

Педагогика: вчера, сегодня, завтра

НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ Том 2, № 2, 2019

Электронная версия: <http://dpo-journal.ru>

Главной целью научного журнала является освещение результатов научно-исследовательской деятельности российских и зарубежных ученых по вопросам образования, обучения и воспитания, привлечение внимания к наиболее актуальным проблемам и перспективным направлениям развития науки в данных направлениях, развитие международного межкультурного сотрудничества, а также предоставление ученым возможности публиковать результаты собственных исследований и обмениваться мнениями между исследователями различных регионов, формируя открытую научную полемику, что способствует налаживанию научных связей и помогает развитию единого информационного пространства научной коммуникации в сфере образования.

Журнал публикует оригинальные статьи, содержащие анализ актуальных для современной науки проблем и результаты исследований специалистов. Журнал рассчитан на научных работников, докторантов, аспирантов, соискателей ученых степеней, магистрантов, преподавателей высшей школы Российской Федерации, стран СНГ и дальнего зарубежья и призван содействовать интеграции российских молодых ученых-исследователей в европейское научное пространство.

Редакция журнала имеет институт рецензирования для экспертной оценки присылаемых рукописей статей, деятельность которого определяется «Положением о рецензировании» утвержденное Редколлегией журнала.

Журнал принимает к публикации статьи по следующим направлениям:

Общие вопросы педагогики, истории педагогики и образования

Управление образованием

Инновационные практики образования

Прикладные аспекты педагогических исследований

Теория и методика профессионального образования

Коррекционная педагогика

Образование и социум

Главный редактор

Литвинов К.А. - кандидат педагогических наук, директор Негосударственного образовательного частного учреждения дополнительного профессионального образования "Краснодарский многопрофильный институт дополнительного образования"

Научный редактор

Игнатович В.К. - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

Ответственный редактор за выпуск

Игнатович С.С. - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

Редакция

журнала «Педагогика: вчера, сегодня, завтра»

350080, Россия, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Трамвайная, 2/6, 1-й этаж, офис №3

Тел/факс: 8 861 203 51 61

+7 905 471 31 94 (по вопросам публикации и сотрудничества)

E-mail: dpo18@yandex.ru (по вопросам публикации и сотрудничества)

Редакционный Совет

Главный редактор

Литвинов Кирилл Александрович, кандидат педагогических наук, директор Краснодарского многопрофильного института дополнительного образования (КМИДО)
г. Краснодар, Россия

Бедерханова Вера Петровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет (КубГУ)
г. Краснодар, Россия

Быкасова Лариса Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей педагогики, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал).
ORCID ID: 0000-0003-4866-1222
г. Таганрог, Россия

Игнатович Владлен Константинович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)
ORCID ID: 0000-0002-1625-772X
г. Краснодар, Россия

Игнатович Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)
ORCID ID: 0000-0003-0479-6117
г. Краснодар, Россия

Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)
г. Москва, Россия

Мамбеталина Алия Сактагановна, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва.
ORCID ID: 0000-0003-4158-8368
г. Астана, Казахстан

Моисеев Александр Матвеевич, кандидат педагогических наук, профессор кафедры образовательного менеджмента ГБОУ ВО Московской области, "Академия социального управления", ведущий научный сотрудник Института системных проектов ГАОУ ВО, "Московский городской педагогический университет"
ORCID ID: 0000-0003-0332-1259
г. Москва, Россия

Петрoвский Вaдiм Aртyрович, доктор психологических наук, профессор, ректор Института консультативной психологии, профессор департамента психологии факультета социальных наук НИУ «Высшая школа экономики», ординарный профессор НИУ ВШЭ, Член-корреспондент Российской академии образования
г. Москва, Россия

Уразалиева Гульшат Кулумжановна, кандидат философских наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)
ORCID ID: 0000-0001-7976-7527
г. Москва, Россия

Щербина Анна Ивановна, кандидат педагогических наук, старший методист АНО ДПО «ЦПМК-образовательные программы», академик МАГО
ORCID ID: 0000-0002-7667-973X
г. Москва, Россия

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

Теория и методика обучения и воспитания

Methods of training and education

- | | |
|--|---|
| Игнатович В.К., Игнатович С.С.
г. Краснодар, Россия | V.K. Ignatovich, S. S. Ignatovich
Krasnodar, Russia |
| Понятие индивидуальных образовательных
результатов учащихся в контексте
индивидуализации процесса
дополнительного образования детей | 4 The concept of individual educational results of
students in the context of individualization of the
process of supplementary education of children |

- | | |
|---|--|
| Проневич Е.Е.
г. Краснодар, Россия | E. E. Pronevich
Krasnodar, Russia |
| К вопросу о развитии индивидуальности
подростков в образовательном процессе
средней школы | 16 To the question of the development of the individ-
uality of teenagers in the educational process
of secondary school |

Теория, методика и организация социально-культурной деятельности

Theory, methodology and organization of social and cultural activities

- | | |
|--|--|
| Мацко К.С.
г. Краснодар, Россия | K.S. Matsko
Krasnodar, Russia |
| К вопросу о волонтерской деятельности,
как условии становления
профессионально-личностной позиции
субъектов социальной работы | 37 To the question of volunteering, as the condition of
formation of professional-personal position of sub-
jects of social work |

- | | |
|---|--|
| Попов П.П.
Москва, Россия | P.P. Popov
Moscow, Russia |
| Понятийное поле и факторы затруднен-
ного общения: исследование возрастного
аспекта | 50 Conceptual field and factors of obstructed commu-
nication: study on the age dimension |

Советы мастеров

Masters Tips

- | | |
|-------------------------------------|---|
| Бережковская Е.Л.
Москва, Россия | E.L. Berezhkovskaya
Moscow, Russia |
| Что читать студенту-психологу | 56 What is there for a psychology student to read |

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

УДК 37

Игнатович Владлен Константинович
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
e-mail: vign62@mail.ru

Игнатович Светлана Сергеевна
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
e-mail: ssign67@mail.ru

**ПОНЯТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ
УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**

Введение. Статья посвящена проблеме индивидуализации дополнительного образования детей. Проанализированы широкий и узкий контексты понимания сущности этого явления.

Материалы и методы. Предпринят анализ текстов научных публикаций по проблеме индивидуализации дополнительного образования. На основе результатов проведенного анализа охарактеризованы индивидуальные образовательные результаты учащихся как компонент педагогической системы, проектируемой на основе принципа индивидуализации образования. Проведен сравнительный анализ педагогических систем общего и дополнительного образования.

Результаты исследования. Выявлено и охарактеризовано базовое противоречие между стремлением педагога видеть в ученике субъекта самосотворения, личностного и профессионального самоопределения и внешней запрограммированностью тех реальных образовательных результатов, на достижение которых направлена реализуемая им образовательная программа. Обоснована несовместимость подходов к проектированию образовательных результатов учащихся как объектов и как субъектов образовательного процесса. Представлены данные анализа общих и индивидуальных образовательных результатов учащихся по позициям: целевая ориентация, источник происхождения, средовые условия, способ оценки и эмоционально-ценностное отношение к ним со стороны учащихся. Показано, что по всем позициям проведенного анализа современная система дополнительного образования детей имеет неоспоримо большие возможности индивидуализации образовательного процесса, нежели общеобразовательная школа.

Обсуждение и заключения. На основе полученных данных выделены существенные характеристики индивидуализированного процесса дополнительного образования: ориентация на определение каждым учащимся собственного смыслового отношения к познаваемым объектам и явлениям; выстраивание образовательного процесса в логике творческого освоения социокультурных практик, выступающих для учащихся источниками их субъектного опыта; преобладание неформальной (творческой) образовательной среды, представляющей собой гибкую, динамичную систему взаимодействий различных субъектов образовательного процесса; оценка индивидуальных образовательных результатов учащихся на основе применения экспертных методов оценивания; эмоционально-ценностное отношение самих учащихся к достигаемым образовательным результатам. Определены перспективы и дальнейшие направления исследований по данной проблематике.

Ключевые слова. Индивидуальный образовательный результат; дополнительное образование

Для цитирования: Игнатович В.К., Игнатович С.С. Понятие индивидуальных образовательных результатов учащихся в контексте индивидуализация процесса дополнительного образования детей. *Педагогика: вчера, сегодня, завтра*. 2019. Том. 2. № 2. с. 04-15.

Vladlen K. Ignatovich
Kuban State University
Krasnodar, Russia
e-mail: vign62@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich
Kuban State University
Krasnodar, Russia

THE CONCEPT OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL RESULTS OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF INDIVIDUALIZATION OF THE PROCESS OF SUPPLEMENTARY EDUCATION OF CHILDREN

Introduction. The article is devoted to the problem of individualization of supplementary education of children. It analyzes the wide and narrow contexts of understanding the essence of this phenomenon.

Data and methods. An analysis of the texts of scientific publications on the problem of the individualization of supplementary education has been undertaken. Based on the results of the analysis, the individual educational results of students are described as a component of the pedagogical system designed on the basis of the principle of individualization of education. A comparative analysis of pedagogical systems of general and supplementary education is carried out.

The results of the study. The basic contradiction between the teacher's striving to see the student as a subject of self-creation, personal and professional self-determination

and the external programming of those real educational results, which the educational program he implements is aimed at, is identified and characterized. The incompatibility of approaches to the design of educational results of students as objects and as subjects of the educational process has been substantiated. The data on the analysis of general and individual educational results of students in the following positions are presented: target orientation, source of origin, environmental conditions, assessment method and emotional-value attitude to them from students. It is shown that in all the positions of the analysis carried out, the modern system of supplementary education for children has indisputably larger opportunities for individualization of the educational process than a secondary school.

Discussion and conclusions. On the basis of the obtained data, the essential characteristics of an individualized process of supplementary education are highlighted: focus on the definition of each student's own semantic relationship to cognizable objects and phenomena; the construction of the educational process according to the logic of the creative development of social and cultural practices, acting for students as sources of their subjective experience; the predominance of the informal (creative) educational environment, which is a flexible, dynamic system of interactions between various subjects of the educational process; assessment of individual educational results of students based on the use of expert assessment methods; emotional value attitude of the students themselves to the achieved educational results. The prospects and future directions of research on this issue are identified.

Keywords: individual educational result; supplementary education

For citation: Ignatovich V.K., Ignatovich S.S. THE CONCEPT OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL RESULTS OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF INDIVIDUALIZATION OF THE PROCESS OF SUPPLEMENTARY EDUCATION OF CHILDREN. *Pedagogy: yesterday, today, tomorrow*. 2019. Vol. 2. no. 2. PP. 04-15. (in Russ)

**Благодарности. Статья подготовлена при финансовой поддержке
Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-00308 А
«Основы методологии и технология проектирования индивидуальных
образовательных результатов учащихся в системе
дополнительного образования детей»)**

**Acknowledgement: The article was prepared with the financial support
of the Russian Foundation for Basic Research (Project No. 18-013-00308 A
«Fundamentals of methodology and technology for designing individual educational
results of students in the system of supplementary education for children»)**

Введение. Индивидуализированный характер дополнительного образования и его направленность на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей учащихся отмечается в большинстве современных исследований (В.В. Абраухова, А.И. Адамский, А.Г. Асмолов, М.И. Болотова, О.С. Бондарева, Т.В. Гильмидинова, И.А. Зимняя, А.В. Леонтович, С.В. Лобынцева, Л.Г. Логинова, Н.В. Саяпин, М.Н. Филатова, Г.А. Яшина и др.). Эта сфера педагогической деятель-

ности выступает для исследователей компонентом образования личности как субъекта своего внутреннего роста, самоопределения и саморазвития индивидуальности [2].

Индивидуальная направленность дополнительного образования как сущностная характеристика, отличающая его от общеобразовательной школы, доказана и в современных экспериментальных исследованиях, на основании которых сделан вывод о том, что «посещение кружков и секций положительно сказывается на процессе социализации подростка и его профессиональном самоопределении» [9, С. 92].

В то же время не вполне прояснено, что именно должно выступать системообразующим элементом педагогической системы дополнительного образования, обеспечивающим развитие индивидуальности учащихся как универсальной способности к самосотворению своего Я в процессе творческого взаимодействия с окружающей социокультурной средой. Наше исследование базируется на предположении о том, что в роли такого системообразующего элемента могут выступать индивидуальные образовательные результаты учащихся, проектирование и оценка которых составляет «ядро» совместной деятельности педагогов и учащихся. Обоснованию этого тезиса посвящена настоящая статья.

Материалы и методы. Решая поставленную задачу, мы проанализировали тексты научных публикаций по проблеме индивидуализации дополнительного образования, выделяя при этом различные подходы к пониманию сути этого явления. На основе полученных данных мы охарактеризовали индивидуальные образовательные результаты учащихся как компонент педагогической системы, проектируемой на основе принципа индивидуализации образования.

Обзор литературы. Проведенный анализ позволил установить, что сущность индивидуализации процесса дополнительного образования понимается современными исследователями в широком и узком контекстах.

В самом широком выражении сущность индивидуализации связана с тем, что «ценностно-смысловое ядро дополнительного образования заключено в его гуманистической основе, развитии ребенка во времени по отношению к самому себе и к окружающему миру» [2, С. 21]. Идея роста ребенка над самим собой выступает главным методологическим основанием проектирования современных индивидуализированных систем и профессионального развития педагогов дополнительного образования.

В работах И.В. Ивановой и Л.Г. Логиновой сущность дополнительного образования характеризуется как «самоосуществление, самосозидание каждым ребенком собственной индивидуальности». Как отмечают авторы, «при этом развитие личности представляет собой не линейный процесс развертывания природного дара, а многоплановый и целостный способ жизни человека...». С этой точки зрения назначение дополнительного образования состоит в «психолого-педагогической поддержке самообразования, самовоспитания, самостоятельности человека» [5].

