

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ "GLOBUS"  
ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА  
СБОРНИК НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ**

**XXIX МЕЖДУНАРОДНАЯ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

**«ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ»  
(19 марта 2018г.)**

УДК 159  
ББК Ю88

Сборник публикаций научного журнала "Globus" по материалам XXIX международной научно-практической конференции: «Психология и педагогика: актуальные вопросы» г. Санкт-Петербурга: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). – С-П. : Научный журнал "Globus", 2018. – 44с.

Тираж – 300 экз.

УДК 159  
ББК Ю88

Издательство не несет ответственности за материалы, опубликованные в сборнике. Все материалы поданы в авторской редакции и отображают персональную позицию участника конференции.

**Контактная информация организационного комитета конференции:**

Научный журнал "Globus"

**Электронная почта:** [info@globus-science.org.ua](mailto:info@globus-science.org.ua)

**Официальный сайт:** [www.globus-science.ru](http://www.globus-science.ru)

## **СОДЕРЖАНИЕ**

### **ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ**

Тарабарова Наталья Борисовна ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ. ....	4
---	---

### **МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Щуров Владимир Алексеевич, Мурадисинов Сергей Османович ПОКАЗАТЕЛИ ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ БОЛЬНЫХ РАЗНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОПЕРАТИВНОМ УДЛИНЕНИИ КОНЕЧНОСТИ.....	10
--	----

### **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ**

Писарева Елена Владимировна, Рогов Евгений Иванович ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ.....	17
---	----

### **ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА. ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ЭРГОНОМИКА**

Баркалова Наталья Леонидовна, Шамардина Марина Валерьевна ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА СИСТЕМЫ ОВД В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ .....	22
Мо Цзимань ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЕЙ СУБЪЕКТНОСТИ У СТУДЕНТОВ .....	28

### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

Зайцева Аниса Равилевна КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ В ИЗУЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ НОВЕЛЛИСТИКИ В. ШУКЦИНА) .....	33
---	----

### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Сиротова Анна Александровна К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕГРАЦИИ.....	39
--	----

## ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ.

**Тарабарова Наталья Борисовна**

*педагог-психолог*

*Муниципального Бюджетного Учреждения  
дополнительного профессионального образования  
«Учебно-методический центр»  
городского округа Реутов Московской области*

Стремительные изменения социальной действительности опережают скорость адаптации профессиональной деятельности воспитателей дошкольных образовательных учреждений. В деятельности педагогов часто встречаются устаревшие стереотипы, доминирует авторитарный подход к воспитательно-образовательному процессу, наблюдается неготовность к инновационным процессам в дошкольном образовании .

Необходимо активизировать деятельность специалистов по обучению воспитателей эффективным способам взаимодействия с детьми и между собой, по развитию личностных компетенций, необходимых для работы в новых социальных условиях, для реализации Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования. Стандарт не требует ничего запредельного и невозможного - но требует поднять весь массив дошкольного образования на уровень лучших его представителей. Понятно, что такой процесс не может быть мгновенным и требует значительных ресурсов (о которых Стандарт по большей части умалчивает). И даже формальное следование Стандарту-норме ставит одну из ключевых и неоднозначных задач системе повышения квалификации педагогов и специалистов дошкольных образовательных учреждений [6, с.85].

В традиционной системе повышения квалификации педагогов и работы с родителями до сих пор преобладают воспроизводящие методы обучения (такие как семинары, конференции, лекции), хотя ситуация активно меняется в сторону активных методов. Но это именно обучение, а не отработка или тренировка необходимого навыка, который необходимо актуализировать. Безусловно, теоретические основы и информационная доступность являются значимой частью методического сопровождения воспитательно-образовательного процесса. Но в современных условиях этого крайне недостаточно [1,116]. Для достижения нового типа отношений с детьми, для получения ответов на актуальные вопросы работа должна быть организована специальным образом:

- иметь практико-ориентированный характер, т.е. быть направлена на решение конкретных вопросов. Инициатива должна исходить от самих педагогов; запросы отрабатываются на материале конкретных случаев из реальной практики [4, с.4];

- проводиться в естественных условиях образовательного процесса (одно занятие может быть посвящено одной конкретной тематике, что позволяет проводить его в ограниченный временной период, например, в «тихий час», с оптимальным гибким количеством участников ( 5-15 человек);

- быть ориентированной на поиски нескольких, нередко независимых друг от друга, вариантов решения педагогических проблем, приемов работы;

- разворачиваться в ситуации непрерывного внутреннего и внешнего диалога, общения, обмена мнениями субъектов образовательного процесса;

- управляться тренерами-фасилитаторами;

- включать практические интерактивные занятия по отработке новых психолого-педагогических технологий.

Все эти критерии учитывает тренинговый формат обучения.

Тренинги и другие интерактивные формы работы с педагогами должны стать катализатором формирования нового типа мышления педагогов. Но именно этот формат обучения является пока неотработанным, редким явлением в работе с педагогами в стенах дошкольных образовательных учреждений.

Итоговой целью любой программы повышения квалификации педагогов является повышение качества дошкольного воспитания и образования. Через развитие педагогической и личной рефлексии, через овладение педагогами практическими психологическими приемами и техниками в работе с детьми, путем активного внедрения интерактивных психологических методов обучения в традиционную систему обучения - эта цель будет достигнута с наиболее устойчивыми результатами и благоприятными побочными эффектами.

Ключевыми задачами тренинговой программы для педагогов дошкольных образовательных учреждений могут быть:

- формирование и автоматизация у педагогов практических навыков и умений формирования и организации партнерских отношений с детьми, родителями и между собой на основе личностно-ориентированного подхода;

- переориентация со «знаниевого» подхода в образовании дошкольников к компетентностному;

- создание новых организационных условий для эффективного обучения, профессионального развития, внедрение интерактивных методов («ролевая игра», психологический тренинг и другие).

Суть тренинговых программ заключается в том, чтобы внедрять в систему работы с педагогами новый формат развития и повышения педагогической рефлексии и педагогического мастерства. В регулярном режиме в

рабочее время для педагогов (например, «тихий час») и по разработанной программе проводятся тренинги, ролевые игры, мозговые штурмы, практикумы и прочие формы (как традиционно педагогические, так и взятые из системы менеджмента) с использованием технологий фасилитации.

Программа должна быть направлена на развитие актуальных личностных, общепрофессиональных и мета-компетенций, которые можно натренировать: приобретение навыков взаимодействия с разными категориями детей, ведения конструктивных диалогов и дискуссий, принятия эффективного группового решения, навыков презентации и самопрезентации, освоение технологии разрешения конфликтов, ораторское мастерство, развитие аналитического мышления, креативности и так далее. Педагог не может научить, передать ребенку то, чем не владеет сам, и это относится не только к знаниям, а, в первую очередь, к социально-коммуникативным навыкам и умениям.

Говоря о результатах реализации программы необходимо подробнее сказать о качественных изменениях в работе с детьми как конечной цели всей работы с педагогами. С одной стороны, педагоги, найдя для себя ответы на конкретные вопросы из своей практики - могут начать применять полученное умение или знание сразу же (урегулировать конфликтную ситуацию, правильно строить диалог с замкнутым ребенком или организовывать пространство для группы с большим количеством гиперактивных детей, или применить дыхательные упражнения для саморегуляции). С другой стороны, полученный на интерактивных занятиях материал имеет накопительный эффект и отсроченный результат. Рефлексивный (аналитический) подход к воспитанию - это долгий кропотливый труд, положительный результат которого зависит от мотивационной сферы педагога. Преодолеть собственные стереотипы, устаревшие методы воспитания, открыть себя новому, повысить уверенность в себе, развить коммуникативные навыки - все это результаты, которые невозможно измерить цифрами [5, с. 4].

Итак, результативность тренинговых программ для педагогов заключается в следующем:

- повышение уровня личной и педагогической рефлексии, развитие эмпатии; преодоление устоявшихся стереотипов в профессиональной деятельности воспитателей и педагогов, препятствующих применению новых подходов и технологий;
- повышение компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса; работа над целевыми ориентирами в развитии личности дошкольника; внедрение личностно-ориентированных технологий;
- активизация работы педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений в направлении совершенствования практических навыков воспитателей, имеющих затруднения в психологическом сопровождении своей деятельности;

- программа позволяет педагогам работать над своими затруднениями в пределах дошкольного учреждения, что существенно облегчит организационный процесс обучения, увеличит количество участников и мобильность сотрудников детских садов;

Ожидаемые эффекты при реализации такого рода программ:

- повышение социальной активности; развитие педагогических инициатив;

- обогащение и улучшение взаимоотношений между участниками воспитательно-образовательного процесса.

- снижение проявлений профессионального выгорания педагогов, повышение удовлетворенности своей деятельностью;

- сплочение коллективов дошкольных учреждений.

В заключение приведем пример структуры программы тренинговой работы по повышению педагогического мастерства работников дошкольных образовательных учреждений (Таблица 1).

Количество и очередность занятий по различным тематикам могут варьироваться в зависимости от пожеланий групп и видения тренера.

Общие задачи для каждого занятия:

- тренировка рефлексивного подхода к любой деятельности;
- тренировка навыков публичных заявлений и выступлений;
- тренировка эмпатийного слушания;
- обобщение опыта и знаний участников по теме занятия (их трансляция от участника к участнику).

Таблица 1.

№	Название	Примерные задачи
1.	«Вводный, универсальный»	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знакомство с форматом работы, принятие правил тренинга;</li> <li>- формирование психологической готовности для творческой работы;</li> <li>- многофункциональные игры (методика, проигрывание, смысловая нагрузка);</li> <li>- формирование группы.</li> </ul>
2.	«Неудобный ребенок. Часть 1.» (гиперактивные дети)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формирование положительной мотивации на работу с детьми с отклоняющимся поведением, гиперактивными детьми;</li> <li>- отработка методик, игр, направленных на тренировку и коррекцию внимания, контроля импульсивности и контроля двигательной активности детей;</li> </ul>

3.	«Неудобный ребенок. Часть 2.» (замкнутые, тревожные дети, дети с РАС)	- формирование положительной мотивации на работу с тревожными, замкнутыми детьми; -отработка методов организации зоны психологического комфорта, игровых форм коррекции и помощи таким детям
4.	«Неудобный ребенок. Часть 3. Агрессивные дети.»	- формирование положительной мотивации на работу с агрессивными детьми, с детьми с девиантным поведением; снятие психологических барьеров, мешающих эффективному взаимодействию с ними; -отработка методов коррекции в соответствии с причиной агрессивности ребенка
5.	«Практическая конфликтология»	-диагностика собственного поведения в конфликте; -рефлексия деструктивных установок; -разбор практических кейсов по практическим ситуациям родителей\педагогов -навыки самоконтроля
6.	«Сложные педагогические ситуации»	-разбор практических педагогических ситуаций с использованием ролевой игры
7.	«Ораторское мастерство»	- диагностика и снятие отрицательных психологических установок, мешающих успешным групповым коммуникациям; -отработка техник, упражнений для повышения ораторского искусства -формирование навыков публичных выступлений.
8.	«Тренинг креативности»	- развитие творческого начала участников; -отработка методов и техник раскрытия творческого потенциала у детей
9.	Тренинг личностного роста	(для сплоченной группы с высоким уровнем доверия) -проработка глубоких установок, мешающих развитию личности и профессиональной деятельности
10.	Тренинг саморегуляции	-знакомство и отработка форм и методов регуляции самочувствия и поведения в различных жизненных и профессиональных ситуациях; -дыхательные техники, техники визуализации и пр.



11	«Техники эмпатийного поведения: зачем и как?»	- отработка техник эмпатийного, активного слушания; -включение полученных знаний в практические ситуации с детьми
12	«Чувство юмора творит чудеса»	-диагностика и развитие данной способности, осознание ее значимости -отработка форм и методов развития чувства юмора у детей, использование ее
13	«Природа или социум?»	- диагностика, рефлексия личностных установок относительно врожденного и приобретенного ребенком и человеком в целом; - отработка форм и методов учета темперамента ребенка при организации различных видов деятельности.

