейна ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 224 с.
244. Эпштейн, М. Н. Философия возможного [Текст] / М. Н. Эпштейн. – СПб. : Алетейя, 2001. – 334 с.
245. Эриксон, Э. Детство и общество [Текст] / Э. Эриксон. – СПб. : Летний сад, 2000 – 415 с.
246. Эткинд, А. М. Тест Роршаха и структура психического образа [Текст] / А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 106-115.
247. Юнг, К. Г. Сознание и бессознательное [Текст] : сборник / К. Г. Юнг. – СПб. : Университетская книга, 1997. – 544 с.
248. Юнг, К. Г. Человек и его символы [Текст] / К. Г. Юнг. – М. : Серебряные нити, 1997. – 368 с.

249. Янькова, И. А. Социально-педагогические программы направленные на преодоление социальной эксклюзии детей-инвалидов [Текст] / И. А. Янькова // Аспирантский сборник. – 2005. – С. 312-318.
250. Arkes, H. R. Psychological theories of motivation [Text] / H. R. Arkes, J. P. Garske. – Monterey, California, 1982. – 450 p.
251. Brennan J. Study on innovation in higher education [Electronic resource] : final report / J. Brennan, S. Broek, N. Durazzi, B. Kamphuis, M. Ranga, S. Ryan // European Commission Directorate for Education and Training Study on Innovation in Higher Education, Publications Office of the European Union, Luxembourg. – 2014. – Mode of access: <http://eprints.lse.ac.uk/55819/> (date of access: 08.11.2017).
252. Ferrari, A., Cachia R., Punie Y. Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching Literature review on Innovation and Creativity in E&T in the EU Member States (ICEAC) [Electronic resource] / A. Ferrari, R. Cachia, Y. Punie. – 2009. – Mode of access: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374_TN.pdf (date of access: 08.11.2017).
253. Fuat, F. Realization of a Desired Future [Electronic resource] / F. Fuat, İ. Dilek // Innovation in Education Universal Journal of Educational Research. – 2016. – № 4 (11). – Mode of access: <http://www.hrpub.org> (date of access: 08.11.2017).
254. Hatim, G. Ibrahim. Utilization of Innovations and Techniques of Educational Technology in Delivering of Educational Practicum and its Impact on Increasing Academic Achievement among Pre-Service Teachers [Text] / G. Ibrahim Hatim // Journal of Education and Practice. – 2017. – № 8. – P. 185-195.
255. Meyer, J. P. A three-component conceptualization of organizational commitment [Text] / J. P. Meyer, N. J. Allen // Human Resource Management Review. – 1991. – Vol. 1. – P. 84.
256. Nuttin, J. Motivation, planning and action. A relational theory of behavior dynamics [Text] / J. Nuttin. – Leuven, Hillsdale, New Jersey, 1984. – 251 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Белоусова Наталья Сагидулловна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург).

Калашников Александр Игоревич, старший преподаватель кафедры общей психологии, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург).

Шимова Дарья Сергеевна, магистрант кафедры общей психологии, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург).

Водяха Сергей Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург).

Водяха Юлия Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург).

Попова Ксения Александровна, магистр педагогики, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург).

Газизова Юлия Сергеевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры философии и гуманитарных наук, «Уральский институт Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» (г. Екатеринбург).

Демченко Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, «Уральский институт Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий».

Жукова Наталья Владимировна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической психологии, Уральский государственный медицинский университет, (г. Екатеринбург).

Рыбакова Людмила Александровна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования, факультет психолого-педагогического образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета) (г. Нижний Тагил).

Иванова Екатерина Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург).

Казаева Евгения Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

Громов Артем Глебович, преподаватель кафедры делового иностранного языка, Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург).

Максимова Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, директор Института психологии, зав. кафедрой социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург).

Валиева Татьяна Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный медицинский университет (г. Екатеринбург).

Руженцева Наталья Борисовна, доктор филологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург).

Валиев Равиль Азатович, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург).

Мельникова Маргарита Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург).

Минюрова Светлана Алигарьевна, доктор психологических наук, профессор, первый проректор-проректор по учебной работе, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

Леоненко Наталия Олеговна, кандидат психологических наук, доцент, директор центра академического взаимодействия, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

Набойченко Евгения Сергеевна, доктор психологических наук, профессор, Уральский государственный медицинский университет (г. Екатеринбург).

Токарева Юлия Александровна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры управления персоналом и психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, (г. Екатеринбург).

Быкова Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии развития и педагогической психологии, Шадринский государственный педагогический университет (г. Шадринск).

Научное издание

**ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРАКТИКИ**

Уральский государственный педагогический университет.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me