В таком контексте складываются представления об индивидуализации дополнительного образования как о стратегии, основанной на выстраивании индивидуальных образовательных маршрутов учащихся. Как, в частности, отмечает по

этому поводу Л.М. Митрофанова, индивидуализация «осуществляется как организация мотивированного взаимодействия педагогов и детей в рамках ситуаций множественного выбора, педагогической поддержки и взаимопомощи детей. Это предполагает установление гуманистических взаимоотношений, анализ вместе с ребенком результатов диагностики и их использование при разработке его индивидуальных образовательных траекторий и индивидуальных образовательных маршрутов» [8, С. 98].

В то же время существует и более узкий контекст понимания данного феномена как характеристики содержания образования, строящегося с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Так, по утверждению Н.И. Гусляковой и Т.В. Садыковой, «индивидуализация – как признание индивидуальных различий – осуществляется в вариативности дополнительных образовательных программ» [3].

Следует отметить, что эти два контекста изучения индивидуальных образовательных результатов учащихся как педагогического феномена имеют принципиальное различие, в силу чего не могут быть сведены друг к другу. В первом случае речь идет о системных и даже глобальных новообразованиях личности, формирование которых выступает результатом творческой, преобразовательной деятельности самого субъекта. Таким образом, индивидуальные образовательные результаты мыслятся как достижения самого учащегося. Они могут быть проинтерпретированы как его собственные открытия, совершаемые в ходе решения проблемных смысложизненных задач. Экстраполируемые непосредственно в сферу учебно-познавательной деятельности, эти результаты носят характер открытых учащимся смыслов и способов действий, приводящих к таким открытиям. Примером может служить открытый (после долгих мучений) ребенком способ узнавать время при помощи настенных часов. Предшествующие объяснения, получаемые от взрослых, не помогали ему освоить такое действие, они накапливались подспудно и не «превращались» в результат, однако в момент озарения он все же сделал это открытие самостоятельно [1]. Эти открытия переживаются ребенком эмоционально. Полученное таким путем знание, как отмечает В.П. Зинченко, является для ученика не просто знанием, а событием знания [4].

Во втором случае (узкий контекст) субъектность ученика ограничена формальным выбором из числа предлагаемых альтернатив (вариативных учебных программ). При этом сами образовательные результаты уже заложены в этих программах и рассчитаны на усвоение всеми учащимися, выбравшими их по своим интересам и склонностям. «Индивидуальность» этих результатов ограничена здесь всего лишь степенью полноты и уровнем освоения самой программы.

Результаты исследования. Проведенный анализ литературы позволяет утверждать, что в основе индивидуализации дополнительного образования существует противоречие между стремлением педагога видеть в ученике субъекта самосотворения, личностного и профессионального самоопределения и внешней запрограммированностью тех реальных образовательных результатов, на достижение которых направлена образовательная программа.

Для прояснения этой ситуации нами были выделены основные различия между «обычными» (запрограммированными) образовательными результатами освоения программы и индивидуальными образовательными результатами как

собственными шагами образовательного продвижения ученика, то есть его открытиями, совершаемыми в процессе решения проблемных задач. Результаты этой работы представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительные характеристики общих и индивидуальных образовательных результатов учащихся

Table 1. Comparative characteristics of general and individual educational outcomes of students

Позиции сравнения	Общий результат	Индивидуальный результат
Целевая направленность	Усвоение норм и общепринятых значений объектов и явлений окружающей действительности	Определение индивидуального смыслового отношения к объектам и явлениям окружающей действительности
Источник формирования	Достигается в процессе изучения и репродукция готового учебного материала	Достигается в процессе творческого освоения социокультурных практик
Необходимые средовые условия	Достигается в формальной (догматической) образовательной среде	Достигается в неформальной (творческой) образовательной среде
Способ оценки	Контроль соответствия заданному эталону	Экспертное оценивание
Эмоционально-ценностное отношение со стороны самого ученика	Воспринимается как выполненное внешнее требование	Достижение результата эмоционально переживается учеником как значимое событие

Источник: составлено автором статьи - Игнатович В.К.

Source: compiled by the author of the article - Ignatovich V. K.

Из проведенного сравнительного анализа можно заключить, что индивидуализированный (то есть, ориентированный на достижение учащимися индивидуальных образовательных результатов) процесс должен строиться на существенно иных основаниях. Так, в «обычном» процессе, ориентированном на общие образовательные результаты для всех учащихся, целью деятельности педагогов выступает трансляция единых для всех значений объектов и явлений окружающего мира. Это обуславливает необходимость полной определенности ситуации, в которой осуществляется такая трансляция. Необходимо точно знать заранее, что именно и в каком виде должно отразиться в сознании учащихся, какие нормы и знания они усвоят, какие «правильные» действия научатся выполнять. Образовательный процесс в этом случае разворачивается от педагога к учащимся, собственная творческая активность ученика вторична по отношению к действиям педагога. Любые субъектные проявления учащихся, будь то найденный отличный от предъявленного образца способ решения учебной задачи, самостоятельно сде-

ланный оригинальный вывод, не совпадающий с «правильным» пониманием изучаемого материала, нежелательны. Даже если педагог и «поддерживает» такие проявления активности учеников, все равно они не являются самодостаточными и не должны искажать заданную учебную ситуацию. Напротив, достижение учащимися индивидуальных образовательных результатов предполагает выстраивание ими собственного смыслового отношения к познаваемым объектам и явлениям. По утверждению В.П. Зинченко, «недостаточно, чтобы ребенок усвоил значение данного предмета, безразлично теоретическое или практическое, но нужно, чтобы он соответственно отнесся к изучаемому, нужно воспитать у него требуемое отношение» [4, с. 35]. Для этого ситуация решения творческой задачи должна обладать достаточно высоким уровнем неопределенности, то есть допускать возможность принятия различных решений и различных способов осмысления учащимися заложенной в ней (задаче) культурной проблематики. Субъектная активность учащегося выступает в этом случае необходимым условием достижения таких образовательных результатов.

Существенно различны и источники происхождения общих и индивидуальных образовательных результатов учащихся. В «обычной» модели образовательного процесса таковым источником служит заранее подготовленный, адаптированный к наличным познавательным возможностям ученика учебный материал. Для нашего анализа важно то, что этот материал не совпадает с содержаниями окружающей познающего субъекта действительности, поскольку он уже «просеян» сквозь сито «правильных» толкований и интерпретаций и не предполагает возможности его творческого преобразования. В модели индивидуализированного образовательного процесса учебный материал уже не может служить для учащихся главным источником образовательных результатов. На материале «готового», завершенного в своем развитии знания, субъект не обладает возможностью выстраивать к этому знанию собственное смысловое отношение. Для этого необходимы другие источники, которые достаточно часто исследователи называют «социокультурные практики» (анализ этого понятия ранее был осуществлен нами в [7]). В отличие от «обычного» учебного материала, проектируемая как единица индивидуального образовательного маршрута учащегося социокультурная практика содержит в себе возможности ее творческого преобразования, поскольку сохраняет в содержании познаваемых объектов и явлений их культурную проблематику. Другими словами, социокультурная практика запечатляет в себе проблемные задачи, процесс решения которых в Культуре еще не завершен. (По этому поводу уместно вспомнить высказывание философа и писателя А. Зиновьева: есть вечные вопросы, но нет вечных ответов.)

Поэтому деятельность учащихся, направленная на творческое освоение социокультурных практик, осуществляется путем совершения проб. Отметим, что именно сфера дополнительного образования имеет возможность организации таких разнообразных проб в различных сферах социально ориентированной деятельности. Такими пробами могут выступать игры (для детей дошкольного возраста), выполнение творческих заданий (для более старших), а также проведение пилотных исследований с использованием специальных методов (наблюдение, анализ, моделирование и т.д.). Например, приглашая детей в мир народного тан-

ца, педагог дополнительного образования может смоделировать в игровой форме исторические события и ситуации, которые отражаются в танцевальном искусстве. В ходе моделирования таких ситуаций можно предложить детям перевоплотиться в их героев, в героев прошлых времен, используя для этого выразительные средства движений тела. После этого можно соотнести собственное решение с культурными аналогами, т.е. посмотреть, как это делается «по-настоящему». Крайне важно, чтобы собственная проба ребенка предшествовала прямой демонстрации таких культурных аналогов.

В другом случае (творческие объединения естественнонаучной направленности) формами таких проб могут быть проведение лабораторных опытов или же просто наблюдение за объектами живой и неживой природы.

В целом, речь идет о создании модельных ситуаций, в которых учащимся необходимо совершать продуктивные действия, результатом чего становится осмысление предлагаемых социокультурных практик как источников новых возможностей для самих учащихся.

Третье различие общих и индивидуальных образовательных результатов связано с особенностями образовательных сред, в условиях которых достигаются эти результаты. Общие образовательные результаты успешнее всего формируются в жестко нормированной формальной (догматичной) образовательной среде. Этому способствует единообразие требований и информационных ресурсов, фиксированные профессиональные позиции педагогов, деятельностных схем и т.д. Именно формализованный характер среды выступает необходимым условием достижения единых образовательных результатов, заложенных в реализуемые образовательные программы.

Индивидуальные образовательные результаты могут достигаться учащимися только в условиях неформальной (творческой) образовательной среды, представляющей собой гибкую, динамичную систему взаимодействий различных субъектов образовательного процесса. Для этого типа среды характерны продуктивные действия и продуктивные коммуникации, осуществляемые субъектами этих действий в процессе совместного решения творческих задач. Данный тип среды отличается множественностью реализуемых социально-ролевых позиций участников совместной творческой деятельности. Все эти характеристики в наибольшей степени присущи именно сфере дополнительного образования детей, где представлен весьма широкий спектр разнотипных творческих объединений, в условиях которых могут осуществляться продуктивные коммуникации между детьми и взрослыми.

Различия между общими и индивидуальными образовательными результатами проявляются и в системе их оценки. Единые для всех образовательные результаты рассчитаны на контрольные процедуры оценивания на основе установления степени соответствия достигнутого уровня освоения программы заданным нормативным требованиям. Любое расхождение того, что предъявляет учащийся как свое индивидуальное достижение, и заданной норме здесь расценивается как недочет, снижающий общую оценку его деятельности. Именно таким образом используются все контрольные проверочные работы, ориентированные на оценку в системе координат «верно – не верно».

Индивидуальные образовательные результаты могут быть оценены на основе экспертных методов как степень достигнутого соответствия между образовательными потребностями конкретного ребенка и степенью их удовлетворенности в образовательном процессе. Предметом оценивания выступает *состоявшийся в ходе освоения социокультурной практики шаг продвижения ученика по его индивидуальной образовательной траектории*. При этом должны учитываться, как особенности социальной образовательной ситуации учащегося, так и его собственные социальные притязания, связанные с совершением этого шага. В наших предшествующих исследованиях по данной проблеме мы выделили три уровня социальных притязаний ученика как субъекта построения индивидуальной образовательной траектории: уровень свободной социальной пробы; социально-адаптационный и ценностно-смысловой уровни [6]. Необходимым условием оценки индивидуальных образовательных результатов выступает проектирование оценочных процедур как образовательных событий, в ходе которых создаются ситуации личностной рефлексии учащихся и осваивается ими позиция субъектов оценивания собственных образовательных достижений.

И завершающей позицией предпринятого нами сравнительного анализа общих и индивидуальных образовательных результатов выступает отношение к этим результатам самих учащихся. Речь идет о том, каково субъективное значение достигаемых образовательных результатов для субъекта образовательной деятельности. Сформированность такого отношения выступает главным индикатором, свидетельствующим о том, являются ли достигаемые образовательные результаты подлинно индивидуальными. В упомянутой работе В.П. Зинченко отмечается, что «сознание есть не только знание, но и аффективное отношение» [4, С. 34]. «Живое знание», являясь именно индивидуальным образовательным результатом воспринимается учащимся эмоционально, внутреннее «озарение», которым сопровождается открытие, есть не что иное, как *объективное* подтверждение того, что оно (открытие) действительно состоялось. В то же время эмоциональное отношение к общим образовательным результатам, достижение которых запрограммировано заранее, не является свидетельством обнаружения учеником собственного смысла, поэтому оно в лучшем случае может носить характер «чувства удовлетворения», которое он получает только лишь от того, что задание, данное учителем, выполнено верно.

Обсуждение и заключения. Из сказанного можно заключить, что практически по всем позициям сравнительного анализа общих и индивидуальных образовательных результатов современная система дополнительного образования детей имеет неоспоримо большие возможности индивидуализации образовательного процесса, нежели общеобразовательная школа. Однако для того чтобы реализовать эти возможности в полной мере необходимо решить ряд проектных задач, а именно: разработать и внедрить в образовательный процесс учреждения дополнительного образования технологии проектирования разнообразных социокультурных практик, отвечающих широкому спектру интересов и склонностей детей с учетом их возрастных особенностей; разработать модель продуктивных коммуникаций между учащимися и педагогами дополнительного образования в

их совместной творческой деятельности; разработать интерактивную модель оценки индивидуальных образовательных результатов учащихся на основе принципов формирующего оценивания и событийности. С решением этих задач связаны перспективы дальнейших исследований по данной проблеме.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.; Воронеж, 1996.
2. Гильмидинова Т.В. Педагогическое сопровождение инновационной деятельности педагогов в учреждении дополнительного образования детей: дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2015.
3. Гуслякова Н.И., Садыкова Т.В. К вопросу об индивидуализации в дополнительном образовании детей // Молодой ученый. 2015. № 9 (89). СС. 1047 – 1050. URL. <https://moluch.ru/archive/89/17658/>.
4. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): учеб. пособие. М.: Гардарики, 2002.
5. Иванова И.В., Логинова Л.Г. Мониторинг саморазвития обучающихся в контексте индивидуализации образовательного процесса в дополнительном образовании // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. № 1. СС. 1412 – 1419. URL. https://elibrary.ru/download/elibrary_24357605_29472939.pdf.
6. Игнатович В.К. Индивидуальный образовательный результат: сущность понятия и подходы к описанию // Психолого-педагогический поиск: научно-методический журнал. 2018. № 3 (47). СС. 36–45.
7. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография / под науч. ред. В.К. Игнатовича. М.: Ритм, 2015.
8. Мамбеталина А.С. Дополнительное образование как важнейшая подсистема непрерывного образования // Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2018. Т. 1., № 2. СС. 35–38.
9. Митрофанова Л.М. Индивидуальный образовательный маршрут как механизм индивидуализации образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей // Известия Саратовского университета. 2012. Т. 12. Сер. Акмеология образования. Психология развития, вып. 4. СС. 97–104.
10. Собкин В.С., Калашникова Е.А., Лыкова Т.А. Индивидуализация образования: от дополнительного к начальному профессиональному // Практики развития: современный конфликт индивидуального и массового образования: материалы XXIII научно-практической конференции. Красноярск, 2017. СС. 78–94. URL. https://elibrary.ru/download/elibrary_35008029_81164986.pdf.