### Список литературы.

1. Давыдова О.И., Майер А.А. Как эффективно использовать технологии фасилитации на родительских собраниях в ДОО. Учебно-методическое пособие.-М.: Центр педагогического образования, 2015.- 144 с.
2. Дагаева Е.А. 5 тренинговых программ под ключ. Практическое руководство.- М.:Феникс, 2015.- 352 с.
3. Петерсон Л.Г., Абдуллина Л.Э., Майер А.А., Тимофеева Л.Л. Повышение профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Выпуск 5. Учебно-методическое пособие.- М.: Педагогическое общество России, 2014. - 114 с.
4. Практические семинары для педагогов. Вып.2. Психологическая компетентность воспитателей/ авт.-сост. С.В. Терпигорьева.-Волгоград: Учитель, 2009.-143 с.
5. Прутченков А.С. Трудное восхождение к себе. Методические разработки и сценарии занятий социально-психологических тренингов.- М.:Российское педагогическое агенство, 1995.-140 с.
6. Русаков А.С., Эпштейн М.М. Модель инновационных комплексов при освоении ФГОС ДО.- М.: ТЦ Сфера; СПб.: Образовательные проекты, 2016. - 128 с.
7. Слепцова И.Ф. Алгоритм введения ФГОС ДО в детском саду: учебно-методическое пособие. М.: Обруч, 2015.- 224 стр.
8. Шитова Е.В. Практические семинары и тренинги для педагогов. Вып.1. Воспитатель и ребенок. Эффективное взаимодействие. - Волгоград: Учитель, 2016, 168 с.

## МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 616.71-001.5-089.227.84-036.83

### ПОКАЗАТЕЛИ ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ БОЛЬНЫХ РАЗНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОПЕРАТИВНОМ УДЛИНЕНИИ КОНЕЧНОСТИ

**Щуров Владимир Алексеевич,**

*докт. мед. наук, проф., гл. научн. сотр. лаборатории  
коррекции деформаций и удлинения конечностей*

**Мурадисинов Сергей Османович**

*канд. мед. наук, ст. научный сотр. лаборатории  
коррекции деформаций и удлинения конечностей*

*ФГБУ «РНЦ «Восстановительная травматология и ортопедия»  
имени академика Г.А.Илизарова»*

Оценка результатов лечения пациентов в клинике основана, как известно, на степени купирования патологических симптомов, снижающих качество жизни пациентов (боль, воспаление, ограничение функции и т.д.). Нормализация физиологических параметров дополняет восстановление клинических показателей и включает оценку сократительной способности мышц, скорости и объёма локомоций, функциональных резервов кровотока, темпа продольного роста конечности у детей.

Для объективной оценки функционального состояния больного может оказаться недостаточно данных клинического наблюдения, лабораторных и инструментальных методов исследования, поскольку показатели этих исследований могут существенно отличаться от оценки самочувствия самим пациентом, в которой отражаются результаты адаптации организма к воздействию различных факторов внешней и внутренней среды. Поэтому в последние десятилетия в качестве важного компонента в оценке результатов лечения наблюдается более широкое признание точки зрения самого пациента.

Поэтому в клинической практике получают распространение различные психофизиологические методики тестирования, позволяющие с помощью специального комплекса подобранных вопросов выяснить и количественно описать различные стороны функционального состояния организма здоровых и больных людей, определяющих качество их жизни [3, 4, 5].

Наибольший интерес представляют диагностические возможности простого и доступного для практического использования теста **SF-36**. Этот тест (Medical outcomes study Short Form 36) был разработан в 1970 году США, является надежным, валидным и чувствительным в оценке состояния здоровья населения в целом и разнообразных групп пациентов [5, 7]. Однако

диагностическая ценность применения данных тестов в совокупности с данными объективного исследования других систем организма у людей разного возраста остается недостаточно ясной, поскольку направление изменения блока психологических модулей не всегда соответствует изменениям физического состояния больных [5].

**Целью** настоящего исследования было выявление диагностических возможностей психофизиологического тестирования у больных при оперативном удлинении отстающей в росте нижней конечности.

#### **Материал и методы исследования**

Обследована группа больных в возрасте от 8 до 52 лет (в среднем  $23 \pm 2$  года) с врожденным (22 чел.) или приобретенным (19 чел.) отставанием в продольном росте одной из нижних конечностей. Больные проходили комплексное обследование до лечения, в период оперативного удлинения голени по методу Илизарова на 2-11 см (в среднем  $6,7 \pm 0,6$  см), в период нейтральной фиксации в сроки от 2 до 100 дней ( $40 \pm 8$ ) после окончания периода distraction. Контрольная группа здоровых людей включала 70 человек в возрасте от 10 до 80 лет.

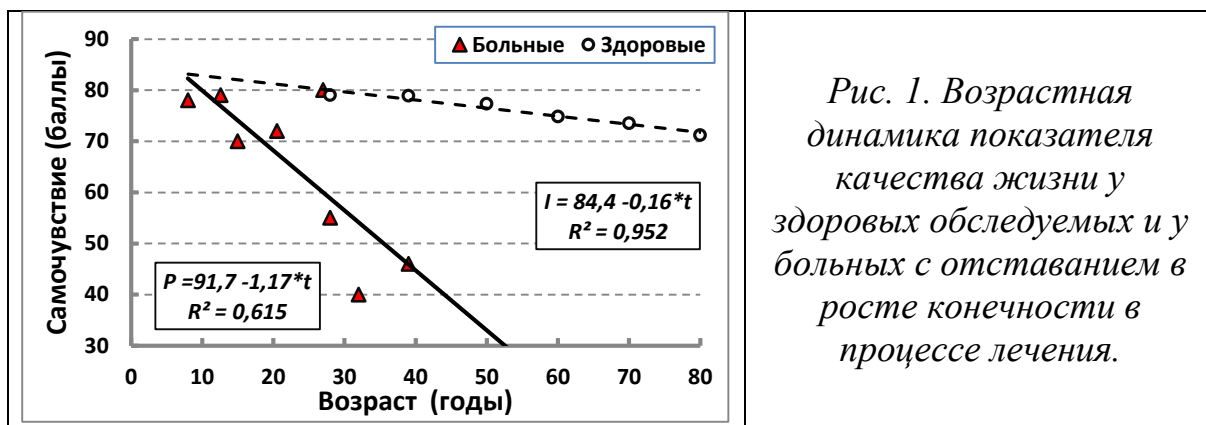
У всех обследуемых определялась линейная систолическая скорость кровотока по средним мозговым артериям с помощью ультразвукового датчика, работающего на частоте 2 МГц комплекса «Ангиодин-2КМ» объединения «БИОСС» (Россия) [1]. У больных дополнительно определялась скорость кровотока по артериям в зоне костного регенерата по передневнутренней стороне голени с помощью ультразвукового датчика на 8 МГц.

Примененный тест SF-36 является многоцелевой формой для обследования состояния здоровья. Каждый из оцениваемых 8 модулей является показателем, которые могут использоваться самостоятельно или давать интегральное представление о качестве жизни. У здоровых людей средний балл различных модулей составляет около  $50-80 \pm 10$  баллов.

При обработке материалов исследований использованы стандартные статистические программы, позволяющие применять параметрические методы исследования с анализом показателей достоверности различий средних величин и их среднеквадратических отклонений независимых выборок по Стьюденту, заложенных в пакете «Microsoft Office Excel-2010».

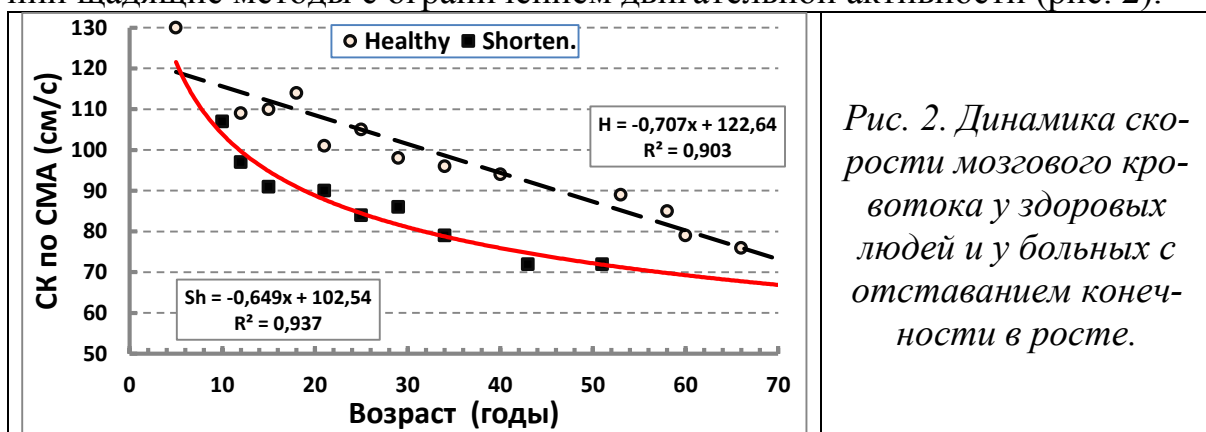
#### **Результаты исследования**

Чувствительность психофизиологической самооценки состояния пациентов, мы проанализировали как изменяются показатели шкалы SF-36 с увеличением возраста у здоровых людей и у пациентов в процессе лечения. У больных в период лечения выявлено более существенное возрастное снижение психофизиологических показателей по сравнению со здоровыми обследуемыми (рис.1).



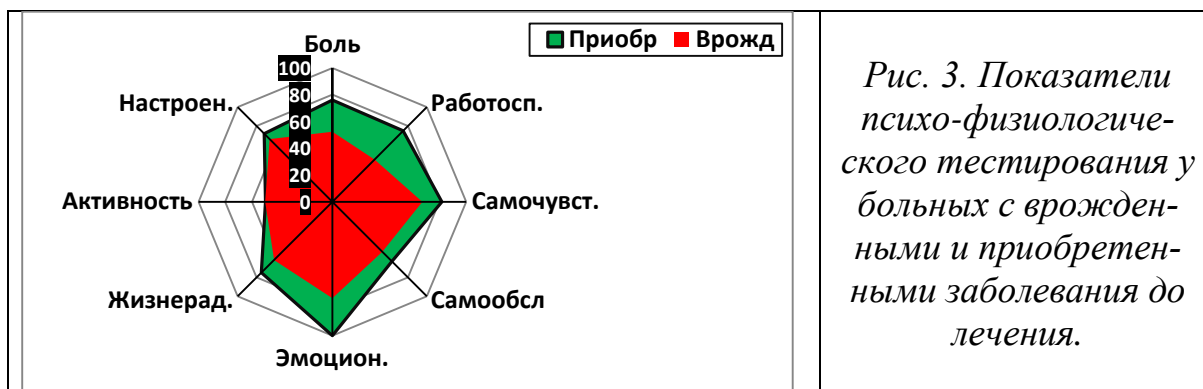
*Рис. 1. Возрастная динамика показателя качества жизни у здоровых обследуемых и у больных с отставанием в росте конечности в процессе лечения.*

Существенное возрастное снижение реактивности организма больных, возможно, связано с более быстрым снижением у пациентов клинически определяемой силы мышц, скорости локомоций, а также скорости мозгового кровотока. Возрастное снижение скорости мозгового кровотока на 60% приводит к нарушению дееспособности людей [1]. У больных такое снижение наступает на 25 лет раньше, что вынуждает применять при лечении щадящие методы с ограничением двигательной активности (рис. 2).



*Рис. 2. Динамика скорости мозгового кровотока у здоровых людей и у больных с отставанием конечности в росте.*

С увеличением возраста обследуемых пациентов также уменьшалась скорость кровотока по артериям костного регенерата ( $V=108,4 - 0,78 * t$ ;  $R^2=0,753$ ). Существенное влияние на функциональное состояние организма пациентов оказала и этиология их заболевания. В период до лечения у пациентов с врожденными поражениями одной из конечностей показатели самооценки состояния оказались ниже, чем у больных с укорочениями, появившимися вследствие перенесенных травм и заболеваний (рис. 3). У группы больных с приобретенными укорочениями конечности до начала лечения были выше показатели как физического, так и психического состояния здоровья.



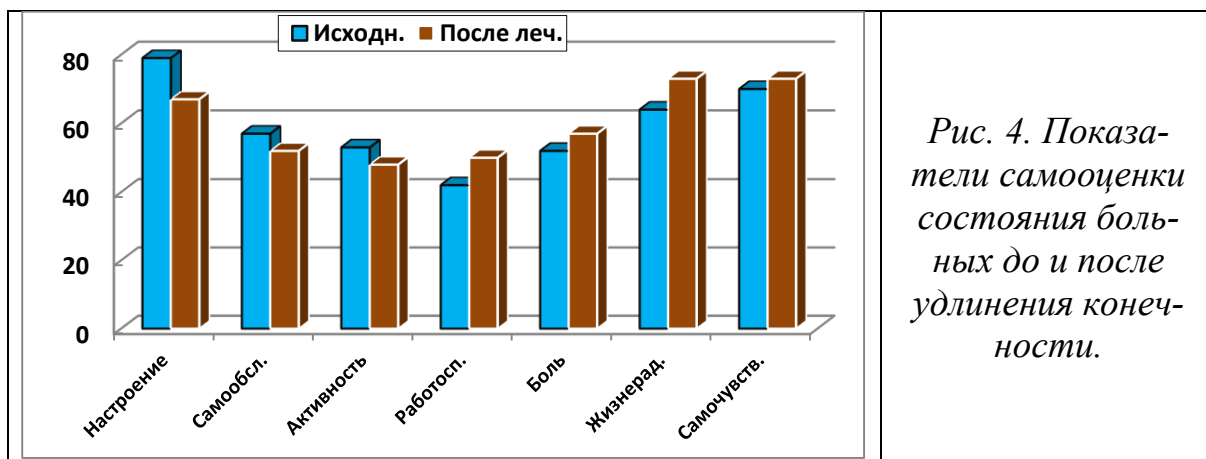
У всех пациентов в период оперативного удлинения конечности (дистракции) показатель способности к выполнению будничной деятельности (работоспособности) стал меньше практически в 2 раза, существенно снизились модули способности к самообслуживанию, социальной активности и жизнерадостности (табл. 1). В тоже время, такие показатели как настроение и общий показатель положительных эмоций сохранялись на высоком уровне (соответственно  $72 \pm 6$  и  $86 \pm 9$  баллов). После удлинения конечности, при переходе к периоду нейтральной фиксации конечности в аппарате Илизарова средний уровень показателей самооценки состояния здоровья поднялся на 10%. При этом влияние болевого фактора стало меньше на 42% и соответственно на 28% возросла работоспособность.

Таблица 1

**Показатели психофизиологического тестирования  
15 пациентов в процессе лечения ( $M \pm m$ )**

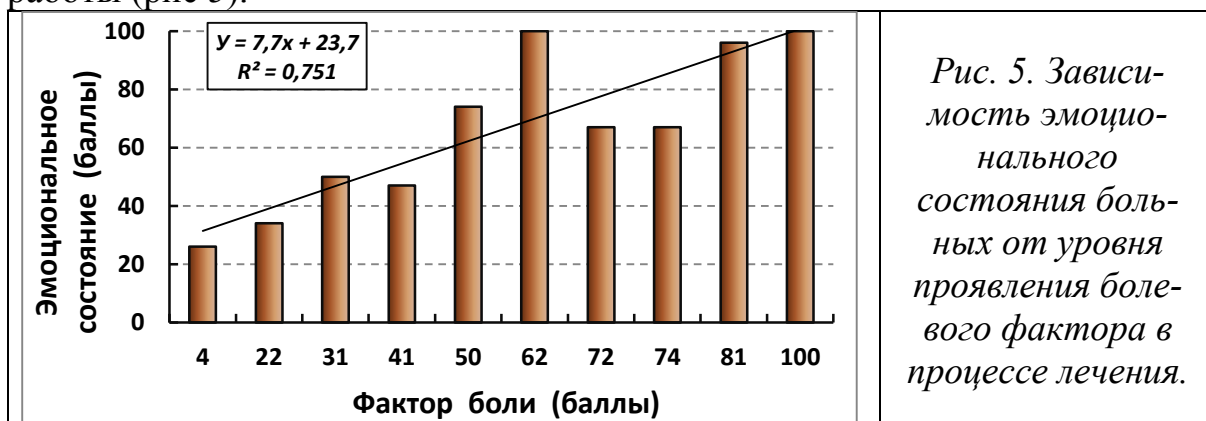
Этап лечения	Фактор боли	Работоспособность	Самообслуживание	Жизне-ра-достность	Социальная активность
До лечения	$75 \pm 11$	$63 \pm 16$	$63 \pm 9$	$68 \pm 13$	$54 \pm 4$
Дистракция	$40 \pm 5$	$39 \pm 13$	$47 \pm 6$	$54 \pm 6$	$45 \pm 4$
Период фиксации	$57 \pm 12$	$50 \pm 14$	$52 \pm 14$	$73 \pm 8$	$48 \pm 5$

После окончания лечения больных модули социальной активности, способности к самообслуживанию и настроения приближались к исходному уровню (до начала лечения), а большинство показателей (работоспособность, отсутствие болевого фактора, жизнерадостность и самочувствие) превзошли этот уровень (рис.4).



*Рис. 4. Показатели самооценки состояния больных до и после удлинения конечности.*

Функциональное состояние конечности оказывало существенное влияние на самочувствие пациентов. Например, чем меньше было ограничивающее влияние фактора боли на работоспособность больных, тем лучше было их эмоциональное состояние, влияющее на скорость и объём выполняемой работы (рис 5).



*Рис. 5. Зависимость эмоционального состояния больных от уровня проявления болевого фактора в процессе лечения.*

У обследованных пациентов выявлена тесная корреляционная взаимосвязь величины модуля ограничивающего влияния боли с модулями работоспособности ( $r=0,720$ ), эмоционального состояния ( $r=0,655$ ), жизнерадостности ( $r=0,621$ ), способности к самообслуживанию ( $r=0,595$ ), настроения ( $r=0,519$ ) и самочувствия ( $r=0,413$ ). Не выявлено положительной взаимосвязи между величинами модуля боли и социальной активности. Эти данные позволяют говорить, что в целом тест **SF-36** вполне адекватно отражает состояние больных с ортопедической патологией и может быть использован в клинике для оценки качества жизни пациентов.

Ранее было показано, что с увеличением возраста пациентов существенно снижались не только функциональные, но и структурные резервы адаптации организма больных с ортопедической патологией: уменьшались максимально допустимые величины удлинения конечностей, темп distraction, длительность периода фиксации, уровень восстановления силы мышц [6]. Не удивительно поэтому, что с увеличением возраста пациентов в период лечения снижались величины модулей их психофизиологического состояния.

Среди показателей физического состояния больных в процессе лечения определяющим оказался фактор боли, приводящий к ограничению, в первую очередь, способности к выполнению будничной деятельности. В тоже время, можно заметить, что в процессе лечения сравнительно мало изменялись показатели психического состояния больных (эмоционального состояния, жизнерадостности, социальной активности.). Анализ данных канадских исследователей [6], обследовавших 9426 здоровых людей, показал, что, например, с увеличением возраста до 60 лет на фоне снижения показателей физического состояния показатель жизнерадостности не снижался, а повышался. В результате величина соотношения психического и физиологического блока модулей теста **SF-36** с увеличением возраста (t, годы) становилась выше ( $P_s*100/P_n = 81,9+7,41*t$ ;  $R^2=0,906$ ). Следовательно, снижение функциональных возможностей организма может в значительной мере компенсироваться улучшением некоторых показателей психического здоровья.

Мы сравнили данные различных модулей состояния организм наших здоровых обследуемых жителей Канады [5]. Физические параметры наших обследуемых оказались ниже, что мы склонны объяснить более низким качеством жизни людей в регионах России. При этом у наших обследуемых показатель жизнерадостности (ощущение себя полным сил и энергии) оказался выше.

### Выводы

1. С увеличением их возраста больных в период их оперативного лечения уменьшается скорость мозгового кровотока, кровотока в дистракционном регенерате и существенно снижаются показатели самооценки физического состояния.

2. Самочувствие, эмоциональное состояние больных и интенсивность кровоснабжения регенерата тесно связаны с влиянием на пациентов болевого фактора.

3. У больных с врожденными укорочениями конечностей по сравнению с больными с приобретенными укорочениями относительно хуже показатели как физического, так и психического состояния организма.

4. Модули физического состояния больных по сравнению с модулями психического состояния в большей степени снижается в период дистракции и быстрее восстанавливается после окончания лечения.

### Список литературы

1. Щуров В.А. Ауторегуляция церебральной гемодинамики в клинике травматологии и ортопедии. М., Онто-Принт. 2017. -113 с.

2. Blake C., Codd M.B., O' Meara Y.M. The Short Form 36 (**SF-36**) Health Survey: normative data for the Irish popula // Irish Journal of Medical Science, 2000. Vol. 169. № 3. –P. 195-200.

3. Brazier J.E., Harper R., Jones N.B. et al. Validating the **SF-36** Health Survey questionnaire: new outcome measure for primary care. // BMJ, 1992. Vol. 305. –P. 160-164.

4. Jenkinson C. The U.K. **SF-36**: An Analysis and Interpretation Manual. / C. Jenkinson., O. R. Layte, L. Wright, A. Coulter // Oxford, UK: Oxford University Press, 1996. –P. 40-41.

5. Hopman W.M., Towheed T., Anastassiades T. et al. Canadian normative data for the **SF-36** health survey // Canadian Medical Association or its licensors, 2000. N 8. 163 (3). –P. 265-271.

6. Schurov V.A., Muradisinov S.O. The second rule of regeneration and leg elongation by the Ilizarov method //Chir. Narez. Ruchu ortop. Pol., 1994. -LIX. Supl. 4. –P. 32-38.

7. Tarlov A.E., Ware Jr., Greenfield S., Nelson E.C. et al. The Medical Outcomes Study: an application of methods for monitoring the results of medical care //JAMA, 1989. Vol. 262. -P. 925-930.



## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

### ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

**Писарева Елена Владимировна,**

*магистрант*

*Южный федеральный университет,*

*г.Ростов-на-Дону*

**Рогов Евгений Иванович**

*доктор педагогических наук, профессор,*

*Южный федеральный университет,*

*г.Ростов-на-Дону*

В условиях реализации личностно-ориентированного обучения особую активность приобретает изучение причин разрушающих систему взаимоотношений «педагог-воспитанник» [6]. Особое значение придается первой ступени этой системы, на которой закладывается фундамент будущего отношения ребенка к своим воспитателям, т.е. профессиональной деятельности педагогов, работающих в дошкольных образовательных организациях [10]. Это определяется, в первую очередь тем, что период дошкольного детства – это период первоначального фактического развития личности, становления личностных механизмов поведения, которые связаны с мотивационной сферой ребёнка. Весь необходимый «базис» чувств, эмоций, новообразований будет закладываться в необходимой степени, если ребёнок будет чувствовать себя комфортно [4].

К сожалению, педагогическая практика свидетельствует, что в настоящее время достаточно явной становится тенденция потери интереса к воспитанию ребёнка, а педагоги часто обнаруживают у себя присутствие психологических состояний, мешающих профессиональной деятельности [5]. Особенно пагубно это отражается в работе педагогов дошкольного образования. Ведь если воспитатель будет эмоционально неустойчив, «чёрств», не внимателен к своим подопечным, не будет любить детей и свою профессию, то ребёнок не будет идти на контакт, закроется в себе, не будет доверять педагогу, будет бояться его [9].

Обязательное условие современного этапа становления педагогической науки - наличие умений противодействовать влияниям эмоциогенного воздействия факторов среды профессиональной педагогической деятельности [8]. Не менее важным фактором профессионального роста воспитателя выступает его внутренняя среда, личностная активность, стремление к самореализации. Эти скрытые интенции профессионализации педагога нередко оказываются заблокированными при формировании профессиональных деформаций субъекта [3]. Такие «воспитатели» губительно действуют на процесс становления личности ребенка, извращают его

представления о нормальной жизни и общественно приемлемых формах жизнедеятельности в целом [2].