REFERENCES

1. Brushlinsky A.V. Subject: thinking, teaching, imagination. M.; Voronezh, 1996.
2. Gilmetdinova T.V. Pedagogical support of innovative activity of teachers in institution of additional education of children: Diss. ... kand. PED. sciences'. Krasnodar, 2015.

3. Guslyakova N.I., Sadykova T.V. To the question of individualization in the area of additional education for children. Young scientist. 2015. No. 9 (89). P. 1047 – 1050. Available at: <https://moluch.ru/archive/89/17658/>.
4. Zinchenko V.P. Psychological foundations of pedagogy. (Psychological and pedagogical bases of construction of system of developing training of D. B. Elkonin – V. V. Davydov): studies. benefit. M.: Gardariki, 2002.
5. Ivanova I.V., Loginova L. G. Monitoring of self-development of students in the context of individualization of the educational process in additional education. Asou Conference: collection of scientific papers and materials of scientific conferences. 2015. No. 1. PP. 1412 – 1419. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_24357605_29472939.pdf.
6. Ignatovich V.K. Individual educational result: the essence of the concept and approaches to the description. Psychological and pedagogical search: scientific and methodical journal. 2018. No. 3 (47). PP.36-45.
7. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Grebennikova V. M., Bondarev P. B. Design of individual educational route: the problem of readiness of the subject: monograph, under scientific. ed. V. K. Ignatovich. M.: Rhythm, 2015.
8. Mambetalina A.S. Supplementary education as the most important subsystem of continuous education. Pedagogy: yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol.1., No. 2. PP. 35-38. Available at: <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/41/29>
9. Mitrofanova L.M. Individual educational route as a mechanism of individualization of the educational process in the institution of additional education of children. Izvestiya Saratov University. 2012. Vol. 12. Ser. Acmeology of education. Developmental psychology, vol. 4. PP. 97-104.
10. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A., Lykova T. A. Individualization of education: from additional to primary professional. Development Practices: modern conflict of individual and mass education: materials of the XXIII scientific-practical conference. Krasnoyarsk, 2017. PP. 78-94. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_35008029_81164986.pdf.

Информация об авторах: Игнатович Владлен Константинович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, факультет педагогики психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет,

Г. Краснодар, Россия

e-mail: Vign62@Mail.Ru

Игнатович Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, факультет педагогики психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет,

г. Краснодар, Россия

e-mail: Ssign67@Mail.Ru

Статья Поступила: 14.03.2019

После доработки: 23.03.2019

Принята к публикации: 10.04.2019

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

information about the authors: Vladlen K. Ignatovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy of Psychology and Communication Studies, Kuban State University, Krasnodar, Russia
e-mail: Vign62@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich, Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy of Psychology and Communication Studies, Kuban State University, Krasnodar, Russia
e-mail: Ssign67@mail.ru

The paper was submitted: 14.03.2019

Received after reworking: 23.03.2019

Accepted for publication: 10.04.2019

The authors have read and approved the final manuscript.

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

УДК 373.2

Проневич Екатерина Евгеньевна
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
e-mail: pronevich_katja@rambler.ru

**К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме обоснования психолого-педагогических условий, при которых развитие индивидуальности ученика станет главным образовательным результатом в основной общеобразовательной школе. Представлены два подхода к пониманию сущности феномена индивидуальности: эмпирический и диалектический – в психологии, в педагогическом аспекте – как результат развития активной творческой деятельности ребенка. Описаны этапы освоения учащимися социокультурных практик, которые составили основу модели процесса развития индивидуальности подростков: этап проблематизации, проектно-преобразовательный этап, этап оценивания. Дано обоснование выбора такого формата оценивания образовательных результатов, как «образовательное событие». В статье описаны требования к организации образовательных событий, в ходе которых осуществляется оценка результатов деятельности учащихся по показателям развития их индивидуальности. Охарактеризованы критерии для осуществления экспертной оценки групповой деятельности.

Ключевые слова: индивидуальность подростка, социокультурная практика, проблемная задача, образовательное событие

Для цитирования: К вопросу о развитии индивидуальности подростков в образовательном процессе средней школы. *Педагогика вчера, сегодня, завтра.* 2019. Том. 2. № 2. С. 16-36

Ekaterina E. Pronevich
Kuban State University
Krasnodar, Russia
e-mail: pronevich_katja@rambler.ru

TO THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUALITY OF TEENAGERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF SECONDARY SCHOOL

Annotation. This article is devoted to the problem of substantiating the psychological and pedagogical conditions under which the development of a student's individuality will become the main educational result in the main secondary school. Two approaches to understanding the essence of the phenomenon of individuality are presented: in psychology it is empirical and dialectical. Also the pedagogical aspect of the phenomenon is presented, as a result of development of the active creative exercise of the child. This article also describes the process of mastering of stages of sociocultural practices for students, which provided the basis for the model of development of teenager's individuality: the stage of problematization, the design-transformational stage, the assessment stage. The rationale for choosing such format for evaluating educational outcomes as "educational event" is given. This article describes the requirements for organization of educational events, during which an assessment of students' performance in terms of the development of their individuality is made. The criteria for the expert evaluation of group activities are characterized.

Key words: teenager's individuality, sociocultural practice, problematic task, educational event

For citation: Pronevich E.E. To the question of the development of the individuality of teenagers in the educational process of secondary school. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2019. Vol. 2. no. 2. PP. 16-36. (in Russ)

В психологических исследованиях XIX – начала XX вв. индивидуальность чаще всего понималась как совокупность качеств определенного индивида, отличающих его от остальных. Существовала также укорененная точка зрения, что индивидуальность человека, точнее качества, составляющие индивидуальность, передаются наследственным путем (В. Дильтей, В. Штерн, К. Юнг, Г. Олпорт, В. Мерлин). Последующее изучение индивидуальности поставило под сомнение имеющиеся в науке теории и гипотезы об этом явлении.

В течение второй половины XX в. в связи с развитием психологического знания произошло изменение понимания индивидуальности. Теперь считается, что индивидуальность приобретает человеком в процессе деятельности и предполагает формирование особых качеств, выделяющих отдельно взятого индивида среди других людей [1, С. 74]. Таким образом, в психологии исторически пред-

ставлены два подхода к пониманию сущности феномена индивидуальности: эмпирический и диалектический.

В педагогическом аспекте индивидуальность рассматривается как результат развития активной творческой деятельности ребенка. По этим причинам возникает потребность выявить психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса развития индивидуальности. С этим обстоятельством связана проблема нашего исследования. В прежних педагогических концепциях предпочтение отдавалось обучению, направленному на общее развитие всего класса, а не отдельного ученика. В современных исследованиях авторы утверждают, что при таком обучении развитие индивидуальности ребенка в условиях школы было практически невозможным (А.Г. Асмолов, В.М. Гребенникова, С.С. Игнатович, Т.М. Ковалева и др.).

Сказанное определяет вопрос: при каких условиях развитие индивидуальности ученика станет главным образовательным результатом в основной общеобразовательной школе? В этом заключается *проблема* данного исследования.

Общий замысел проведенного исследования базировался на предположении о том, что развитие индивидуальности учеников в образовательном процессе будет происходить наиболее эффективно при создании следующих специальных психолого-педагогических условий:

1. Выстраивание индивидуальной образовательной траектории ученика как последовательности творчески осваиваемых социально-культурных практик.

2. Интеграция в содержание осваиваемых социально-культурных практик, проблемных задач, решение которых требует от ученика выявления своей ценностно-ориентированной внутриличностной позиции и использования проектно-преобразовательных средств.

3. Создание ситуаций самооценки учащихся результатов освоения социально-культурных практик и рефлексии новообразований индивидуального опыта.

Базовым теоретическим основанием для нас служило представление о процессе освоения учащимися подросткового возраста социокультурных практик (далее – СКП), в котором непосредственно осуществляется развитие их индивидуальности.

1. Этап проблематизации: на этом этапе учащиеся помещаются в информативную среду, которая отличается от привычной учебной среды глубиной и обширностью предоставляемых информационных материалов, а также свободой выбора постигаемых знаний и наличием ориентации на культурные и социальные тенденции. При попадании в такую среду, перед учащимся открывается широкий спектр возможностей, и ученик начинает построение алгоритма приобретения новых и интересных знаний, возможностей и реализации их на практике. Для того, чтобы вовлечение подростка, в деятельность подобного рода, оказалось продуктивным, следует реализовывать этот этап в структуре игровой, проективно-творческой групповой деятельности. Реализацию этого этапа следует производить под контролем педагога и родителей и осуществлять вспомогательную деятельность, если это потребуется.

2. Проектно-преобразовательный этап. Главной составляющей этого этапа является самостоятельная работы учащихся, которую они осуществляют в рамках проектно-преобразовательной деятельности. Подростки, перед которыми открылся обширный спектр возможностей, теперь обретают цель реализовать полученный опыт на практике, что реализуется на основе проектной деятельности, которая так же может быть групповой или индивидуальной. Помимо реализации полученного опыта, подростки задействуют имеющийся творческий потенциал.

Создание самостоятельного проекта предполагает определенный алгоритм: определение цели проекта; приобретение и выявление ресурсов, для достижения поставленной цели; распределение деятельности среди участников; выполнение разработанного плана. Таким образом, осуществляется проектно-преобразовательная деятельность.

3. Этап оценивания. На этом этапе проводится оценивание полученных результатов, решение возникших трудностей, определение дальнейшего маршрута деятельности. Помимо этого, участники образовательного СКП оценивают достижения других и собственные достижения. Этот этап является конечной точкой вовлечения учащихся в СКП.

В качестве косвенных показателей, свидетельствующих о развитии индивидуальности подростков, мы рассматривали мотивацию достижений и выраженность ценностных ориентаций в определенных сферах творческой деятельности. Самостоятельная деятельность предполагает существование проблемной ситуации, на которую направлена деятельность, но также наличие предполагаемых способов решения проблемы. Размышляя о самой проблеме и способах ее решения, субъект творчески применяет имеющийся у него опыт, а также программирует новые пути решения, расширяя, таким образом, спектр своих возможностей. Действия, решения и поступки субъекта при столкновении с проблемной ситуацией являются проявлением его индивидуальных качеств.

Способы диагностики проявлений индивидуальности учеников, которыми оперирует психолог, являются наблюдение, в некоторых случаях беседа, анкетирование, тестирование. Именно эти способы не несут отрицательного или положительного влияния на учащихся, что делает работу по исследованию индивидуальности в условиях школы максимально экологичной.

На базе МБОУ гимназия № 54 было проведено четыре образовательных события и апробировано две методики, в которых приняли участие ученики 9 «А» класса, состоящего из 30 учеников, а также ученики 9-х классов, общее количество исследуемых составило 60 человек, в возрасте от 14 до 16 лет. Из общего количества выделены ученики 9 «В» класса, состоящего из 30 человек, а также ученики 9 «А» класса, состоящего из 30 человек. Из общего количества учеников, в образовательном событии приняли участие 27 мальчиков и 33 девочки. Помимо учеников 9-х классов, в образовательном событии участвовали представители администрации гимназии в лице завуча по учебной и воспитательной работе, завуча по научно-методической работе, учитель английского языка и учитель географии. Проведенное исследование базируется на периодизации подросткового возраста Д.Б. Эльконина [2, С. 76].

В настоящем исследовании для оценки и анализа проектно-преобразовательной работы нами использовался формат образовательного события. Образовательное событие представляет собой совместное переживание или прохождение какой-либо проблемной ситуации. Выбор этого способа исследования основывается на том, что условия образовательного события позволяют раскрыть потенциал творческой деятельности и отражают усвоенные социокультурные практики подросткам, которые являются проявлением индивидуальности. Также образовательное событие наглядно демонстрирует уровень включенности учащихся в совместную работу, отчего зависит продуктивность проделанной работы. Именно в совместной работе нагляднее всего проявляется индивидуальность отдельного подростка.

Важным фактором образовательного события является то, что оно оценивает не уровень освоенности учебной программы, а умение подростка эффективно

действовать в непривычной для него ситуации. Помимо прочего, заданная проблема не привязана к учебной программе, что дает подростку право на ошибку и не ограничивает его возможности.

В ходе эмпирического исследования мы опирались на следующие требования к организации образовательных событий, в ходе которых осуществлялась оценка результатов деятельности учащихся по показателям развития их индивидуальности.

1. Наличие проблемы, которая носит значимый, а, следовательно, интересный характер, для участников события.

2. Разработка задачи, которая будет понятна участникам, а также не имеет определенного решения.