В конце концов, психотравмированному ребенку требуется поддержка, в том числе и психологическая, и, чтобы приобрести его доверие, расположить к себе для дальнейшего включения в реабилитационные мероприятия, педагог должен быть постоянно включенным в жизненную ситуацию этого воспитанника. В то же время, он продолжает реализовывать свои профессиональные обязанности и по отношению к другим воспитанникам, имеющим, вполне вероятно, не менее сложные проблемы.

В результате, воспитатель, обычно спокойно реагировавший на детские шалости, может внезапно «сорваться» в общении на определенного ребенка, неадекватно его проступку, возмущаясь его выходками и агрессивностью. С другой стороны, возможно, тот же педагог, понимая, что воспитанник или его семья требует особого внимания, но не может заставить себя предпринять необходимые действия. Здесь эмоциональное выгорание проявляется в безразличии и апатии [1];

Профессия педагога предрасполагает субъекта к подобным состояниям, так как им необходимо осуществлять частые контакты, деятельность отличается высоким динамизмом, рабочими перегрузками, нехваткой времени, социальным контролем и оценкой, низкой оплатой труда. Также этот синдром встречается чаще у педагогов ещё и потому, что не все работники отвечают необходимым требованиям, предъявляемым к компетенции и к личности педагога, не все готовы в основу своей профессии положить эффективную коммуникацию с воспитанниками и коллегами. Эмоциональное выгорание происходит, если имеется несоответствие между вкладом в профессию и ожидаемым результатом.

Имеющиеся исследования свидетельствуют, что эмоциональное выгорание более выраженное у представителей определённого круга профессий, а именно тех, где необходимо присутствуют межличностные взаимоотношения, то есть, социомических профессий [5], как бы концентрируется в педагогической деятельности. Причем особого внимания проблема эмоционального выгорания требует в отношении педагогов дошкольного образования, так как исследований в этом сегменте явно недостаточно, но эти исследования необходимы.

В данном исследовании были проанализированы факторы и особенности эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций. В качестве респондентов выступили педагоги дошкольных образовательных организаций г. Ростова-на-Дону: женщины в возрасте от 19 до 55 лет, со стажем работы от 6 месяцев до 30 лет, всего 108 человек.

Исследовательский аппарат представлен следующими методиками: методика В.В. Бойко, предназначенная для выявления эмоционального выгорания [1]; опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации педагога в образовательной организации; тест «Удовлетворённость работой». Для статистической обработки результатов использовались

ранговый коэффициент корреляции Спирмена; двухфакторный дисперсионный анализ Фридмана.

Проведённое эмпирическое исследование эмоционального выгорания педагогов дошкольных образовательных организаций показало специфику эмоционального выгорания воспитателей, которая заключается в том, что все исследованные нами педагоги, независимо от стажа работы, имели симптомы эмоционального выгорания. Развитие эмоционального выгорания в общей выборке преимущественно достигло фазы резистенции. На данной фазе проявляется снижение степени личного участия, неадекватное восприятие коллег, трансформация помощи на контроль, объяснение вины за собственные неудачи поступками других, преобладание стереотипного поведения, дефицит эмпатии, нежелание выполнять обязанности, рост требований к профессии. На втором месте по степени сформированности – фаза истощения.

У педагогов дошкольного образования наибольшая степень выраженности таких симптомов как: редукция профессиональных обязанностей, эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, тревога и депрессия.

То есть, общая картина эмоционального выгорания педагогов ДОО отражается в стремлении облегчить или урезать обязанности, требующие эмоциональных затрат, в ощущении невозможности эмоционального отклика и сопереживания, редкости положительных эмоций и преобладании отрицательных, резкости, грубости, раздражительности, обидах, капризах, исключении эмоции из сферы профессиональной деятельности, безразличном, бездушном отношении к партнёрам по профессиональной деятельности, переживании тревоги, разочарования в себе, в избранной профессии, в конкретной должности или месте службы.

При этом педагоги ДОО остаются достаточно здоровыми людьми, имеющими низкую степень выраженности симптома психосоматические и психовегетативные нарушения.

Проявление некоторых симптомов эмоционального выгорания усиливаются с возрастом и увеличением стажа профессиональной деятельности педагогов. Чем больше возраст педагога и чем больше его стаж, тем сильнее выражены такие симптомы как переживание психотравмирующих обстоятельств, загнанность в клетку, эмоциональный дефицит. С увеличением возраста и стажа работы увеличиваются общие показатели всех фаз эмоционального выгорания. Об этом же свидетельствует исследование механизмов психологической защиты воспитателей Ю.В. Селезнёвой. По мнению автора, главная проблема связана с тем, что рост стажа сопровождается искажением восприятия действительности и приобретает в некоторых случаях для воспитателя «силу убеждения до такой степени, что может нанести психологический ущерб детям, разрушая их чувство психологической безопасности» [7, с.35]

Эмоциональное выгорание у педагогов дошкольных образовательных организаций связано с адаптацией в профессии. Общий уровень социально-психологической профессиональной адаптации в выборке низкий, но показатели адаптации по отдельным шкалам значительно различаются.

Наиболее высокие показатели адаптации – по отношению к воспитанникам и к содержанию профессиональной деятельности. А наименьшие показатели – по отношению к удовлетворённости условиями труда, удовлетворённости учебным заведением, руководителю. Из этого можно сделать вывод, что педагогов дошкольного образования устраивает профессия, они любят детей, но социально-деятельностные нормы, характерные для конкретного образовательного учреждения, вызывают низкий общий уровень социально-психологической профессиональной адаптации.

Показатели профессиональной адаптации связаны с проявлениями эмоционального выгорания. Чем уровень профессиональной адаптации ниже, тем более выражены симптомы эмоционального выгорания.

Эмоциональное выгорание сильнее выражено у лиц с наименьшей удовлетворённостью работой. Чем меньше удовлетворённость работой, тем выше общие показатели фаз резистенции и истощения и тем выше показатели симптомов эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, личностная отстраненность (деперсонализация), психосоматические и психовегетативные нарушения. То есть, неудовлетворённость работой в деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения приводит к таким последствиям, которые негативно сказываются, как на партнёрах по деятельности (воспитанниках), так и на здоровье самих профессионалов.

Неудовлетворённость работой растёт с возрастом педагога и увеличением стажа его профессиональной деятельности.

Перспективы дальнейшего исследования могут быть реализованы в изучении более широкого круга испытуемых для снятия влияния специфики конкретного образовательного учреждения и трудового коллектива, в исследовании эмоционального выгорания у педагогов ДОО других типов, у представителей других видов социономических профессий.

Полученные в исследовании взаимосвязи дополняют имеющиеся научные знания о синдроме эмоционального выгорания у представителей педагогической профессии, и могут найти практическое применение для профилактики этого синдрома, также при решении задач консультирования и диагностики. Имеющиеся результаты можно использовать в процессе подготовки и переподготовки педагогов ДОО, практических психологов, социальных педагогов. Результаты исследования могут найти применение в работе психологических служб дошкольных образовательных организаций, в профессиональной ориентации, психологическом просвещении и оказании психологической помощи, а также в практике управления организациями подобного типа.

### Список литературы:

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. - СПб.: Изд-во «Питер», 1999. - С. 99-105.
2. Валеева Н.Ш. Социальная реабилитация - М.: Изд-во «ИНФРА-М», 2012. - 314 с.
3. Гудименко Ю.Ю. Влияние психологической готовности к инновационной деятельности на выраженность профессиональной деформации личности воспитателя дошкольного образовательного учреждения // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2014. №2. - С. 214-223.
4. Майер А.А. Профилактика и преодоление профессиональных деформаций педагога дошкольного образования. // Детский сад: теория и практика. 2011. № 11. - С. 52-58.
5. Рогов Е.И. Психология становления профессионализма (В социально-экономических профессиях). – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2016. – 340с.
6. Рогов Е.И., Желдоченко Л.Д. Профессиональные деформации в педагогической деятельности. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2016. – 266 с.
7. Селезнёва Ю.В. Психологические защиты как механизм формирования профессиональной деформации у педагогов дошкольных образовательных учреждений // Российский психологический журнал. 2010. Т. 7. № 4. - С. 34-40.
8. Татаринцева Н.Е., Бездольная Е.В. Повышение стрессоустойчивости педагогов в дошкольной образовательной организации // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 11. - С. 105-111.
9. Тоторкулова М.А. Профессиональные деформации педагогов дошкольных образовательных учреждений // «Наука и образование: новое время». 2016. № 1. - С. 13-15.
10. Федосова И.В., Шинкарёва С.А. Профессиональная деформация личности педагога дошкольного образования: опыт эмпирического исследования // Евразийский союз ученых. 2015. № 8-1 (17). - С. 156-159.

## **ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА. ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ЭРГОНОМИКА**

### **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА СИСТЕМЫ ОВД В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ**

**Баркалова Наталья Леонидовна,**  
*магистр 2 курса,*

*факультет психологии и педагогики,*

**Шамардина Марина Валерьевна**

*кандидат психологических наук,*

*доцент кафедры социальной психологии,*

*Алтайский государственный университет, г.Барнаул*

Современные качественные изменения в системе ОВД России определили объективную потребность в совершенствовании форм и методов руководства подразделениями в учреждениях внутренних дел. Достижение высокого уровня результативности оперативно-служебной деятельности возможно лишь при эффективном управлении, осуществляемом руководителями всех уровней.

Теоретико-методологическим основанием работы послужили теории управленческой деятельности (Т. Фитцджеральд, Г. Карлсон); функциональный подход (А. Файоль); теории определяющие отношение руководителя к персоналу (теории X и V (Д. Мак-Грегор), теория Z (У. Оучи), Р. Блейк, Дж. Мутон).

Эффективность оперативно-служебной деятельности сотрудников ОВД во многом зависит от социально-психологических явлений в коллективе, а именно: психологического климата; взаимоотношений между сотрудниками; степени согласованности формальных и неформальных структур; личностных особенностей руководящего состава и др.. Благоприятный социально-психологический климат трудового коллектива - важное условие роста продуктивности труда и качества выполняемой работы, а также показатель его уровня развития, психологических резервов и потенциала.

Грамотная работа руководителя по созданию в коллективе атмосферы сотрудничества, взаимопомощи, осознанная корректировка собственного стиля руководства, особенно актуальна в связи с напряженными и экстремальными условиями труда сотрудников ОВД. Управленческая деятельность офицеров личного состава влияет на социально-психологические внутригрупповые процессы и явлений на всех стадиях формирования коллектива, а также является залогом повышения результативности в работе подчиненных.

Подобным исследованиям уделено особое внимание в работах отечественных исследователей Р.Л. Кричевского, Н.М. Фатеева, И.П. Волкова, А.Г. Ковалева, М.И. Марьина, Б.Д. Парыгина, К.К. Платонова, В.Н. Панфёрова, М.Е. Литвака, А.Н. Лутошкина, В.М. Шепеля, Р.К. Шакурова. Перечисленные исследователи рассматривали проблемы руководства организаций, но не уточняли проблему влияния личностных характеристик руководителя на формирование социально-психологического климата в коллективе.

Поэтому целью нашего исследования стало изучение специфики взаимоотношенности личностных особенностей руководителя и социально-психологического климата коллектива (на примере ОВД по обслуживанию территории Алтайского края).

Для анализа факторов определяющих формирование социально-психологический климат нами были выбраны методы исследования: вторичный анализ данных внутренних исследований, анкетирование (методика общей оценки социально-психологического климата в ОВД (М.И. Марьин, С.И. Ловчан, и др.)), тестирование офицеров для определения личностных качеств у руководящего состава (методика Р. Кеттелла, Форма А).

Реализация руководителем управленческих функций связана со спецификой жизнедеятельности органов правопорядка, к таким особенностям следует отнести: жесткие формы подчинения и внутреннего распорядка; специальные дисциплинарные права руководителя; специфические условия труда сотрудников и их ответственность за результаты деятельности.

Часть работников органов правопорядка (например, следователи) обладают процессуальной самостоятельностью, что в какой-то мере ограничивает возможности управленческого воздействия на них. К специфике управления органами правопорядка можно отнести экстремальность деятельности личного состава и управления им. Экстремальные ситуации деятельности заставляют принимать руководителем органа правопорядка ответственные решения в условиях действия стрессогенных факторов: дефицита времени, недостатка информации, опасности, повышенной ответственности за жизнь и здоровье граждан, сотрудников и др. [2].

Опрос значительного числа офицеров и служащих органов правопорядка позволил проранжировать обобщенный ряд качеств, который характеризует требования к эффективно работающему руководителю: 89% - компетентность; 73,5% - требовательность, справедливость и порядочность, 72% принципиальность; в равном соотношении оказались такие качества как, умение работать с людьми (65%), знание подчиненных (60%), умение видеть перспективу и направлять подчиненных (61%), психологическая совместимость с личным составом (59%) также были выделены такие качества как: самокритичность (55%) и обязательность (45%).

Анализ основных требований к личности руководителя позволяет разбить их на несколько составных блоков:

- качества, отражающие, функционально-ролевые требования к руководителю, направленные на успешное исполнение им должностных обязанностей (компетентность, умение видеть перспективу в работе органа правопорядка, умение руководить и др.);

- коммуникативно-деловые качества руководителя (знание подчиненных, умение работать с людьми, психологическая совместимость с коллегами и др.);

- нравственно-этические требования к личности руководителя органа правопорядка (порядочность, обязательность, честность, добросовестность, этичность в поведении и др.).

Можно говорить также о психологическом потенциале руководителя органа правопорядка, обеспечивающем эффективность его деятельности и реализацию управленческих функций, структурно такой психологический потенциал руководителя образуется из: индивидуальной управленческой концепции; управленческой подготовленности; морально-психологических качеств; познавательных и интеллектуальных качеств; управленческих способностей; эмоционально-волевых качеств; коммуникативных качеств. [1]

При выделении соответствующих функций руководства мы взяли за основу схему, предложенную Р.Л. Кричевским.

Эффективность оперативно-служебной деятельности сотрудников ОВД во многом зависит от социально-психологических явлений в коллективах, а именно: психологического климата и эмоциональной окраски взаимоотношений между сотрудниками, их сплоченности; степени согласованности формальных и неформальных структур; наличия, а также способов разрешения и предупреждения межличностных конфликтов; степени соответствия стиля руководства уровню развития коллектива.

Известно, что в коллективах с благоприятным социально-психологическим климатом легче переносится воздействие тяжелых факторов и условий труда, ниже текучесть кадров. Недооценка роли коллективного настроения, сплоченности ведет к потере до 15% рабочего времени и существенно снижает степень надежности работы личного состава в экстремальных ситуациях. Как показывают исследования, при плохом социально-психологическом климате в органах и подразделениях эффективность труда падает на 15-40%, при хорошем же повышается на 10-20%. [3]

Понятие «служебный коллектив» обычно используется для характеристики соответствующего типа объединения людей, которое функционирует в сферах государственной и общественной безопасности. Коллектив ОВД имеет свою специфику: руководители и сотрудники обязаны соблюдать субординацию, служебную дисциплину и уставные отношения. В уставе, приказах, распоряжениях, инструкциях, положениях и других нормативных правовых актах регламентируются права и обязанности должностных лиц.

Межличностные взаимоотношения между сотрудниками коллектива строятся на основе формальных и неформальных связей. Формальные связи



возникают в процессе оперативно-служебной деятельности на основе отношений власти и подчинения, определены уставом и, как правило, строго регламентированы. Групповые процессы в коллективе образуют многоуровневую структуру, ядром которой является совместная деятельность, обусловленная социально значимыми целями. На первом уровне реализуются, непосредственные контакты между людьми, основанные на эмоциональной приемленности или неприемленности; на втором – эти отношения опосредуются характером совместной деятельности; на третьем развиваются отношения, основанные на принятии всеми членами группы единых целей групповой деятельности. Эффективность оперативно-служебной деятельности и самочувствие сотрудников в значительной мере определяется состоянием социально – психологического климата в коллективах ОВД. [4]

Наблюдения и исследования позволяют выделить шесть основных групп факторов, определяющих состояние социально – психологического климата и, в конечном счете, на самочувствие и работоспособность сотрудников ОВД.

Служебно-функциональные факторы (условия труда, организация труда, график работы, распределения функций; отношение руководства к вопросам организации труда работников ОВД и пр.)

Экономические факторы (оплата труда; справедливое распределение материальных вознаграждений; льготы, премии, надбавки и т.д.).

Управленческие факторы (стиль и методы управления персоналом; отношение руководителей к работникам; сплоченность управленческого звена ОВД; этика взаимодействия управленческого и исполнительского звена и др.).

Психологические факторы (взаимоотношения работников между собой; степень социально-психологической совместимости; взаимоотношения сотрудников с непосредственным руководителем; групповое мнение, нормы и традиции поведения и т.д.).

Факторы профессионально-квалификационной характеристики персонала (укомплектованность личного состава; соответствие квалификации персонала выполняемой деятельности; обеспечение адаптации и вхождение в должность; перспектива служебного роста и карьеры; подбор и расстановка кадров и пр.).

Правовые факторы (оптимальность правовых актов, регулирующих профессиональную деятельность; соответствие правовых актов требованиям современной деятельности ОВД; наличие должностной инструкции и т.д.).

Таким образом, теоретический анализ показывает, что для достижения высокого уровня результативности оперативно-служебной деятельности ОВД возможно при эффективном управлении, осуществляемом руководителями всех уровней. Эффективность оперативно-служебной деятельности сотрудников ОВД, в свою очередь, зависит от социально-психологических

явлений в коллективе. Работа по улучшению организации службы сотрудников должна обязательно предусматривать оптимизацию взаимоотношений в коллективе построенная на подборе офицеров с определенными личностными и профессиональными качествами руководителей всех звеньев.

Это особенно актуально в связи с неоднозначной оценкой деятельности правоохранительных органов в обществе. Однако профилактика и устранение негативных явлений в служебных коллективах возможны тогда, когда управленческие решения будут базироваться на объективном анализе конкретных ситуации, это определит благоприятную оценку в обществе.

Наше исследование было проведено в два этапа: на первом этапе изучался социально-психологический климат в подразделениях полиции Алтайского края. Общая численность сотрудников полиции участвующих в исследовании составила 142 человек: участковые уполномоченные полиции и сотрудники патрульно-постовых служб; из них 39 офицеров командующего состава. При этом срок службы сотрудников в ОВД в процентном соотношении составляет: от 1 - 5 лет – 29,5%, от 6-10 лет – 32,5%, более 10 – лет 38%. В отделениях, где было проведено исследование сотрудников, доля мужчин составляет 100 %.

На втором этапе исследования проходил только офицерский состав из числа руководителей данных служб по методике Р. Кеттелла, данный этап необходим был для того чтобы описать значимые личностные качества, определяющие особенности руководства, оказывающие влияние на социально – психологический климат в этих служебных подразделениях.

В служебных коллективах ОВД наблюдается средней благополучности обстановка в межличностных отношениях как между сотрудниками (37,3%), так и с руководством (62,7%). Это отражается на надежности и эффективности оперативно-служебной деятельности коллектива (14,1%), особенно в экстремальных ситуациях (5,7%), провоцирует срывы в работе (44,6%) и конфликты (27,2%), а также снижает работоспособность (38,4%) и удовлетворенность личного состава своим трудом (46,2%), что приводит к неоправданно высокой их текучести кадров (41,3%). Это может быть обусловлено такими причинами: отсутствие баланса межличностного восприятия и взаимодействия, низкий уровень сплоченности; наличие явных и скрытых группировок, руководство учитывает преимущественно формальные стороны дела вопреки требованиям конкретной ситуации социально-психологической ситуации; руководителем часто упускаются особенности межличностных отношений, возможности и настроения сотрудников.

Для исследования личности офицеров командующего состава ОВД была проведена методика Р. Кеттелла, с помощью которой удалось установить личностные качества офицеров отделений полиции, которые могут оказывать влияние на социально-психологический климат служебных коллективов. Характеристики офицеров отделений определили следующее:

1. *офицеры патрульно-постовой службы*: высокий самоконтроль поведения свидетельствует об организованности, умении хорошо контролировать свои эмоции и поведение; в зависимости от ситуации доминантность или уступчивость; расчетливость в поведении, интуиция подменяет расчетом;

2. *офицеры участковых подразделений*: эмоционально стабильны, властны (живут по своим собственным законам), агрессивно отстаивают свои права и подчиняют себе людей, несут ответственность за поступки, проявляют смелость, консервативны, ригидны, ориентированы на группу, однако, нуждаются в поддержке окружающих.

Следует отметить, что офицеры командующего состава ОВД, обладая данными личностными характеристиками, значительно влияют на психологический климат в подразделениях. Таким образом, у подчиненных в первой группы офицеров преобладает благоприятный климат, и наоборот, авторитарные характерологические качества офицеров второй группы негативно воздействуют на микроклимат. Следовательно, как мы и предполагали, существует взаимосвязь между личностными характеристиками офицеров командующего состава ОВД и уровнем благоприятности социально-психологического климата в служебном коллективе.

### **Список литературы**

1. Гранат Н.Л. Деформация профессионального сознания личности работников правоохранительных органов и возможности ее профилактики. – М., 1993.

2. Вахнина В.В. Психологические особенности мотивации личности руководителя органов внутренних дел: Автореферат диссертации кандидата психологических наук. – М., 1999. – 24 с.

3. Марьин М.И., Солдатова И.Ф., Петров В.Е., Орлова И.Ю. Психологическое обеспечение работы с сотрудниками ОВД, требующими повышенного психологического внимания: Учебно-методическое пособие. – Барнаул: Барнаульский юридический институт МВД России, 2004. – 151 с.

4. Рабочая книга психолога внутренних войск. – М.: Главкомат ВВ МВД России, 1997. – 226 с.

# ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЕЙ СУБЪЕКТНОСТИ У СТУДЕНТОВ

**Мо Цзимань**

*аспирант,*

*Казанский федеральный университет,*

*г. Казань*

## **Постановка проблемы**

Изучение проблемы развития профессиональной идентичности не перестает быть актуальным, поскольку часто наблюдается слабо развитое профессиональное самосознание, отсутствие приоритета саморазвития, самоактуализации через профессионализацию, профессиональную идентификацию. Поэтому появляется задача развития субъектности для профессионального становления личности, с помощью чего личность начнет движение с полюса профессионального маргинализма в полюс профессиональной идентичности.

Здесь мы исходим из предпосылки, что субъектность и профессиональная идентичность взаиморазвивающие, взаимообуславливающие образования личности. Так, сморerefлексия, как составляющая субъектности, развивает профидентичность, а способ жизнедеятельности (модус бытия по Г.Ю. Фоменко [12]) определяет выбор в полюсах профессиональной идентичности и маргинализма. Процесс профессиональной идентификации углубляет и укрепляет субъектность личности, обеспечивает самореализацию, самоактуализацию, тем самым способствуя полноценному аутентичному бытию. Нам близка научная позиция Н.Л. Ивановой [7], которой было выделено 3 вида структуры социальной идентичности: базовая, индивидуально-личностная, профессионально-деловая. Автором допускается, что эти компоненты образуют иерархическую последовательность, т.е. профессионально-деловая идентичность является высшей ступенью в структуре социальной идентичности, что подтверждает наше предположение о том, что профессиональная идентичность соответствует высшему проявлению субъектности личности, для которой характерны мотивы саморазвития, самоактуализации, ценности достижения автономности, субъектности.

Исследования проблем профессионализации показывают, что причиной неудовлетворительной профессионализации является несформированность профессиональной идентичности у студентов. Но, при этом отсутствует программа развития субъектности в процессе получения профессионального образования студентами, поэтому нашей целью стала разработка методологических и методических оснований такой программы.