3. Использование информационных ресурсов, напрямую связанных с социально-культурной сферой, как вспомогательный материал.

4. Задействование разноформатной деятельности, которая стимулирует индивидуальную и групповую работу, в ходе решения поставленной проблемы.

5. Оценивание результата совместной работы, как социально значимого продукта и умение представить полученный результат.

6. Умение выражать свою точку зрения и отстаивать ее, в момент оценивания экспертами [3, С. 138 – 139].

Экспертная оценка групповой деятельности осуществлялась на основе следующих критериев.

1. Способность понять, сохранить целостность поставленной задачи, грамотно сформировать запрос на получение дополнительной информации.

2. Умение моделировать преобразуемые объекты, пользоваться графиками, схемами.

3. Продуктивное вовлечение знаний из различных сфер, способность оперировать имеющимися знаниями.

4. Владение поисковыми навыками в момент нехватки нужной информации, владение навыком обработки информации.

5. Способность генерировать креативные идеи, использовать творческий подход в принятии решений, а также реалистичность принятых идей.

6. Умение распределить обязанности и структурировать работу.

7. Способность взять на себя ответственность за представленные результаты и внутригрупповую работу.

Помимо этих критериев, групповая работа придается финальной оценке по окончании групповой работы. Критерии окончательной оценки групповой работы.

1. Полнота информации, представленной в момент выступления.

2. Полнота ответов, на заданные вопросы.

3. Культура речи в момент общения с экспертами и при предоставлении результатов групповой работы.

Были также сформулированы методические рекомендации для педагогов, организующих образовательные события, которые обсуждались на заседаниях временных творческих групп. Для проведения образовательного события необходимо определить цель и создать сюжет, а также наличие информации, которая будет напрямую связана с целью и темой игры [4, С. 75]. Информация является важной структурной частью, так как имеет вспомогательную характеристику при создании и прохождении сюжета. Осуществление события может быть осложнено в том случае, если организатор не обладает достаточным количеством знаний в

рамках поставленного сюжета. В условиях образовательного события участники выполняют определенные роли, которые согласованы при разработке сюжета.

Образовательное событие имеет временные ограничения и оценочную систему. Это определяется в процессе подготовки и согласуется с организаторами. Раздаточный материал создается на этапе разработки сюжета.

Оценка результатов на основе представленных критериев осуществляется по десятибалльной шкале (см. в Приложении [5]).

В ходе образовательного события учащимся было предложено выявить и решить проблему, заключенную в структуре кейсовой задачи. Получив раздаточный материал, участники события, в лице подростков, приступили к анализу поставленных задач; имеющихся материалов; распределению ролей и оценке имеющихся возможностей. После работы в группе, участникам было предложено презентовать свой метод решения поставленной задачи. По завершению презентации, учащимся было предложено оценить результаты других групп. В конце образовательного события была проведена общая рефлексия работы учащихся и результатов групповой деятельности.

В ходе образовательного события экспертная группа осуществляла оценку групповой деятельности учащихся в момент работы внутри групп, в процессе презентаций и рефлексии, а также проводилась оценка индивидуально работы каждого учащегося. По окончании всех этапов образовательного события, была подведена общая оценка работы учеников.

В ходе оценки результатов творческой деятельности подростков были также использованы методики: опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина (подростковый вариант) и опросник мотивации успеха и боязни неудач А.А. Реана [6, 7].

В качестве примера творческого задания, выполняемого участниками образовательного события, приведем описание кейса «Куст сирени» (по одноименному рассказу А.И. Куприна) Этот кейс был разработан В.К. Игнатовичем, научным руководителем проекта «Формирование готовности старшеклассников к проектированию индивидуальной образовательной траектории на ступени среднего общего и последующих этапах непрерывного образования», реализуемого педагогическим коллективом гимназии № 54 г. Краснодара.

Участникам образовательного события дается текст рассказа А.И. Куприна «Куст сирени». В тексте выделены четыре фрагмента, которые участникам предлагается инсценировать. После каждого фрагмента дается задание на творческую работу с текстом, результаты выполнения которого нужно также показать в инсценировке.

Кейс «Куст сирени» (по одноименному рассказу А.И. Куприна)

Участникам образовательного события дается текст рассказа А.И. Куприна «Куст сирени». В тексте выделены четыре фрагмента, которые участникам предлагается инсценировать. После каждого фрагмента дается задание на творческую работу с текстом, результаты выполнения которого нужно также показать в инсценировке.

Фрагмент 1.

Алмазов сидел, не снимая пальто и шапки и отворотившись в сторону... Вера стояла в двух шагах от него также молча, с страданием на красивом, нервном лице. Наконец она заговорила первая, с той осторожностью, с которой говорят только женщины у кровати близкого трудного человека...

– Коля, ну как же твоя работа?.. Плохо?

Он передернул плечами и не отвечал.

– Коля, забраковали твой план? Ты скажи, все равно ведь вместе обсудим.

Алмазов быстро повернулся к жене и заговорил горячо и раздраженно, как обыкновенно говорят, высказывая долго сдержанную обиду.

– Ну да, ну да, забраковали, если уж тебе так хочется знать. Неужели сама не видишь? Все к черту пошло!.. Всю эту дрянь, – и он злобно ткнул ногой портфель с чертежами, – всю эту дрянь хоть в печку выбрасывай теперь! Вот тебе и академия! Через месяц опять в полк, да еще с позором, с треском. И это из-за какого-то поганого пятна... О, черт!

– Какое пятно, Коля? Я ничего не понимаю.

Она села на ручку кресла и обвила рукой шею Алмазова. Он не сопротивлялся, но продолжал смотреть в угол с обиженным выражением.

– Какое же пятно, Коля? – спросила она еще раз.

– Ах, ну, обыкновенное пятно, зеленой краской. Ты ведь знаешь, я вчера до трех часов не ложился, нужно было закончить. План прекрасно вычерчен и иллюминирован. Это все говорят. Ну, засиделся я вчера, устал, руки начали дрожать – и посадил пятно... Да еще густое такое пятно... жирное. Стал подчищать и еще больше размазал. Думал я, думал, что теперь из него сделать, да и решил кучу деревьев на том месте изобразить... Очень удачно вышло, и разобрать нельзя, что пятно было. Приношу нынче профессору. «Так, так, н-да. А откуда у вас здесь, поручик, кусты взялись?» ...

Задание 1. Придумайте свое собственное продолжение этого эпизода: как лично вы повели бы себя на месте Алмазова?

Фрагмент 2.

Но вдруг Верочка энергичным движением вскочила с кресла.

– Слушай, Коля, нам надо сию минуту ехать! Одевайся скорей.

Николай Евграфович весь сморщился, точно от невыносимой физической боли.

– Ах, не говори, Вера, глупостей. Неужели ты думаешь, я поеду оправдываться и извиняться. Это значит над собой прямо приговор подписать. Не делай, пожалуйста, глупостей.

– Нет, не глупости, – возразила Вера, топнув ногой. – Никто тебя не заставляет ехать с извинением... А просто, если там нет таких дурацких кустов, то их надо посадить сейчас же.

– Посадить?.. Кусты?.. – вытаращил глаза Николай Евграфович.

– Да, посадить. Если уж сказал раз неправду, – надо поправлять. Собирайся, дай мне шляпку... Кофточку... Не здесь ищешь, посмотри в шкапу... Зонттик!

Пока Алмазов, пробовавший было возражать, но невыслушанный, отыскивал шляпку и кофточку. Вера быстро выдвигала ящики столов и комодов, вытаскивала корзины и коробочки, раскрывала их и разбрасывала по полу.

– Серьги... Ну, это пустяки... За них ничего не дадут... А вот это кольцо с соли-тером дорогое... Надо непременно выкупить... Жаль будет, если пропадет. Брас-лет... тоже дадут очень мало. Старинный и погнутый... Где твой серебряный порт-сигар, Коля?

Через пять минут все драгоценности были уложены в ридикюль. Вера, уже одетая, последний раз оглядывалась кругом, чтобы удостовериться, не забыто ли что-нибудь дома.

- Едем, – сказала она наконец решительно.
- Но куда же мы поедem? – пробовал протестовать Алмазов. – Сейчас темно станет, а до моего участка почти десять верст.
- Глупости... Едем!

Задание 2. Придумайте и покажите, что в этой ситуации могло бы заставить Веру отказаться от своего плана.

Фрагмент 3.

Садовник, чех, маленький старичок в золотых очках, только что садился со своей семьей за ужин. Он был очень изумлен и недоволен поздним появлением заказчиков и их необычной просьбой. Вероятно, он заподозрил какую-нибудь мистификацию и на Верочкины настойчивые просьбы отвечал очень сухо:

– Извините. Но я ночью не могу посылать в такую даль рабочих. Если вам угодно будет завтра утром-то я к вашим услугам.

Тогда оставалось только одно средство: рассказать садовнику подробно всю историю с злополучным пятном, и Верочка так и сделала. Садовник слушал сначала недоверчиво, почти враждебно, но когда Вера дошла до того, как у нее возникла мысль посадить куст, он сделался внимательнее и несколько раз сочувственно улыбался.

– Ну, делать нечего, – согласился садовник, когда Вера кончила рассказывать, – скажите, какие вам можно будет посадить кусты?

Задание 3. Придумайте и покажите, что в этой ситуации могло бы заставить садовника отказать поздним посетителям

Фрагмент 4.

– Хорошо! Прекрасно! – крикнул он еще за десять шагов в ответ на тревожное выражение женина лица. – Представь себе, приехали мы с ним к этим кустам. Уж глядел он на них, глядел, даже листочек сорвал и пожевал. «Что это за дерево?» – спрашивает. Я говорю: «Не знаю, ваше-ство». – «Березка, должно быть?» – говорит. Я отвечаю: «Должно быть, березка, ваше-ство». Тогда он повернулся ко мне и руку даже протянул. «Извините, говорит, меня, поручик. Должно быть, я стареть начинаю, коли забыл про эти кустики». Славный он, профессор, и умница такой. Право, мне жаль, что я его обманул. Один из лучших профессоров у нас. Знания – просто чудовищные. И какая быстрота и точность в оценке местности – удивительно! ...

И они шли домой так, как будто бы, кроме них, никого на улице не было: держась за руки и беспрестанно смеясь. Прохожие с недоумением останавливались, чтобы еще раз взглянуть на эту странную парочку...

Николай Евграфович никогда с таким аппетитом не обедал, как в этот день... После обеда, когда Вера принесла Алмазову в кабинет стакан чаю, – муж и жена вдруг одновременно засмеялись и поглядели друг на друга.

- Ты – чему? – спросила Вера.
- А ты чему?
- Нет, ты говори первый, а я потом.
- Да так, глупости. Вспомнилась вся эта история с сиренью. А ты?
- Я тоже глупости, и тоже – про сирень. Я хотела сказать, что сирень теперь будет навсегда моим любимым цветком...

Задание 4. Придумайте и покажите продолжение этого рассказа, которое начиналось бы так: «Но в этот самый момент раздался стук в дверь. Отворив, Алмазов изменился в лице: перед ним стоял профессор, крепко держащий за руку садовника. «Я все знаю, он все мне рассказал» – тихо проговорил профессор...»

Задание 5. Оцените поступки всех персонажей этого рассказа «по справедливости». (Первый в этом ряду будет самый лучший, чьи действия заслуживают одобрения; четвертый – самый худший, достойный осуждения).

В ходе исследования нами была осуществлена экспериментальная апробация психолого-педагогических условий развития индивидуальности учащихся подросткового возраста в образовательном процессе

В момент проведения образовательного события, испытуемые находились в комфортных условиях. Участники пребывали в хорошем и работоспособном состоянии. Прежде чем приступить к совместному решению творческой задачи, участники были проинструктированы о правилах поведения события, а также о правилах заполнения бланков ответа и оценивания.

Результаты проведенной творческой пробы позволили выявить хорошую, слаженную работу участников мероприятия, высоко оцениваемую наблюдателями. Помимо слаженной работы, участники проявили высокий уровень развитости и владения запрашиваемыми сферами деятельности.

Итоги проведенного события свидетельствуют о том, что в результате групповых действий, приложенных для решения поставленной проблемы, участники добились высоких и средних баллов. Каждый участник проявил навыки креативного мышления, построения стратегий, для решения проблем и знаниевый потенциал, для достижения поставленного результата. Участники работали слаженно, не стремились высмеять мнения другого, выслушивали каждое предложение, совместно разрабатывали план работы группы. Так же участники показали свой знаниевый потенциал, который заключался в просвещенности каждого участника в той или иной сфере. Участники не терялись при появлении новой, по структуре, задачи, а пользовались, в подобном случае, принципом аналогии.

В то же время, участники других групп не смогли понять представленную проблему, не могли организовать групповую работу, вследствие чего, деятельность осуществляли более заинтересованные участники. Некоторые ученики не могли воспользоваться нужной информацией вследствие ее отсутствия или неспособности осуществления аналогии.

Далее мы провели диагностику индивидуальности учащихся по косвенным показателям их мотивации и выраженности ценностных ориентаций. В момент диагностики испытуемые находились в комфортных условиях, не способных повлиять на результаты диагностики. Испытуемые пребывали в хорошем и работоспособном состоянии. Прежде чем приступить к проведению методик, диагностируемых проинструктировали о правилах поведения диагностики, а также о правилах заполнения бланков ответа.

Пользуясь данной информацией, в данном исследовании мы использовали опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина. Стоит отметить, что результаты данной методики могут варьироваться в зависимости от пола.

Первичные результаты анализа ответов показали, что испытуемые имеют средний балл выраженности, представленных в методике терминальных ценностей, в надлежащей им жизненной сфере.

Последующая обработка результатов позволила утвердить высокий балл выраженности терминальных ценностей и средний балл выраженности жизненных сфер, выделенных в методике И.Г. Сенина. Данные приведены на рисунке 1 и рисунке 2.

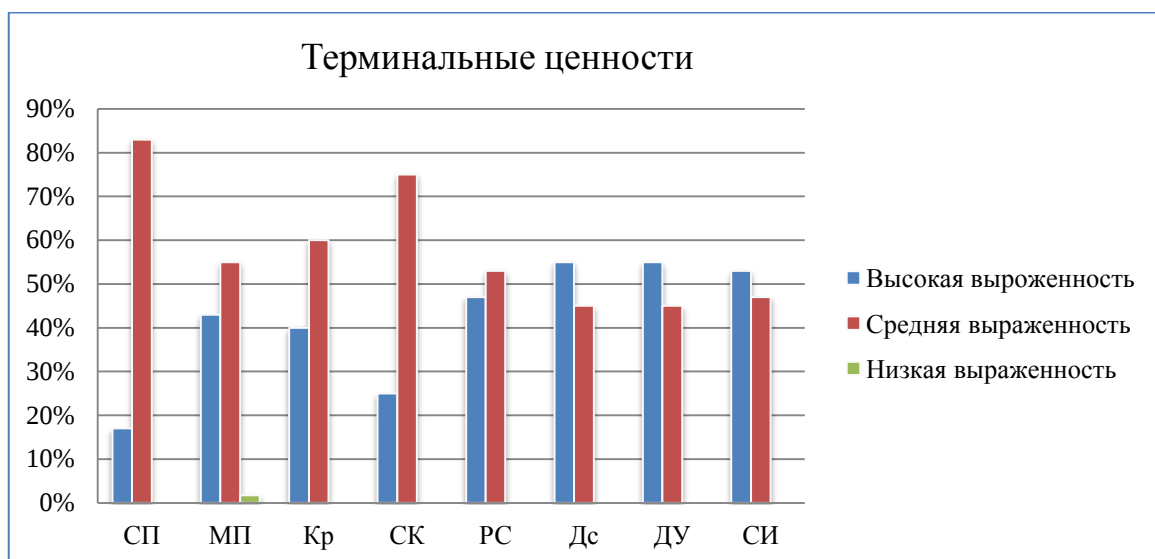


Рисунок 1 – Процентное распределение результатов опроса [6]

Figure 1 – Percentage distribution of survey results [6]

Примечания/Notes: СП – собственный престиж/*personal prestige*, МП – высокое материальное положение/*good financial position*; Кр – креативность/*creativity*; СК – активные социальные контакты/*active social contacts*; РС – развитие себя/*development itself*; Дс – достижение/*achievements*; ДУ – духовное удовлетворение/*spiritual satisfaction*; СИ – сохранение собственной индивидуальности/*the preservation of their own individuality*.

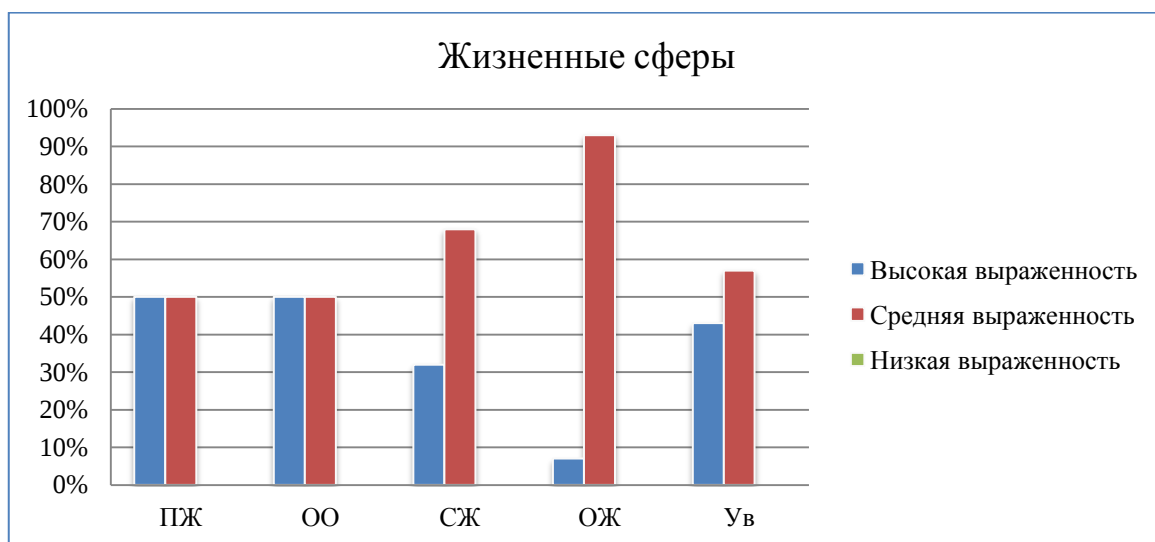


Рисунок 2 – Процентное распределение результатов опроса [6]

Figure 2 – Percentage distribution of survey results [6]

Примечания/Notes: ПЖ – профессиональная жизнь/*professional life*; ОО – обучение и образование/*the education and training*; СЖ – семейная жизнь/*family life*; ОЖ – общественная жизнь/*public life*; Ув – увлечения/*hobby*.

Результаты методики предоставили возможность определить преобладание высокой выраженности терминальных ценностей. Высокий балл выраженности говорит о наличии акцентуации в данных сферах, а значит, наличие заинтересованности в них. Анализ результатов выявил высокий балл выраженности в следующих сферах: собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя. Стоит отметить, что терминальная ценность развитие себя, стремится к высокому показателю, что отражает наличие заинтересованности в собственных возможностях и потенциале. Также высокими показателями обладают такие терминальные ценности как: достижение, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности (см. рис. 4). Наличие акцентуации на терминальной ценности достижение, говорит о стремлении подростков получать продуктивные, позитивные результаты, выполняемой ими работы, осуществление поставленных целей. Акцентуация на терминальной ценности духовное удовлетворение отражает то, что подростки заинтересованы в моральном благосостоянии и стремятся выполнять интересную деятельность. Сохранение собственной индивидуальности говорит о стремлении подростков продуцировать новые стратегии, алгоритмы, творчески подходить к решению поставленной задачи, а также сохранить собственную неповторимость, постоянно развивать себя и свои способности.

Уровень акцентуации жизненных сфер также представлен средним баллом. Но акцентуация присутствует в таких жизненных сферах как: профессиональная жизнь, обучение и образование (см. рис. 5). Акцент на данных сферах подтверждает заинтересованность опрошенных подростков в развитии себя и собственных возможностей, постоянном самосовершенствовании [6, С. 76].

Исходя из результатов проведенной методики, можно сделать следующие выводы: подростки, проанализированные в данной методике, устремлены на развитие себя и самосовершенствование. Это определяет наличие нравственной основы, благоприятной развитию индивидуальности.

Диагностика учащихся на основе опросника мотивации успеха и боязни неудач А.А. Реана позволила выявить следующие данные:

- мотивация на неудачу: 6 человек (2 мальчика, 4 девочки);
- мотивация не выражена, но присутствует тенденция мотивации на неудачу: 19 человек (10 мальчиков, 9 девочек);
- мотивация не выявлена, но присутствует тенденция мотивации на успех: 9 человек (2 мальчика, 7 девочек).
- мотивация на успех: 26 человека (14 мальчиков, 12 девочек).

При проведении подробного анализа было выявлено, что по результатам тестирования у большинства исследуемых учеников преобладает мотивация на успех. Данные представлены на рисунке 3.

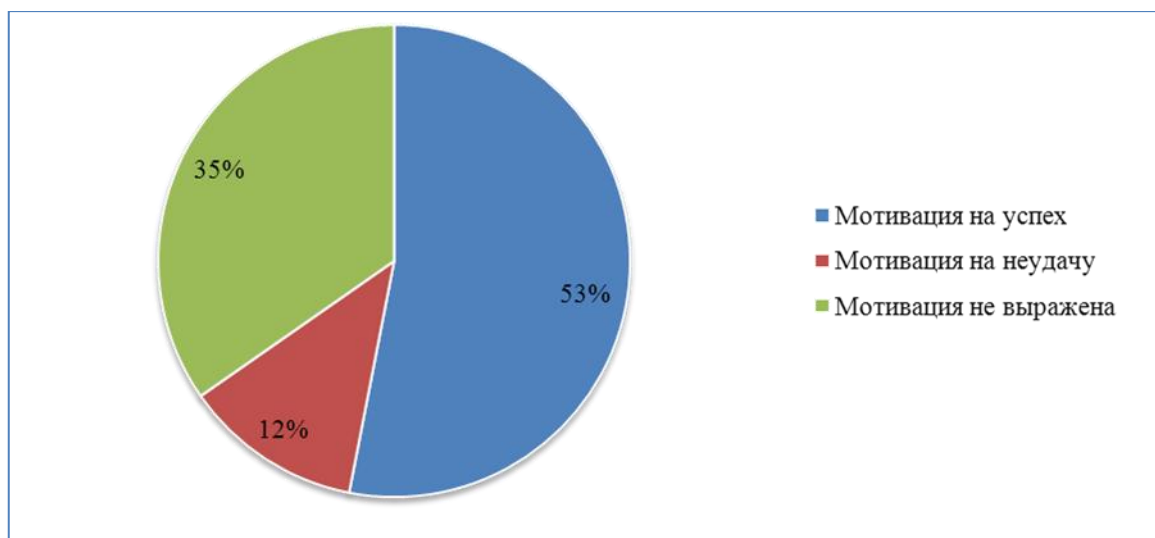


Рисунок 3 – Процентное соотношение результатов исследования по методике мотивации на успех и боязнь неудач А.А. Реана [7]

Figure 3 – Percentage ratio of the results of the study on the method of motivation for success and fear of failure AA Rean [7]

Примечание: МУН – мотивация успеха и боязнь неудачи (опросник А.А. Реана).

Note: MOON – motivation for success and fear of failure (A.A. Rean's questionnaire).

Из этого следует, что у большинства участников исследования имеется уверенность в себе и своих силах. Участники проведенного исследования не остерегаются неизвестности, так как способны решить любую задачу, которая возникла в процессе деятельности. Такой результат свидетельствует о наличии богатого знаниевого потенциала, креативности, что так же подтверждено вышеупомянутым исследованием (см. рис. 4), умении строить стратегии и алгоритмы решения проблемы [7, С. 75].

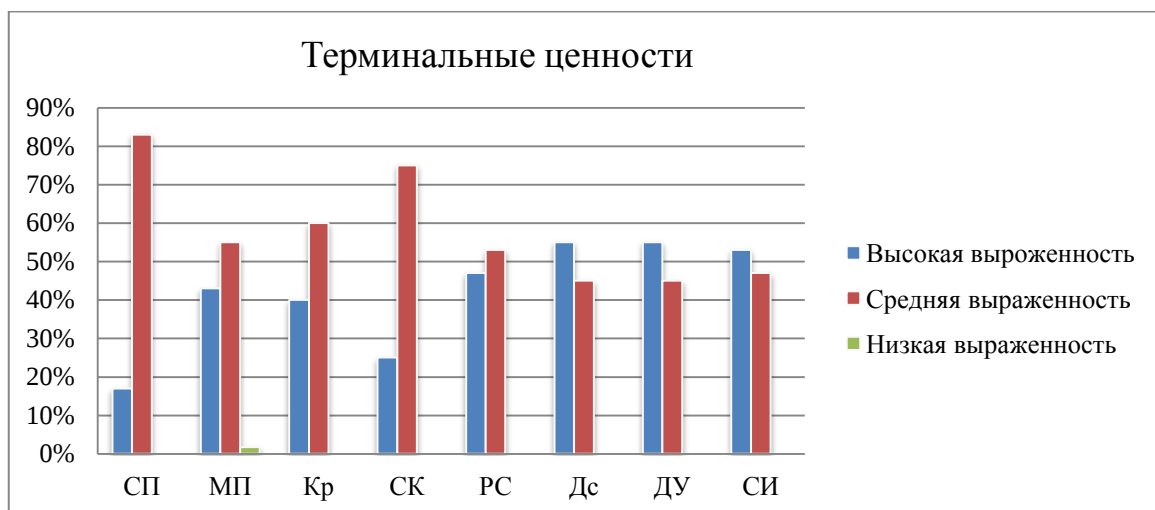


Рисунок 4 – Процентное распределение результатов опроса [6]

Figure 4 – Percentage distribution of survey results [6]

Примечания/Notes: СП – собственный престиж/*personal prestige*, МП – высокое материальное положение/*good financial position*; Кр – креативность/*creativity*; СК – активные социальные контакты/*active social contacts*; РС – развитие себя/*development itself*; Дс – достижение/*achievements*; ДУ – духовное удовлетворение/*spiritual satisfaction*; СИ – сохранение собственной индивидуальности/*the preservation of their own individuality*.