Субъектность студента, проявляющаяся в его саморerefлексии, целеполагании и планировании на основе индивидуальных ценностей, творческой позиции и самостоятельности в профессионализации, является базой формирования его профессиональной идентичности. Но при этом отсутствует полноценная программа по развитию субъектности и профессиональной

идентичности студентов в процессе получения ими профессионального образования, поэтому целью нашего исследования стала разработка методологических и методических оснований разработки такой программы. Для решения данной проблемы была разработана технология самопроектирования студентов-психологов, включающая в себя упражнения, которые должны актуализировать движение с полюса «маргинализм» в сторону развития профидентичности за счёт проработки ценностно-смыслового позиционирования личности, активизации саморефлексии, аниципирующего планирования, проработкой образа Я, образа себя в профессии.

При этом важным положением явилось то, что исходно студенты обладают разным уровнем субъектности, что обуславливает разную эффективность развития их профессиональной идентичности. Соответственно, встаёт задача выявления уровней субъектности и разработки для этого соответствующего диагностического инструментария.

Теоретическими основаниями для выявления компонентов, определяющих уровень субъектности, выступили концептуальные позиции представителей субъектного подхода: А.В. Брушлинского, согласно которому, быть субъектом, значит быть хозяином своей судьбы [1], что подразумевает экстернальный локус контроля, высокий уровень самоуправления; В.В. Знакова, который анализирует смысловые и ценностные контексты жизни субъекта, т.е. показатели самоотношения [4]; Е.А. Сергиенко, указывающей на сложные многоуровневые системы психической организации субъекта, что представляет возможным диагностику субъектности только через многоаспектные данные [9]; Д.А. Леонтьева, связывающего субъектность со способностью управлять собой и собственной жизнью [6]; а также Н.С. Пряжникова, который отмечает, что субъектность проявляется в самостоятельном построении перспектив своей жизни [8].

**Методики.** В соответствии с выделенными критериями для выявления уровней субъектности были применены следующие методики: опросник «Диагностики парциальных позиций интернальности – экстернальности личности» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткин), тест «Способность к самоуправлению (ССУ)» (Н.М. Пейсахов), опросник «Методика исследования самоотношения» (С.Р. Пантелеев).

С помощью опросника Е.Ф. Бажина «Диагностика парциальных позиций интернальности – экстернальности личности» проводилось изучение внешнего или внутреннего локуса контроля над разными сферами жизни и деятельности. Изучение способности самоуправления студентов проводилось с помощью теста Н.М. Пейсахова «Способность к самоуправлению». Исследование компонентов самоотношения проводилось с помощью опросника С.Р. Пантелеева «Методика исследования самоотношения».

Данные, полученные на основании проведенной диагностики, также сопоставлялись с результатами наблюдения за студентами в процессе их деятельности при прохождении тренинговой и проектной работ по развитию профессионального самосознания.

В исследовании приняли участие 80 студентов Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета.

### **Результаты и обсуждение**

На основе полученных данных были выявлены наиболее тесно коррелирующие между собой 22 показателя, которые, по-видимому, и несут основную нагрузку в диагностике уровня субъектности. Показатели «самоценность», «самопривязанность» по опроснику «Методика исследования самооотношения», а также «интернальность неудач» по опроснику «Диагностика парциальных позиций интернальности – экстернальности личности» не подтвердились как диагностически значимые, поскольку не имели корреляционных связей с другими показателями.

На основании данных кластерного анализа было выделено 5 групп студентов, значительно различающихся по показателям субъектности: общая интернальность; интернальность в конкретных сферах (достижений, семейных отношений, производственных отношений, межличностных отношений, в отношении здоровья – болезни); анализ противоречий; прогнозирование; целеполагание; планирование; критерий оценки качества; принятие решения: самоконтроль; коррекция; замкнутость; самоуверенность; саморукводство; отраженное самооотношение; самопринятие; внутренняя конфликтность; самообвинение.

Психологическая характеристика студентов, полученная в результате интерпретации средних стеновых значений вышеобозначенных показателей первой и второй подгруппы 3 группы студентов оказалась схожей, поэтому они были объединены. Таким образом, получилось 4 группы студентов с соответствующим каждой группе уровнем субъектности. Выделенные группы получили названия в соответствии с описанными в них субъектными характеристиками студентов:

1. Маргинальная субъектность, проявляющаяся в склонности высоко оценивать свои способности к самоуправлению, с высокой интернальностью в оценке достижений, выраженной самоуверенности, смелостью в общении. В области здоровья и семейных отношений склонность переносить ответственность на других. В новых ситуациях - подчинение внешним обстоятельствам. В знакомой, предсказуемой ситуации - положительное отношение к себе. При внезапных трудностях и препятствиях - недооценка собственных качеств и достижений. Характерно не признавать собственную вину в конфликтных событиях. Способом самозащиты является обвинение других. Ответственность за устранение барьеров в достижении цели переносится на окружающих. Источниками неприятностей и бед видятся другие, в то время как сохраняется ощущение удовлетворённости собой.

2. Нормальный уровень субъектности. Высокие проявления интернальности по всем показателям. Способность контролировать неформальные отношения и вызывать к себе симпатию и уважение. Выраженная самоуверенность, смелость в общении.

3. Удовлетворительный уровень субъектности. Высокая экстернальность, особенно в отношении отрицательных событий и ситуаций в жизни. Неспособность находить существенные связи между значимыми событиями жизни и своими действиями и контролировать их развитие. Средние способности к самоуправлению. Избирательное поведение между комфортом или критичностью по отношению к себе. В знакомых ситуациях – уверенность и работоспособность, ориентация на успех, но в непредвиденных ситуациях – беспокойство и тревога. Выборочное восприятие отношения окружающих к себе. Самооценка зависит от степени адаптированности в ситуации. Гибкость в оценке себя и окружающих, в оценке событий и перекладывание на других ответственности в зависимости от обстоятельств.

4. Неудовлетворительный уровень субъектности. Высокая экстернальность практически во всех сферах, кроме семейной. Способность к самоуправлению ниже среднего. В знакомой, предсказуемой ситуации – положительное отношение к себе, а при трудностях и препятствиях – недооценка собственных качеств и достижений. Принятие вины сочетается с выражением агрессии и досады на окружающих.

Теоретически можно предположить наличие пятого уровня субъектности, близкого к идеальному его проявлению.

Обозначенные уровни подтверждались при непосредственном наблюдении и в результате их самостоятельной проектной деятельности. Таким образом, мы можем предложить модифицированный диагностический инструментарий в виде опросника, позволяющий определять уровень развития субъектности.

### **Заключение и выводы**

Таким образом, результаты проведённого эмпирического исследования позволили решить поставленные задачи и сделать следующие выводы:

1. Выявлено четыре уровня субъектности студентов: нормальный, удовлетворительный, неудовлетворительный, маргинальный. Теоретически предполагается, что существует пятый уровень субъектности, близкий к идеальному его проявлению.

2. Описана психологическая картина студентов с разным уровнем субъектности. Мы предполагаем, что обозначенный диагностический инструментарий может быть также применён в исследованиях уровня субъектности любых психически здоровых взрослых групп населения, помимо студентов.

3. Установлено, что нормальным уровнем субъектности обладает небольшое количество студентов, лишь 22% испытуемых, тогда как численное большинство студентов - 65% обладает удовлетворительным уровнем субъектности, а неудовлетворительным и маргинальным уровнем обладают по 7% студентов. Здесь становится очевидным необходимость повышения уровня субъектности студентов. Поэтому нами разработана технология развития профессиональной идентичности студентов с помощью развития субъектности.

Нашей задачей на ближайшее время становится исследование эффективности разработанной нами технологии развития субъектности студентов в зависимости от уровня субъектности студента.

### Список литературы

1. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский.- М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
2. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья 1) / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 4. – С. 51-59.
3. Ермолаева Е.П. Психология профессионального маргинала в социально значимых видах труда (статья 2) / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, №5. - С. 69-77.
4. Знаков В.В. Психология человеческого бытия: проблемы и перспективы // Психология субъекта и психология человеческого бытия: монография / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010.
5. Иванова Н.Л. Структура социальной идентичности личности: проблема анализа / Н.Л. Иванова // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, №1. – С. 52-60.
6. Леонтьев Д.А. Что даёт психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Психология субъекта и психология человеческого бытия: монография / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. – С. 60-78.
7. Новиков А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2006. – 488 с.
8. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда: Учебное пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология». – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
9. Сергиенко Е.А. Субъект и субъектность в психологии // Психология субъекта и психология человеческого бытия: монография / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010.
10. Фоменко Г.Ю. Модусы бытия личности в контексте субъектно-бытийного подхода // Психология субъекта и психология человеческого бытия: монография / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. – С. 158-175.



**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ В ИЗУЧЕНИИ  
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ЛИТЕРАТУРНОМ  
ОБРАЗОВАНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ НОВЕЛЛИСТИКИ  
В.ШУКЩИНА)**

**Зайцева Аниса Равилевна**

*Канд. филол. наук, доцент кафедры русской,  
зарубежной литературы и издательского дела  
Башкирского государственного университета г. Уфа*

В последние годы в методике и практике литературного образования - вузовского, школьного, в преподавании РКИ - актуализируется прочтение текста в культурологическом контексте. Этот подход связан с интеграционной парадигмой современного образования, с самой природой художественного произведения и литературного творчества как единства актов «творческого следования традиции» и обновления, «поиска живого в старом, его продолжения» [3, с. 67]. Контекстуальный слой произведения является органической составляющей его содержательной и формально-стилевой структуры и отправной точкой его анализа: «Контекст – ключ к прочтению слова» [1, с. 242]. О.Мандельштам настаивал на «установлении литературного генезиса поэта: «На вопрос, что хотел сказать поэт, критик может не ответить, но на вопрос, откуда он пришел, отвечать обязан» [6, с. 188]. Аксиоматическим алгоритмом методики изучения художественного произведения является «синтезирование имманентного и контекстуального изучения художественных творений <...> Изучение контекстов литературного творчества – это необходимое условие проникновения в смысловые глубины произведений, одна из существенных предпосылок постижения авторских концепций [9, с. 292]. Рассмотрение контекстных связей произведения позволяет увидеть *преемственность культур, диалог эстетических парадигм, закономерности* развития общественного сознания и литературы. Обращение к культурным кодам в произведении - одна из форм его *системно-целостного анализа*, предполагающего рассмотрение единства его внутренней и внешней систем. Через контекстное прочтение произведения достигаются все три *цели литературного образования* - обучающие, развивающие и нравственно-воспитательные: расширяется культурный кругозор учащихся, формируются их общекультурные компетенции, аксиологические представления и т.д.

Изучение «феномена» В.Шукшина, связанного с национальной концепцией чудачества, невозможно без обращения к культурологическому контексту. Шукшинский чудак – авторская вариация этнокультурного инварианта юродивого, архетипа дурочка как одного из *христианских идеалов*

*праведничества*, не свойственного иным национальным культурам. Д.Лихачев и А.Панченко отмечают, что феномен чудачества был чужд Римско-католическому миру и западные путешественники с удивлением писали об институте юродства в России [4, с. 94]. Уникальным маркером русской истории и культуры всегда была *сакрализация юродства*, «юроды Христа ради», культ блаженных, странников, дурачков, почитаемых как «Божьи люди», «святые наизнанку» (Д.Лихачев). Саму лексему «чудак» можно связать с библейской семантикой: «Божье чудо», «блаженный». Юродство понималось как высшая святость и мудрость в маске безумца: «Любит русский народ дураков не за то, что они глупые, а за то, что умные: умные высшим умом» [5, с. 15]. Появление юродивого в доме, на поле брани воспринималось как Божий знак, упреждение об отказе от зла и крови. Перед дурачком была бессильна высшая власть: «Место дураков было в Древней Руси по соседству с царями, сидели они на ступеньках трона, хотя это царям не нравилось. Тут на троне царь со скипетром, а рядом дурачок с кнутиком и у народа любовью пользуется» [5, с. 14]. Россия - единственная страна в мире, где на главной площади столицы возведен храм в честь юродивого: известного на всей Москве в XVI в. Блаженного Василия. Архитектура собора и его странное расположение рядом с Кремлем и Лобным местом выражали парадоксальность русской ментальности: церковь «была построена как своего рода вызов порядку и строгости. Дурашливость архитектуры Василия Блаженного в ее непрактичности. Как будто церковь, а зайти помолиться почти что и некуда. Если зайдешь – заблудишься» [5, с. 14]. Главная черта национального героя Ивана-дурака - высокая девиантность: из трех дорог судьбы он выбирает самую опасную, на которой «убитому быть». Интерес В.Шукшина к этому архетипу воплотился в его «Сказке о том, как Иван Дурак за тридевять земель за счастьем ходил».

Писатель продолжил и *литературную тему священного идиотизма*, озвученную уже в заглавиях многих произведений классиков: «Дурочка», «Блаженные», «О дураке Емеле, какой вышел умнее всех», «Безумный художник» И.Бунина; «Алексей Божий человек», «Люди Божие» Б.Зайцева; «Парамон юродивый» Г.Успенского; «Дурак» И.Тургенева. Идеалом Ф.Достоевского стали «идиот» Мышкин, сумасшедший русский Христос, Алеша Карамазов, «человек странный, даже чудаке». К этому ряду образов можно отнести юродивых странников А.Островского; Герасима И.Тургенева, которого дворовые считают «юродивым»; «недотёп» А.Чехова; странника Луку М.Горького; трагического правдоискателя Мелехова, которого не раз в романе называют «чудаком». Свою правду он называет «дурной правдой»: «А я дурную правду искал».

Сознание чудака, дурака в русской традиции трактуется как *самосознание нации*. «Сознание себя Иваном-дураком – это самосознание народа», – писал А.Платонов [7, с. 174]. Еще Ф.Достоевский отмечал: «Чудак не всегда частность и обособление, а напротив <...> он-то, пожалуй, и носит в себе

иной раз сердцевину целого, а остальные люди его эпохи – все, каким-нибудь наплывным ветром, на время почему-то от него оторвались» [2, с. 6]. Свою близость к такому историко-философскому толкованию национального характера В.Шукшин программно постулировал: «Герой нашего времени – это всегда дурачок, в котором наиболее выразительным образом живет его время, правда этого времени» [10, с. 325]. Писатель продолжил концепцию *высокого чудачества* как меры духовности, «затаенной глубинки внешне неказистого человека» (В.Шукшин) и вместе с тем внутренней ограниченности русского человека. Его чудик - человек «странный», «придурковатый», «шиза», «идиот», «дебил», «ненормальный», «бесконвойный», он подчеркнуто алогичен, нелеп, смешон. В основе его поступка – не мысль, а порыв души, эмоции, страсти, русская «дурь», приводящая к неразрешимому столкновению с миром. Герой рассказа «Степка» бежит из заключения за три месяца до окончания срока. На вопрос милиционера, зачем он это сделал, тот отвечает по-русски просто: «Соскучился». Тоска по дому, изболевшаяся душа заглушают все доводы разума. Венька на своей полutorке рванул с моста вместе с прокурором, осудившим его на два года («Мой зять украл машину дров»). Колька Паратов покончил с собой, не сумев противостоять мещанской семье жены («Жена мужа в Париж провожала»). Семка Рысь застрелился, не совладав с жгучей обидой и унижением («Сураз»).

В чудаках писатель продолжает исследование важнейшего свойства русской ментальности: тягу к высокой думе, к философствованию. Один из рассказов так и называется «Думы». «Я думать шибко люблю», - говорит Пашка Колокольников, герой режиссерского дебюта В.Шукшина «Живет такой парень». Типам чудиков автор передоверил свои сакральные думы о конечных вопросах: «зачем всё?», «зачем живу?», что есть «воля», «неволя», «истина», «горе», «смерть»? Его чудак, «ушибленный общими вопросами», рвется раздвинуть горизонты жизни, преодолеть рутину, прорваться к большому миру, понять конечные смыслы всего. Не обремененный образованием Ерин пытается проникнуть в тайны природы и науки, узнать устройство жизни, спасти мир, который захватили микробы и стали угрозой жизни на земле («Микроскоп»). Провинциал Звягин, услышав фрагмент гоголевского текста, задается русской метафизикой: «Почему Русью-тройкой правит мертвая душа, прохиндей, шулер?» («Забуксовал»). Сельский кино-механик пишет трактат «О государстве и смысле жизни» («Штрихи к портрету»). Моня Квасов с незаконченным техникумом за плечами бьется над изобретением вечного двигателя. Чудаку мало научного знания, что такой двигатель невозможен, ему нужно либо самому убедиться в этом, либо опровергнуть науку («Упорный»). Ветфельдшер Козулин, самый тихий человек деревни выстрелами в небо и криками «даешь сердце!» салютует в честь победы медицинской науки: первой пересадки сердца человеку. Себя, врача-ветеринара животных, он считает причастным к этой мировой победе («Да-

ешь сердце!»). Семка, «непревзойденный столяр», «забулдыга» с душой художника пытается спасти древнюю церковку, «гордость русского народа» («Мастер»).

Бытовой конфликт чудака с миром – *иносказание* писателя, выражающее свойственного национальному сознанию и поведению внутреннее бунтарство, имеющее истоки в русской традиции, где юродство было *эзоповым языком культуры*. В.Розанов писал: «Что такое дурак? Это постоянный народный спор против рационализма, рассудочности» [8, с. 87]. Юродивый, дурак, поведение которых направлено на разоблачение греховного мира, были выразителями запретной правды, носителями оппозиционного сознания: «Ходили дураки по всей Руси, странствовали, учили народ <...> учили царя не слушать <...> учили любить волюшку, не принимать чужого важничания и спеси, не копить много добра, не принимать всяческой кривды» [5, с. 14]. Опричники Грозного отлавливали их как государственных преступников. Прецедент оппозиционного юродства в «Борисе Годунове» А.Пушкина - Николка, устами которого говорят Бог и «безмолвный» народ: Борис – лжецарь, царь-Ирод.

Антиповедение шукшинского чудака, который «загребаает против течения», также есть форма внутреннего бунта автора и его героя против абсурдизма русской жизни, унижения и насилия в любой форме, которые и победить нельзя и с которыми жить невозможно. Отсюда у героев трагический русский максимализм, ощущение «катастрофы», «конца света». Герой рассказа «Кляуза» после встречи в больнице со злобной вахтершей, не пустившей его к матери, в отчаянье думает: «Ее победить невозможно. И вдруг почувствовал, что всё, конец. Страшно и противно стало жить <...>. Не могу доказать себе, что это мелочь. Руки трясутся, душа трясется, жить неохота, когда мы такие». В рассказе «Чудик» герой после скандала со снохой приходит к выводу: «Казалось, ну теперь все. Зачем же жить?» Для Сашки Ермолаева заурядный скандал в магазине стал крушением жизни: «Я решил, что наступило светопреставление. Я решил, что дальше жить бессмысленно. Это катастрофа» («Обида»). Внешне комический, анекдотичный чудик внутренне трагичен: это страдалец за истину, за поруганную правду. Он выражает программную мысль писателя, давшую название его работе, «Нравственность есть Правда». Но если в культурно-исторической традиции юродивый был гоним властью и принят людским миром, то драма героя В.Шукшина заключается в том, что он отвергнут, осмеян всеми и прежде всего близкими. Ерин разоблачен, унижен: микроскоп вернули в комиссионку, его «вынесло к ларьку». «Мастер» Рысь, не услышанный чиновниками, запил. Чудик выдворен из дома брата. Сашку Ермолаева спустили с лестницы. Веньку, запершего тещу-мещанку в туалете, осудили на два года.

Драматизм отверженности чудака выражен в сквозном *мотиве беды, горя*, актуализированном Шукшиным в аспекте национальных традиций *именования* человека. Частотная фамилия Прокудин на алтайском диалекте означает горе, смерть, лихую беду. У Егора Прокудина в фильме «Калина

красная» кличка Горе. Один из рассказов писателя называется «Горе». В антропонимике писателя эксплицированы уменьшительная форма, передающая пренебрежительное отношение к чудаку окружающих (Колька, Сенька, Бронька, Спирька) и прозвище (Чудик, Сураз, Хмырь, Дебил, Горе, Бесконвойный, Идиот, Залетный, Заполошный). В прозвищах заключены оценка среды, ядро характера и знак судьбы. В народе говорят: «Богатого – по отчеству, убогого – по прозвищу».

Так через архетип чудака писатель ставит серьезные, крамольные проблемы времени: проблему свободы и насилия, надругательства над человеческим достоинством, проблему столкновения личности с людьми малой властью. Это конторский «бюрократ» Синельников. Наслаждаясь своим статусом, он «ровным, унылым, коровьим тоном» оскорбляет оторопевшего Кольку, пришедшего за документами («Ноль-ноль целых»). Это продавщица, которая приняла Сашку Ермолаева за вчерашнего дебошира, учинила скандал, прилюдно, на глазах маленькой дочери унижала его («Обида»). Это бюрократ от культуры, который отказал мастеру Семке в помощи восстановить церковку («Мастер»). Это прокурор с «белыми глазами», который осудил Веньку («Мой зять украл машину дров»). По мысли В.Шукшина, с мелких чиновников и хамов, наделенных малейшей властью, начинается система унижения, несвободы: «Я боюсь чиновников, продавцов и вот таких, как этот горилла <...>, хамов» («Боря»).

Сквозная тема рассказов В.Шукшина – тема «тоски», «больной души» также уходит корнями в контекст. «*Душа болит*» – ключевое понятие художественного мира писателя, передающее хроническую болезнь, внутренне надломленное состояние героев его рассказов «Билетик на второй сеанс», «Осенью» «Наказ», «В профиль и анфас», «Случай в ресторане» и др. «По воскресеньям наваливалась особенная тоска. Какая-то нутряная, едкая. Максим физически чувствовал ее, гадину», – так начинается рассказ «Верую!». Герой в отчаянье говорит жене: «Вот она, здесь – болит! Я же не выдумываю. Я элементарно чувствую – болит!» В.Шукшин продолжил тему метафизической тоски, экзистенциальной скуки героев русской классики. Большинство из них – люди душевно хворые, «странные». «Хандра», «сплин», душевная маета, томление преследуют Онегина, Обломова, Болконского, героев А.Чехова, И.Бунина, М.Горького. Герою М.Лермонтова всегда и везде «и скучно, и грустно». У Макара Девушкина Ф.Достоевского «душу ломит», «мысли болят». Григорий Мелехов говорит о себе: «А я душой болел, туда-сюда качался». В этом мотиве воплощена важнейшая черта русской ментальности, несвойственная иным национальным типам сознания: необъяснимая, беспричинная боль души, неприкаянность, бесприютность, недовольство собой и жизнью. В поисках истоков русской хвори В.Шукшин связывает драму многих своих героев с неумением русского человека распорядиться судьбой, сладить с самим собой, унять свои страсти, нервы, «дурь»; его неспособностью жить буднями, обуздать «мелочи жизни», которые его сковывают, тяготят. В попытке заглушить тоску

герои рвутся к «*празднику души*». В этом втором ключевом понятии прозы писателя заключена исконная тоска русского человека по полноте и совершенству жизни, по себе самому – иному. Словом - по «истине»: «И уж совсем мучительно – до отчаянья и злости – не могу понять: а в чем Истина-то?» («Дядя Ермолай»). Мало кому из героев писателя удастся прорваться к этому экзистенциальному празднику. Для «Алеши Бесконвойного» таким моментом истины становятся субботние бани, когда он очищается прежде всего сколько душой: возвышается над бытом, суетой, становится выше обид, примиряется с миром, с непониманием жены и сына, со смертью, которая всё одно придет. Герой начинает «любить» свою нескладную жизнь. Для егеря Броньки Пупкова праздниками души являются рассказы-спектакли о его жизненной трагедии: неудачном покушении на Гитлера в годы войны. В герое просыпается талант артиста, лицедея, который взмывает, парит над мелочами жизни, ощущает свою историческую значимость, почти мессианство («Миль пардон, мадам»).

Таким образом, новеллистику В.Шукшина невозможно прочесть без оглядки на культурологический контекст. Исследованием разных граней национального характера, генетически связанного с традиционными прообразами, писатель предлагал новый акт национального самосознания. Метания героев были поиском писателя ответов на его главный вопрос, который называют его завещанием литературе: «Какие мы? Что с нами происходит?». Однако в парадоксальной природе русской души В.Шукшин обращается и к негативному полю концепта юродства, к теме блаженной *дури*, воплощенной им в типах «страшных чудиков», «античудиков». Но это тема отдельного разговора.