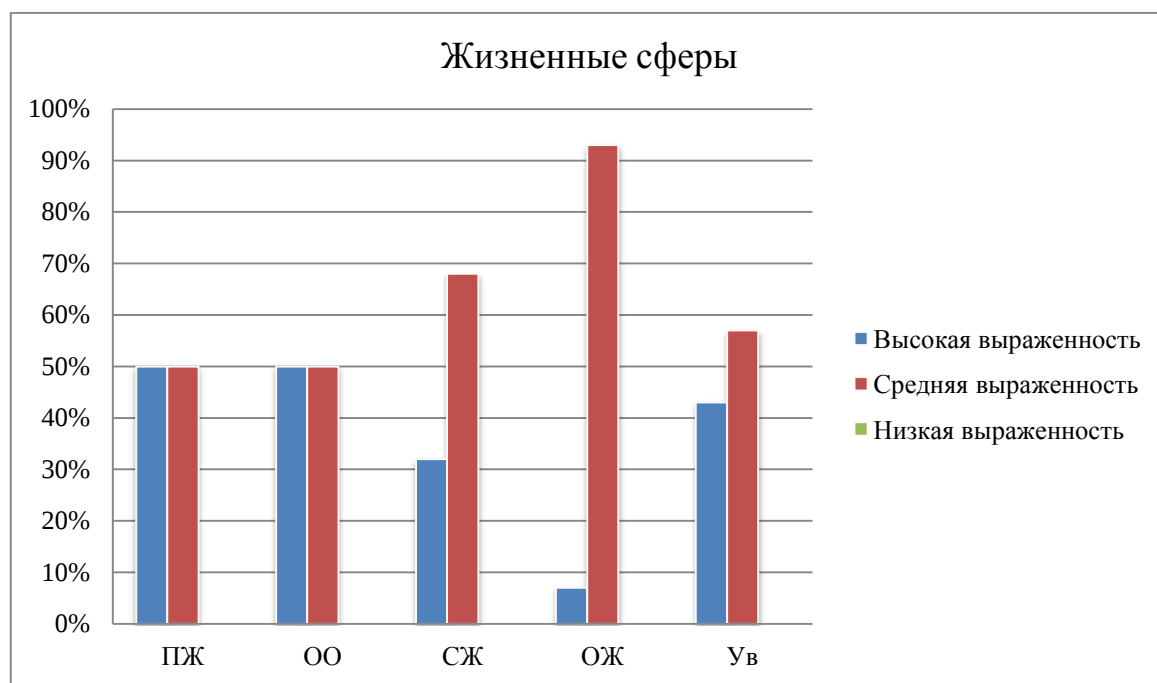


Рисунок 5 – Процентное распределение результатов опроса [6]

Figure 5 – Percentage distribution of survey results [6]

Примечания/Notes: ПЖ – профессиональная жизнь/*professional life*; ОО – обучение и образование/*the education and training*; СЖ – семейная жизнь/*family life*; ОЖ – общественная жизнь/*public life*; Ув – увлечения/*hobby*.

Результаты проведенной методики позволили определить наличие индивидуальности у взятой группы учащихся, а также способность учащихся проявлять собственную индивидуальность [8].

Исходя из полученных в результате проведенных методик, данных следует определить, что у взятой группы учащихся выявлено наличие индивидуальности, а также умение ее проявлять и развивать. Такой результат говорит о наличии благоприятных развитию условий, при которых существует возможность получения информации о собственных способностях и их развития [9].

Полученные нами данные мы рассматриваем как доказательство того, что индивидуальность подростков развивается в процессе решения ими личностно-значимых проблемных задач. Это связано с тем, что в процессе обработки данных, рассматривалась взаимосвязь, набираемых ими, экспертных баллов и косвенных показателей индивидуальности, к которым, в нашем исследовании, были отнесены внутренняя мотивация и выраженность ценностных ориентаций.

Наличие взаимосвязи так же подтверждено, проведенной нами корреляцией на основе коэффициента Пирсона. Данные представлены в таблице.

Таблица – Результаты корреляции данных экспертной оценки, результатов методик («ОТеЦ» И.Г. Сенина, «МУН» А.А. Реана) [6]

Table – Results of correlation of data with expert assessment, results, techniques («Father» of I. G. Senin, «MOON» by A.A. Reina) [6]

№ п/п	Показатели ЦО и МУН	Индекс взаимосвязи ЦО, МУН и ЭО	Уровень выраженности
1	СП	0,24	низкий
2	МП	0,16	низкий
3	Кр	0,56	средний
4	СК	0,56	средний
5	РС	0,75	высокий
6	Дс	0,58	средний
7	ДУ	0,72	высокий
8	СИ	0,85	высокий
9	ПЖ	0,38	низкий
10	ОО	0,71	высокий
11	СЖ	0,42	средний
12	ОЖ	0,21	низкий
13	Ув	0,74	высокий
14	Мун	0,92	высокий

Примечания/Notes:: СП – собственный престиж/own prestige, МП – высокое материальное положение/high financial position; Кр – креативность/creativity; СК – активные социальные контакты/active social contacts; РС – развитие себя/development of oneself; Дс – достижение/achievement; ДУ – духовное удовлетворение/spiritual satisfaction; СИ – сохранение собственной индивидуальности/preservation of one's own individuality; ПЖ – профессиональная жизнь/professional life; ОО – обучение и образование/training and education; СЖ – семейная жизнь/family life; ОЖ – общественная жизнь/social life; Ув – увлечения/hobbies; МУН – мотивация успеха и боязнь неудачи (опросник А. А. Реана)/motivation for success and fear of failure (A. A. Rean's questionnaire); ЭО – экспертная оценка/expert evaluation.

В результате корреляционного анализа мы выявили, что низкий уровень выраженности в тех ценностных ориентирах, которые не представляют значимости для подростков. В то же время, высокий уровень выраженности выявлен в тех сферах, которые представляют высокую значимость и обладают высокими показателями (см. табл.).

Этот результат свидетельствует о наличии взаимосвязи между показателями экспертной оценки и косвенными показателями наличия индивидуальности, которыми являются мотивация и ценностные ориентации.

Исходя из результатов сравнительного анализа, можно сделать следующие выводы: участники образовательного события, получившие высокие баллы, имеют высокую выраженность мотивации на успех, а также высокий уровень выраженности терминальных ценностей.

В ходе эмпирического исследования нами было выявлено, что главным доказательством того, что индивидуальность подростков развивается в процессе решения ими личностно-значимых проблемных задач. Это связано с тем, что в процессе обработки данных, рассматривалась взаимосвязь, набираемых ими, экс-

партных баллов и косвенных показателей индивидуальности, к которым, в нашем исследовании, были отнесены внутренняя мотивация и выраженность ценностных ориентаций.

Участники образовательного события, набравшие средний балл, имеют не выраженную мотивацию и средний уровень выраженности терминальных ценностей.

Таким образом, гипотеза настоящего исследования о том, что развитие индивидуальности подростка зависит от условий, в которых происходит развитие, подтверждена. Создание благоприятных условий развития индивидуальности в рамках общеобразовательной школы является возможным.

ПРИЛОЖЕНИЕ [5] APPLICATION [5]

Необходимо оценить уровень сформированности универсальных способов действий, необходимых для эффективного решения проектной задачи по следующим критериям:

Assessment of the level of formation universal methods of action necessary for effective solution of the project task by following criteria:

Таблица 1 – Понимание, уточнение и «удержание» проектной задачи в процессе совместной деятельности, формулирование запроса на недостающую информацию.

Table 1 – Understanding, clarification and «retention» of the project task in the process of joint activities, formulation of a request for missing information

Показатели уровней	К-во баллов
Не участвует в обсуждении задачи и не предпринимает никаких действий	0
Подает невербальные сигналы, свидетельствующие об активизации мышления (задумывается, мимика соответствующая, эмоциональная напряженность, жесты, движения тела)	1
В ходе обсуждения делает высказывания, в которых он стремится повторить формулировку задачи, однако при этом упускают важные смысловые оттенки и в целом искажает поставленную задачу	2
В ходе обсуждения делает высказывания, в которых стремится повторить формулировку задачи и не искажает ее суть	3
Пересказывает задачу своими словами, не искажая при этом ее смысл	4
В своих высказываниях отражает образ конечного результата решения поставленной задачи (что именно предстоит получить в ходе решения задачи)	5 – 7
Анализирует ситуацию и преобразует поставленную задачу «от требуемого – к искомому»	8 – 10

Таблица 2 – Моделирование преобразуемых объектов, использование схем, графиков и пр. инструментов для решения задачи.

Table 2 – Simulation of the converted objects, the use of charts, graphs and other tools to solve the problem

Показатели уровней	К-во баллов
Не прибегает к использованию схем, графиков и других моделей как средств решения задачи	0
Присоединяется к процессу создания схем, графиков и других моделей, инициированному другими участниками совместных действий	1
Сам проявляет инициативу по их созданию	2
Создает модель, формально отражающую заданную ситуацию, но не отражающую взаимосвязь ее структурных компонентов	3
Создает модель, отражающую взаимосвязь основных компонентов проблемной ситуации, позволяющую увидеть суть поставленной задачи	4 – 7
Создает модель, которая может быть использована в качестве рабочего инструмента для преобразования заданной ситуации и получения искомого решения задачи	8 – 10

Таблица 3 – Эффективность применения предметных знаний из различных образовательных областей для решения задачи

Table 3 – Effectiveness of application of subject knowledge from various educational fields to solve the problem

Показатели уровней	К-во баллов
При решении задачи опирается на «житейские понятия», обыденные представления и эмпирический опыт	0
Фрагментарно использует понятия из различных образовательных областей для обозначения объектов в заданной ситуации	1 – 3
Грамотно и систематично использует понятия из различных образовательных областей и определяют возможные взаимосвязи между ними	4 – 6
Грамотно и систематично использует не только сами понятия, но и способы действий с этими понятиями	7 – 10

Таблица 4 – Эффективность поиска, обработки и использования необходимой информации

Table 4 – Effectiveness of search, processing and using of necessary information

Показатели уровней	К-во баллов
Не использует предоставленную в готовом виде информацию, поскольку не понимает ее взаимосвязи с заданной ситуацией	0
Ограничивается предоставленной в готовом виде информацией	1
Анализирует предоставленную информацию, отсеивает ненужную и формулирует запрос на недостающую	2 – 3
Пытается грамотно использовать различные источники информации для восполнения ее дефицита	4 – 5
Анализирует самостоятельно полученную информацию, оценивает степень ее достоверности и применимости в ситуации решения поставленной задачи	6 – 10

Таблица 5 – Продуцирование оригинальных идей, способов решения проектной задачи, их реалистичность

Table 5 – Production of original ideas, ways to solve the project problem

Показатели уровней	К-во баллов
Отказывается от продуцирования оригинальных идей	0
Предлагает идеи, заведомо не приводящие к решению поставленной задачи	1
Предлагает идеи, воспроизводящие уже известные ранее способы действий по решению внешне похожих задач, но не приводящие к решению оригинальной задачи	2
Проявляет понимание невозможности решения поставленных задач при помощи ранее известных способов действий и доказывает это другим участникам совместной деятельности	3 – 4
Продуцирует оригинальные, но не реалистичные в заданной ситуации идеи	5
Присоединяется и поддерживает высказанные другими участниками оригинальные и реалистичные заданной ситуацией идеи	6
Продуцирует одну оригинальную и реалистичную в заданной ситуации идею, но отказывается от рассмотрения других возможных вариантов	7 – 8
Продуцирует две и более оригинальных и реалистичных идей, соотнося их друг с другом по прогнозируемой эффективности	9 – 10

Таблица 6 – Структурирование и организация взаимодействий, распределение ролей

Table 6 – Structuring and organization of interaction, distribution of roles

Показатели уровней	К-во баллов
Стремится решать поставленную задачу самостоятельно, не прибегая ко взаимодействию с другим участниками	0
Осуществляет спонтанные коммуникации с различными участниками вне какой-либо структуры индивидуально-групповой деятельности	1
Пытается выделить собственный участок деятельности, направленной на внесение индивидуального вклада в общий результат, однако не интересуется, каким именно образом его достижения будут соотноситься с действиями других участников	2 – 4
Находит собственный участок деятельности, понимая значение своего индивидуального вклада в решение общей задачи	5 – 7
Активно участвует в процессе распределения ролей и обязанностей на основе системного видения всего спектра взаимодействий участников совместной деятельности	8 – 9
Берет на себя и эффективно осуществляет функцию лидера в распределении обязанностей и ролей в ходе совместной деятельности	10

Таблица 7 – Персональная ответственность за выполнение взятых обязательств и получение необходимых результатов

Table 7 – Personal responsibility for the fulfillment of obligations and obtaining the necessary results

Показатели уровней	К-во баллов
Заранее отказывается от персональной ответственности вплоть до попыток выйти из состава участников совместной деятельности	0
Берется за выполнение конкретных персональных действий, но при этом проявляет неустойчивый интерес и готовность к отказу от исполнения взятых на себя обязательств	1 – 2
Последовательно и целеустремленно выполняет взятые персональные обязательства, но отказывается от коллективной ответственности за получение общего результата	3 – 5
Добровольно принимает и осуществляет свою персональную ответственность за получение общего результата, однако может отказаться от нее, если другие участники не проявляют столь ответственного отношения	6 – 7
Добровольно принимает и осуществляет свою персональную ответственность за получение общего результата, беря на себя функции лидера по отношению к тем участникам, которые не готовы осуществлять свою персональную ответственность	8 – 10

В завершающей части этапа оценивается качество презентации и защиты созданного продукта. Используются следующие критерии.