#### Список литературы:

1. Гинзбург. О лирике. - М.: Интрада, 1997. – 415 с.
2. Достоевский Ф. Полн. собр. соч.: В 15-ти т. Т.9. - Л.: Наука, 1991. – 697 с.
3. Лихачев Д. Прошлое – будущему: Статьи и очерки. - Л.: Наука, 1985. – 575 с.
4. Лихачев Д., Панченко А. «Смеховой мир» Древней Руси.- Л.: Наука, 1976. – 204 с.
5. Лихачев Д. Заметки о русском. М.: Советская Россия, 1984.- 224 с.
6. Мандельштам О. Сочинения: В 2-х т. Т.2. - М.: Художественная литература, 1990. – 464 с.
7. Платонов А. Деревянное растение: Из записных книжек. - М.: Правда, 1990. – 48 с.
8. Розанов В. Мысли о литературе. - М.: Современник, 1989. – 608 с.
9. Хализев В. Теория литературы. - М.: Высшая школа, 1999. – 399 с.
10. Шукшин В. Нравственность есть Правда.- М.: Советская Россия, 1979. – 352

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Сиротова Анна Александровна

*Старший преподаватель*

*Мытищинского Филиала МГТУ им. Н.Э. Баумана, г. Мытищи*

В связи с необходимостью реальной интеграции Российского высшего образования в Европейское перед всеми без исключения ВУЗами ставится задача подготовки выпускника, способного к академической мобильности с целью дальнейшего непрерывного образования и самообразования. Иными словами, в постоянно меняющемся мире выпускник должен обладать одним принципиальным навыком, который зачастую является лимитирующим для многих молодых специалистов – профессиональная иноязычная компетенция.

Несмотря на широкое внедрение компетентностной модели образования, в иноязычной подготовке будущих выпускников неязыковых специальностей на настоящий момент ситуация не сильно продвинулась вперед. Исходя из образовательных стандартов, а впоследствии учебных планов большинства инженерных направлений подготовки на изучение иностранного языка, а значит и на формирование профессиональной иноязычной компетенции – то есть умения и способности осуществлять коммуникацию на иностранном языке в своей профессиональной области – отводится всего один год, причем зачастую на первых курсах в рамках блока общеобразовательных дисциплин. Это означает, что профессионально-ориентированная иноязычная подготовка практически невозможна, поскольку дисциплин по будущей специальности студенты на первых курсах в основном не изучают.

Следующей проблемой, делающей весьма затруднительным реализацию вышеупомянутых целей, является низкая мотивация самих студентов, которые не воспринимают иностранный язык как важную дисциплину, либо, имея негативный опыт ее изучения в средней школе, продолжают не успевать и в ВУЗе.

Таким образом, очевидна необходимость в новых образовательных технологиях и моделях, позволяющих решить проблему ограниченности в часах и низкой мотивации студентов.

В связи с этим, в последнее время популярность набирают всевозможные интегративные модели и курсы. Одной из самых интересных для решения наших задач является предметно-языковая интеграция.

Предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language integrated learning – CLIL) – термин, предложенный зарубежным ученым Дэвидом Маршем [4], объединяет попытки многих исследователей конца XX

века – начала XXI по-другому взглянуть на преподавание и изучение иностранного языка, причем как в средней, так и в высшей школе. Если коротко, то CLIL подразумевает преподавание специальных, предметных дисциплин на иностранном языке, при этом смещая фокус с изучения языка на познание нового в конкретной предметной области. По сути, в рамках CLIL происходит изучение иностранного языка не как самоцели, оторванной подчас от реальности, а для получения новой информации по предметной дисциплине. Таким образом, достигается дуальная цель – одновременное изучение предмета и предметно-ориентированного иностранного языка. Вместе с тем, это может решить проблему с нехваткой аудиторных часов за счет проведения занятий на более старших курсах в рамках изучения профильных дисциплин, на иностранном языке. Вопрос мотивации решается за счет снижения уровня стресса, так как в итоге оценивается не их способность к правильному употреблению грамматики, а глубина освоения новой, полученной в рамках интегрированного курса, информации.

За последние 5 лет в России целой группой исследователей и педагогов осуществляются попытки применить принципы предметно-языковой интеграции в отечественной высшей школе.

Одним из основных препятствий, сдерживающих этот процесс, помимо неприспособленности управленческой и организационной структур образовательного учреждения, является *отсутствие грамотно составленных учебных материалов, написанных в соответствии с принципами CLIL*.

Таким образом, у преподавателей, работающих по CLIL – методике, существует несколько вариантов действий в сложившейся ситуации. При отсутствии подходящих материалов преподаватель может использовать книги на родном языке или же книги на иностранном языке по специальности, написанные для носителей языка. Но у обоих вариантов есть свои минусы. По понятным причинам использование книг на родном языке не способствует изучению иностранного языка в рамках CLIL. Учебные пособия, написанные для носителей языка, действительно используются некоторыми преподавателями, хотя большинство исследователей [5, с. 125] отмечают также низкий уровень употребления такого рода материалов. Дело в том, что учебники, написанные для носителей языка, зачастую не подходят для задач предметно-языкового интегрированного обучения по причине низкого уровня языковой компетенции студентов [5], а также вследствие того, что CLIL в большинстве случаев предполагает «педагогическую адаптацию» материалов [2, с. 372].

По причине отсутствия подходящих учебных материалов педагоги прибегают к разработке учебных пособий самостоятельно.

Исследователи Moore и Lorenzo [3, с. 28] отмечают три основных альтернативных подхода, используемых CLIL-педагогами при разработке собственных учебных материалов: использование аутентичного материала как есть, использование адаптированного аутентичного материала и созда-



ние учебных материалов «с нуля». К этому мы бы хотели добавить еще поиск, адаптацию и использование материалов, созданных другими педагогами.

Использование аутентичных материалов или материалов, написанных для носителей языка рекомендовано, так как считается, что это повышает мотивацию студентов к обучению и способствует инновациям в преподавании. С другой стороны, сложно и затратно по времени, а иногда и практически невозможно найти подходящий аутентичный материал, удовлетворяющий требованиям CLIL как по уровню языковой подготовки обучающихся, так и по его предметному содержанию. Адаптация материалов – также занимает много времени, хоть и обеспечивает более глубокое понимание студентами предметного содержания, чем при использовании неадаптированных источников.

Создание материалов «с нуля» также довольно частая практика среди CLIL-педагогов. Несмотря на то, что соответствие предметному содержанию несомненно является преимуществом собственноручно подготовленных материалов, процесс их подготовки очень трудоемкий и требует временных затрат, а также навыков, «которых у преподавателя может не быть» [5, с. 117].

В контексте разработки CLIL материалов для конкретного предметного содержания, в литературе все же можно найти информацию о том, какими они должны быть. Ряд стандартов и рамочных документов, а также чек-листов с требуемыми характеристиками материалов были предложены многими учеными. Он включает в себя использование инструментов промежуточного контроля, благоприятствование совместному обучению, поощрение использования целевого языка, использование материалов, которые работают как обучающая поддержка: иллюстрации с подписями и субтитрами, тексты по предметному содержанию или содержащие тематический словарь, язык и его организация, графические материалы, применение ИКТ. Тексты могут быть адаптированы путем разделения их на удобные фрагменты, добавления глоссария и словаря синонимов, а также путем предоставления визуальных или текстовых инструментов организации информации.

Анализ отечественных и зарубежных литературных источников, посвященных проектированию CLIL – материалов, а также собственный педагогический опыт позволяет выделить следующие **десять** необходимых условий, которые должны соблюдаться при создании учебных материалов по CLIL-методике.

*Условие № 1. Возможность использования принципов «4 C» на каждом занятии*

Ключевым фактором предметно-языкового интегрированного обучения является удачное сочетание четырех его элементов (4c's): Содержание

(предмет), Коммуникация (изучение и применение языка), Познание (мыслительные и познавательные процессы) и Культура (развитие межкультурной коммуникации, понимание разницы культур).

Эти четыре элемента взаимосвязаны и должны находить отражение в каждом занятии по CLIL-методике. Проще говоря, необходимо таким образом спроектировать учебные материалы, чтобы они включали в себя культурологический аспект, различные задания на коммуникацию, задания на развитие мыслительных навыков высокого порядка, а также были направлены на изучение конкретной предметной области.

*Условие № 2 Универсальность для всех типов и стилей обучающихся (learner styles)*

Поскольку мы имеем дело с мультидисциплинарным подходом, а также намереваемся развивать в обучающихся не только коммуникативные навыки, но и главным образом стимулировать развитие мыслительных навыков высокого порядка, необходимо ориентироваться на все типы восприятия и адаптировать учебные материалы под все типы и стили обучающихся.

*Условие № 3 Соблюдение дуальной цели «содержание + язык»*

Как уже было сказано выше, на занятиях по CLIL должен соблюдаться баланс, а освоение предметного и языкового материала должно происходить одновременно.

*Условие № 4 Использование аутентичного языкового материала*

Аутентичным в данном контексте принято считать материал, который был создан для любой другой цели кроме обучающей. Считается, что применение аутентичного материала положительно сказывается на мотивации студентов, а также на достижении требуемых языковых результатов.

*Условие № 5 Использование принципов обучающей языковой поддержки (scaffolding)*

В соответствии с концепцией Л.С. Выготского [1] о зонах ближайшего развития, на занятиях должна быть создана среда, в которой обучающиеся имеют возможность расти и развиваться при поддержке педагога.

*Условие № 6 Развитие навыков обучения и независимости обучающихся (learner autonomy)*

Новым трендом в современных зарубежных учебно-методических комплексах является наличие раздела Study Skills, что говорит о растущей необходимости в формировании данных навыков еще в рамках средней школы.

*Условие № 7 Создание «безопасной» обучающей среды на занятии*

Понятие “безопасность” рассматривается в качестве педагогической категории как защищенность жизненно важных образовательных потребностей и интересов субъектов образования, в нашем случае студентов и преподавателей, в различных сферах педагогической деятельности от внутренних и внешних угроз, обеспечивающую устойчивость и качество педагогического образования.

*Условие № 8 Стимулирование постоянного и непрерывного устойчивого изучения (continuous and sustainable learning)*

В современном мире невозможно оставаться конкурентоспособным на рынке труда, однажды получив профессию и остановившись в развитии. Соответственно, обучение и личностное и профессиональное развитие должно быть постоянным.

*Условие № 9 Коммуникация обучающихся на изучаемом языке*

Учебное пособие, написанное в формате CLIL, должно стимулировать общение между обучающимися в предметной области на иностранном языке с целью решения определенных образовательных задач. Так, типовыми заданиями могут стать problem-solving, information-gap activities.

*Условие №10 Постоянная интеграция всех условий*

Учитывая интегративную природу данного подхода, очевидно, что успех возможен лишь в случае соблюдения всех вышеперечисленных условий.

Безусловно, сочетать все эти элементы грамотным образом, не допуская когнитивной перегрузки обучающихся, и сохраняя при этом мотивацию студентов, непросто. Следовательно, педагогов, начинающих работать с CLIL-методикой необходимо снабдить четким алгоритмом - моделью создания учебных материалов для проведения занятий в соответствии с CLIL – методикой.

### **Список литературы**

1. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: ГИЗ, 1935. С. 33-52. Стеногр. докл. на засед. каф. дефектологии. Пед. ин-т им. Бубнова. Декабрь 1933 г.; То же // Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 391—410.
2. Lasagabaster D., Sierra J. M. Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, Volume 64 (4). Oxford University Press, 2010. pp.367–375.
3. Lorenzo F., Moore P. On the natural emergence of language structures in CLIL: Towards a theory of European educational bilingualism. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit (eds.) *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2010. pp. 23–38.
4. Marsh D. Bilingual education and content and language integrated learning. *Content and Language Integrated Learning*, University of Sorbonne, Paris, 1994.
5. Morton T. Critically Evaluating Materials for CLIL: Practitioners' Practices and Perspectives. *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*, 2013. pp.111–136.