Таблица 8 – Полнота информации, представленной в ходе выступления

Table 8 – Fullness of the information provided during the presentation

Показатели уровней	К-во баллов
Отказ от выступления	0
Выступление представляет собой общие рассуждения, не касающиеся непосредственно решавшейся задачи	1
В ходе выступления участники лишь формально описывают полученный продукт, не пытаясь объяснить, как он соотносится с решенной задачей	2
В ходе выступления участники, презентуя созданный продукт, рассказывают, как именно ими была решена поставленная задача	3 – 6
В ходе выступления участники описывают осуществленную ими деятельность (проблема, поставленная задача, способ решения, осуществленные действия, результат) и характеризуют созданный продукт с точки зрения полученного результата этой деятельности	7 – 9
То же, что и в предыдущем случае, плюс самооценка сильных и слабых сторон созданного продукта и возможностей, которые не удалось реализовать в ходе совместной деятельности	10

Таблица 9 – Ясность и полнота ответов на заданные вопросы
Table 9 – Clearness and completeness of answers to questions

Показатели уровней	К-во баллов
Не предпринимает попыток отвечать на вопросы экспертов	0
Дает ответ, не соответствующий заданному вопросу	1
Дает неверный ответ, содержащий внутренние противоречия и искажающий реальность	2
Дает стереотипный ответ, воспроизводящий расхожие суждения	3
Дает ответ, частично отвечающий на заданный вопрос	4 – 7
Дает полный и содержательный ответ на заданный вопрос	8 – 10

Таблица 10 – Культура речи и общения с экспертами во время процедур презентации

Table 10 – Culture of speech and communication with experts during presentation procedures

Показатели уровней	К-во баллов
Избегает общения с экспертами, отказывается отвечать на заданные вопросы	0
Испытывает явный дискомфорт, при попытке отвечать на заданные вопросы проявляет негативную установку на эксперта как человека, пытающегося «поймать» его на незнании предмета	1
Пытается угадать «правильный» ответ на заданный вопрос, используя стереотипные суждения	2
Совершает попытку самостоятельно ответить на вопрос эксперта, но испытывает при этом трудности речи и понимания	3
Грамотно отвечает на заданный экспертом вопрос, но при этом проявляет скрытую агрессию и выставляет психологическую защиту	4
Грамотно отвечает на заданный экспертом вопрос, проявляя готовность к диалогу и конструктивному общению	5

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ждан А.Н. История психологии от античности до наших дней. М., 2004.
2. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 2007.
3. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б., Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография. М., 2015.

4. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. СПб., 2004.
5. Игнатович В.К., Чолакян К.Э. Оценка метапредметных образовательных результатов учащихся. LAP LAMBERT Academic Publishing (2016-12-27), 80 с. ISBN-13:978-3-330-02706-0.
<https://www.morebooks.shop/store/gb/book/Оценка-метапредметных-образовательных-результатов-учащихся/>
6. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей «ОТеЦ». Пятигорск, 2005.
7. Реан А.А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум. СПб, 2006.
8. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Андреева О.В., Белкания И.А. Индивидуальные образовательные стандарты в подростковой школе: пути достижения и модель оценивания. Краснодар, 2016.
9. Игнатович В.К., Чолакян К.Д. Оценка метапредметных результатов учащихся в инновационном формате образовательного события: от идеи – к реализации // Инновационная наука: прошлое, настоящее, будущее: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – Ч. 2 (г. Саранск, 3 июня 2016 г.). Уфа, 2016.

REFERENCES

1. Zhdan A. N. History of psychology from antiquity to the present day. M., 2004.
2. Elkonin D. B. Child psychology. M., 2007.
3. Ignatovich V. K., Ignatovich S. S., Grebennikova V. M., Bondarev P. B., Design of individual educational route: the problem of readiness of the subject: monograph. M., 2015.
4. Ilyin E. P. Psychology of individual differences. SPb., 2004.
5. Ignatovich V. K., Cholakyan K. D. Evaluation of metasubject educational results of students. LAP LAMBERT Academic Publishing (2016-12-27), 80 p. ISBN-13:978-3-330-02706-0.
<https://www.morebooks.shop/store/gb/book/Оценка-метапредметных-образовательных-результатов-учащихся/>
6. Senin, I. G. Questionnaire of terminal values, "Father." Pyatigorsk, 2005.
7. Rean A. A. Psychology and psychodiagnostics of personality. Theory, research methods, workshop. SPb, 2006.
8. Ignatovich V. K., Ignatovich, S. S., Andreeva O. V., Belkania I. A. Individual the standards of education in adolescent education: achieving and model evaluation. Krasnodar, 2016.
9. Ignatovich V. K., Cholakyan K. D. Evaluation of metasubject results of students in the innovative format of the educational event: from idea to implementation. Innovative science: past, present, future: collection of articles of the International scientific-practical conference: 2 hours –hour 2 (Saransk, June 3, 2016). Ufa, 2016

Информация об авторе: Проневич Екатерина Евгеньевна, кафедра педагогики и психологии, Факультет педагогики психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия
e-mail: pronevich_katja@rambler.ru

Научный руководитель - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета Игнатович Владлен Константинович

Поступила: 14.03.2019

После доработки: 23.04.2019

Принята к публикации: 27.04.2019

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Ekaterina E. Pronevich, Department of Psychological and Pedagogical Education, Faculty of Pedagogics, Psychology and Communicational science, Kuban State University, Krasnodar, Russia,
e-mail: pronevich_katja@rambler.ru

Doctoral advisor, PhD, Associate professor, Associate professor of Department of Pedagogical and Psychological Education, Kuban State University, Ignatovich Vladlen K.

The paper was submitted: 14.03.2019

Received after reworking: 23.04.2019

Accepted for publication: 27.04.2019

The author have read and approved the final manuscript

*Теория, методика и организация
социально-культурной деятельности*
*Theory, methodology and organization
of social and cultural activities*

УДК 373

Мацко Ксения Сергеевна

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

e-mail: matsko.ksushka@yandex.ru

**К ВОПРОСУ О ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ,
КАК УСЛОВИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ
СУБЪЕКТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме обоснования волонтерской деятельности студентов как значимого фактора становления их профессионально-личностной позиции субъектов социальной работы. Опираясь на исследования, добровольчество можно расценивать, как условие получения студентами некоторого жизненного, практического и полезного опыта. А также реализации внутренних творческих возможностей, воспитания необходимых нравственных ценностей, развития важных для будущей профессии качеств и становления профессионально-личностной позиции будущих субъектов социальной работы. Подчеркивается, что именно добровольчество содействует развитию альтруистического поведения, повышает уровень мотивации профессиональной деятельности. В статье описаны требования к реализации комплекса психолого-педагогических условий, критериями результативности их воздействия на процесс становления профессионально-личностной позиции будущих специалистов по социальной работе является развитие таких характеристик, как: ценностные ориентации молодых людей, их профессиональные взгляды, формирование профессионально-важных качеств.

Ключевые слова: профессионально-личностная позиция, волонтерская деятельность в ВУЗе, профессионально-значимые качества, профессиональная мотивация

Для цитирования: Мацко К.С. К вопросу о волонтерской деятельности, как условии становления профессионально-личностной позиции субъектов социальной работы. *Педагогика вчера, сегодня, завтра.* 2019. Том. 2. № 2. СС.37-49.

Kseniya S. Matsko
Kuban State University
Krasnodar, Russia
e-mail: matsko.ksushka@yandex.ru

ON THE QUESTION OF VOLUNTEERING, AS THE CONDITION OF FORMATION OF PROFESSIONAL-PERSONAL POSITION OF SUBJECTS OF SOCIAL WORK

Annotation. The article is devoted to the problem of justifying volunteer activities of students as a significant factor in the development of their professional and personal position of social work subjects. Based on research, volunteering can be regarded as a condition for students to get some life, practical and useful experience. As well as the realization of inner creative abilities, the education of the necessary moral values, the development of qualities important for the future profession, and the development of the professional and personal position of future social work subjects. Emphasizes that it is volunteering that promotes the development of altruistic behavior, increases the level of motivation of professional activity. The article describes the requirements for the implementation of a complex of psychological and pedagogical conditions, the criteria for the impact of their impact on the process of the formation of the professional and personal position of future social work professionals is the development of such characteristics as: value orientations of young people, their professional views, the formation of professionally important qualities.

Key words: professional and personal position, volunteer activities at the University, professionally significant qualities, professional motivation

For citation: Matsko K.S. To the question of volunteering, as the condition of formation of professional-personal position of subjects of social work. *Pedagogy yesterday, today, tomorrow*. 2019. Vol. 2. no. 2. PP. 37-49. (in Russ)

Педагогическая сущность феномена «волонтерская деятельность в вузе» заключается в том, что она является антропологическим, аксиологическим и деятельностным ресурсом для внутренних преобразований личности студента и развития таких его качеств, которые позволят наиболее эффективно реализоваться в профессии будущему специалисту социальной работы. По определению С.Г. Екимовой, волонтерская деятельность в вузе – это квазипрофессиональная, полезная для общества деятельность студентов, которая направлена на помощь различным категориям населения, оказавшимся в трудной жизненной ситуации [1]. Волонтерство в вузе обеспечивает развитие у будущих специалистов нравственных ценностей, профессионально-значимых личностных качеств и альтруистического поведения, которое повышает уровень мотивации профессиональной деятельности.

Профессионально-личностная позиция специалиста социальной работы характеризуется: спецификой его профессиональной мотивации и ценностно-смысловыми ориентациями; регулятивными способностями, позволяющими до-

стигать поставленные цели и имеющимися у него профессиональными знаниями, компетенциями профессионально-личностными качествами.

По мнению С.М. Годника, позиция личности имеет структуру, в которой отмечена «система ожиданий». Она является ядром внутренней позиции личности и отражает ее потребности и мотивы, программирует ее требования и ценностные ориентации. Из них происходят установки на деятельность, которая помогает осуществлять ожидания, создаёт условия, чтобы потребности выполнялись на самом высоком уровне притязаний. Таким образом, основой профессионального становления студента, движущей силой развития его личности выступает его профессионально-личностная позиция [2].

Сказанное определяет вопрос: влияет ли волонтерская деятельность на становление профессионально-личностную позицию субъектов социальной работы?

В этом заключается *проблема* данного исследования.

Общий замысел проведенного исследования базировался на предположении о том, что профессионально-личностное становление происходит более эффективно при создании следующих психолого-педагогических условий, касающихся волонтерской деятельности:

1) создание сообщества единомышленников, связанного едиными идеями, шансом реализовывать общественно важную деятельность в университете.

2) активная причастность студентов к добровольческой деятельности ВУЗа;

3) включенность студентов в реальное взаимодействие с различными категориями клиентов учреждений социальной защиты населения в период волонтерской деятельности и учебно-производственной практики;

4) развитие культуры профессионально-личностной рефлексии всех субъектов профессиональной подготовки специалистов социальной сферы.

5) концентрирование специальных и общепрофессиональных дисциплин сущностью, идеями и ценностями волонтерской деятельности.

С учетом анализа актуальной литературы и на основе вышеизложенного, мы решили рассматривать развитие профессионально-личностной позиции студента социального направления в системе отношений к себе, к другим, к общению, к труду, к самообразованию, в совокупности с обеспечивающими целостность профессионально-личностной позиции когнитивным, ценностным и конативным компонентами и соответствующими им показателями [3].

Когнитивный компонент в системе отношений является отражением владения человеком, некоторым уровнем знаний и представлений о том, что происходит в его внутреннем мире и в окружающем, предполагает социальную и профессиональную компетентность, понимание сущности профессионально-личностной позиции, и ее логики.

Ценностный компонент в структуре профессионально-личностной позиции побуждает к более глубокому осознанию студентом значимости и важности идейных основ процесса формирования данной позиции.

Конативный поддерживает процесс самоорганизации и мобилизации личностью собственного потенциала и решимости познавать и творчески развиваться и выражаться, изменяя и улучшая себя и все вокруг.

Для хорошей работы волонтерских отрядов университету необходимо давать студентам такие психолого-педагогические условия, в которых данная деятельность могла бы положительно развиваться. Вуз должен обеспечить студентам понимание того, что волонтерство не только моральное удовлетворение от работы, но и возможность приобретения профессионально важных личностных качеств будущих социальных работников.

На базе элементов, создающих единство профессионально-личностной позиции как системы устойчивых содержательных отношений специалиста к внешнему миру, к людям, к себе, к знаниям, к самообразованию, была создана психолого-педагогическая модель развития профессионально-личностной позиции будущего субъекта социальной работы, которая может стать необходимой основой для сопровождения процесса развития профессиональной позиции специалиста. В результате можно предвидеть переход от низкого к более высокому уровню профессиональной и личной позиции [4].

Исследование проводилось на базе факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФБГОУ ВО «Кубанский государственный университет», в нем приняло участие 60 студентов в возрасте от 21 до 22 лет, из них 25 юношей и 35 девушек, обучающихся по специальности социальная педагогика.

30 испытуемых занимаются волонтерской деятельностью 1 – 2 года. Данные испытуемые составили экспериментальную группу исследования.

У 30 испытуемых нет опыта волонтерской деятельности. Данные испытуемые составили контрольную группу исследования.

Нами был изучен и обобщен опыт волонтерской деятельности респондентов, интегрированной в образовательный процесс вуза. Характеризуя место волонтерской деятельности в образовательном процессе вуза, отметим, что волонтерская деятельность студентов – это форма воспитательной работы в вузе, компонент её воспитательной системы. Студенты волонтерского отряда, созданного в вузе, используют различные формы и виды деятельности в работе с различными категориями населения. Самостоятельно готовят и проводят акции милосердия, участвуют в городских и краевых конкурсах. Волонтерская деятельность в КубГУ интегрирована в образовательный процесс вуза в форме внеучебной деятельности, направленной на укрепление социальных связей между студентами различных факультетов на основе сотрудничества и сотворчества. Занимаясь волонтерской деятельностью студент становится и развивается как личность. Так у него развиваются представления, взгляды, цели и ценности, через которые он характеризует самого себя и планирует перспективы собственного развития. В волонтерство, обычно, включаются те, кто уже имеет тот или иной уровень социального, духовного и нравственного развития. Тем не менее, волонтерская деятельность может выступать как фактор развития важных личностных навыков студентов – будущих специалистов, от профессиональной деятельности которых в будущем и настоящем зависит развитие российского общества. К ним относятся:

- умение находить общий язык;
- умение быть лидером и вести за собой;
- умение вызвать симпатию собеседника;
- обладать решимостью;
- опыт взаимодействия с группой и знание основ психологии коммуникации;
- организаторские навыки;
- стремление к духовному удовлетворению;
- высокая значимость общественной жизни;
- высокая внешняя положительная мотивация;
- умение искать, браться за дело, и адаптироваться [5].

Важно заметить, что формирование у них единства таких черт, как эмпатия, способность к рефлексии и толерантность, динамика которых может стать критерием плодотворности профессионально-личностного развития будущего специалиста, не выступают приоритетом учебных практик, а потому, сужаются возможности «взращивания» будущего профессионала по социальной работе и улучшения его профессиональной деятельности. Компенсировать данный изъян, по нашему мнению, можно благодаря внесению поправок в систему и содержание практик, создав индивидуальные задания для учащихся так, чтобы в них присутствовала природа добровольчества.

Изучая добровольческую деятельность в условиях высшего учебного заведения, как педагогическое явление, мы обнаружили такие психологические механизмы как: рефлексия, освоение деятельности и доминанта, способствующие становлению профессионально-личностной позиции будущих субъектов социальной работы.

Рефлексия необходима будущему специалисту, который увлекается добровольчеством, для приобретения личностного, профессионального и эмоционального опыта взаимодействия с разнообразными категориями населения, а также осознания, анализа и принятия этого опыта. Рефлексия поможет в сопоставлении своих действий и поступков с предметной ситуацией, предвидеть последующее развитие, находить пути изменений и развития. В будущем рефлексия поможет специалисту адекватно оценить свои профессиональные навыки и умения и соотнести их с целями и ожидаемыми результатами, сделает из себя самого – предмет практической трансформации [6].

Освоение волонтерской деятельности помогает будущим специалистам, участвующим в добровольческой деятельности накопить позитивный опыт работы взаимодействия с социально-незащищенными слоями населения (дети-сироты, инвалиды, пожилые люди и др.), а также познать, прочувствовать и пережить его как эмоциональный и профессиональный опыт. Что, в свою очередь, дает возможность будущим специалистам выработать новое ценностное отношение к окружающему миру, содействует их внутренним изменениям, оказывающим

воздействие на развитие профессионально-личностных качеств, характеристик, особенностей и поведения студента в социальном направлении.

Доминанта, как утверждал А.А. Ухтомский, – это центр, вокруг которого группируются вся деятельность, поведение, творчество человека, как универсальный общебиологический принцип, являющийся основой психологической и социальной деятельности человека [7]. Занимаясь волонтерством, студент приобретает новую доминанту, которая определяет «стратегический» характер его деятельности, обеспечивает мотивацию, ориентацию и профессиональное отношение к осуществлению целенаправленной и системной деятельности, определяющейся в необходимости заботиться о других, служить и помогать людям, будучи специалистом социальной работы признавать их высшей ценностью. Таким образом, доминанта помогает будущему специалисту обратиться к своему внутреннему миру и к потребности в его самоизменении.

Общеизвестно, что личность развивается в деятельности, а потому именно характер общественной важной работы в данном возрасте определяет взгляды студента, его отношение к себе, своему внутреннему миру и окружающим. Исходя из этого, волонтерство – это социальное явление, которое осуществляется в гуманистически направленном обществе. Волонтерство – это возможность социальной помощи, оказания добровольной и незаинтересованной в материальной выгоде помощи различным категориям населения. На основании исследований таких И.С. Якиманской, объясняющих суть субъективного опыта людей, а также на основании наблюдений за студентами, мы сделали вывод, что, занимаясь волонтерством, взаимодействуя с внешним миром и с разными слоями населения, они накапливают положительный опыт «пережитого и переживаемого поведения» [8]. Он, в свою очередь, является значимой чертой их внутреннего мира, помогая определить личные предпочтения и ценностные ориентации на толерантность, доброжелательность, эмпатию, милосердие.

Занимаясь волонтерской деятельностью студент становится и развивается как личность. Так у него развиваются представления, взгляды, цели и ценности, через которые он характеризует самого себя и планирует перспективы собственного развития. В волонтерство, обычно, включаются те, кто уже имеет тот или иной уровень социального, духовного и нравственного развития.

Активно включаясь в подобную деятельность, молодые люди лучше осознают и принимают особенность социальной работы. Становление позиции студентов происходит более результативно при условии участия в деятельности волонтерского сообщества единомышленников, связанных смыслом, возможностью осуществлять социально значимую деятельность.

Совместная работа молодых людей в волонтерском отряде – это деятельность, способствующая формированию и интериоризации гуманистических ценностей и обретению личностных смыслов, что дает возможность нам считать, что организация в вузе волонтерского сообщества единомышленников, объединенного общим смыслом, возможностью осуществлять социально значимую дея-

тельность, является педагогическим условием, содействующим становлению профессионально-личностной позиции.

На первом этапе нашего исследования нами был изучен опыт волонтерской деятельности, осуществляемый Волонтерским центром Кубанского государственного университета.

Развивая добровольчество в ВУЗе, студенты получают ценный профессиональный и личностный опыт по различным направлениям деятельности:

- социальное добровольчество: помощь людям с инвалидностью, ветеранам, социализация и социальная адаптация детей-сирот и детей, находящихся без попечительства со стороны близких;

- событийное добровольчество: содействие в организации культурных, научных и других мероприятий подобного рода;

- спортивное волонтерство: поддержка волонтерами спортивных соревнований и чемпионатов международного, федерального, краевого уровня;

- экологическое добровольчество: мероприятия направленные на решение экологических проблем края, студенты занимаются уборкой, озеленением и благоустройством окружающей среды, а также устранением следствий стихийных бедствий, катастроф, катаклизмов и другого;

- международная деятельность: формирование значимых навыков коммуникации с помощью взаимодействия с представителями иностранных вузов-партнеров;

- донорская деятельность: организация и участие в благотворительных акциях по сдаче крови, а также в просветительской работе в рамках университета, для обеспечения пропаганды донорской «помощи» и увеличения количества доноров среди студентов. Уже более 300 студентов ежегодно участвуют в донорских акциях.

- развитие гражданской и патриотической позиции, приобщение студентов к организации и участию в военно-патриотических мероприятиях.

На втором этапе был сформирован диагностический инструментарий, позволяющий решить задачи и проверить гипотезу исследования: опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина [9]; методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана [10]; лист самооценки образовательных компетенций [11].

В рамках нашего исследования мы провели диагностику «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина (анализ выраженности терминальных ценностей). Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина предназначен для диагностики жизненных целей (терминальных ценностей) человека. В результате проведенной методики нами было выявлено, что в группе испытуемых, являющихся волонтерами, более выражены такие ценности, как креативность, активные социальные контакты, развитие себя, духовное удовлетворение и сохранение собственной индивидуальности. В группе испытуемых, не являющихся волонтерами, более выражены такие ценности, как собственный престиж, высокое материаль-

ное положение и достижения. Наглядно выраженность терминальных ценностей испытуемых первой и второй группы представлена на рисунке 1.

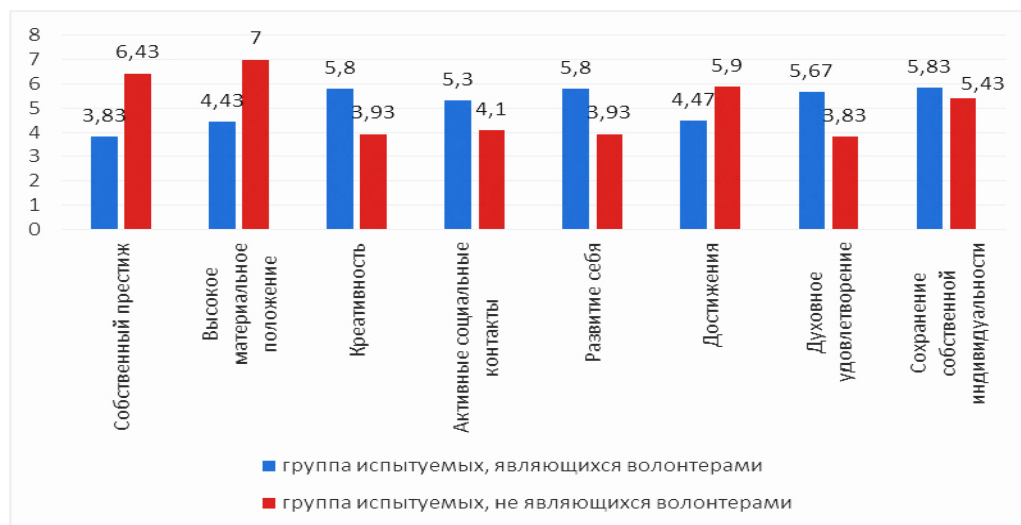


Рисунок 1 – выраженность терминальных ценностей испытуемых первой и второй группы (опросник И.Г. Сенина) [9]

Figure 1 – the severity of terminal values subjects of the first and second group (questionnaire IG Senin) [9]

В результате анализа выраженности значимости жизненных сфер испытуемых первой и второй группы, было выявлено, что для испытуемых, являющихся волонтерами, характерна более высокая значимость сферы общественной жизни, чем для испытуемых, которые не занимаются волонтерской деятельностью. Различия по другим показателям не достигают уровня статистической значимости. На рисунке 2 представлена выраженность значимости жизненных сфер испытуемых первой и второй группы.

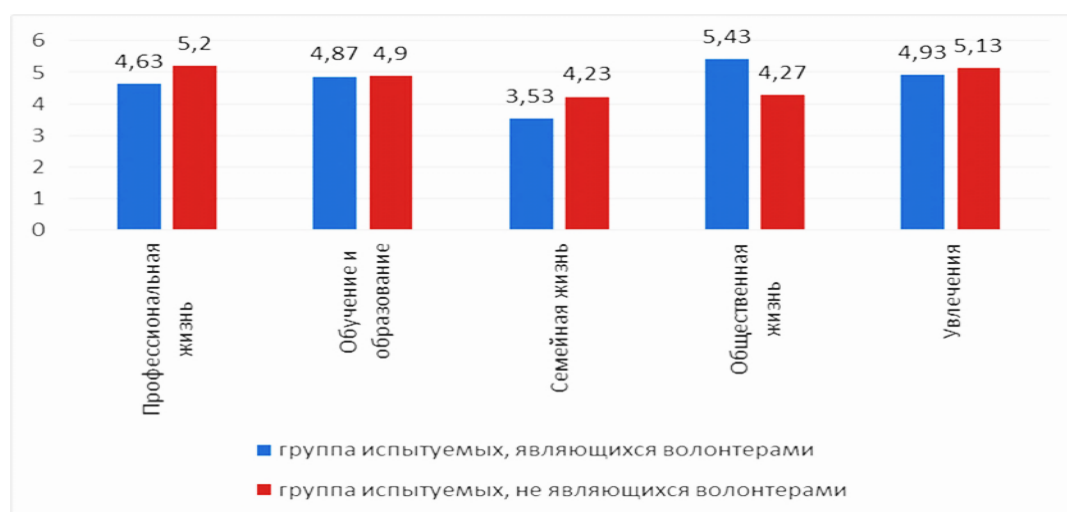


Рисунок 2 – Значимость жизненных сфер испытуемых (Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина) [9]

Figure 2 – Significance of the subjects' vital areas (Questionnaire of terminal values by IG Senin) [9]

Далее нами была проведена методика: «Мотивация профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А.А. Реана», в результате было выявлено, что выраженность мотивации в группе испытуемых, являющихся волонтерами, свидетельствует о том, что ее можно отнести к оптимальному мотивационному комплексу, а выраженность мотивации в группе испытуемых, не являющихся волонтерами, можно отнести к наихудшему мотивационному комплексу. Из рисунка 3 следует, что в группе испытуемых, занимающихся волонтерской деятельностью более выражена внутренняя мотивация и внешняя положительная мотивация, а в группе испытуемых, не являющихся волонтерами – внешняя отрицательная мотивация. Наглядно результаты методики представлены на рисунке 3.

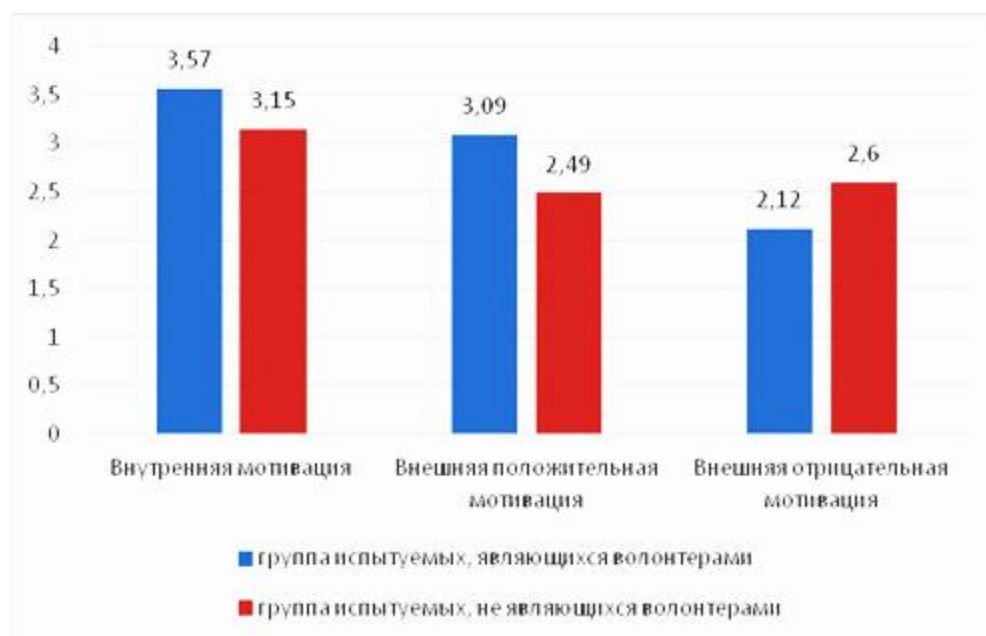


Рисунок 3 – Результаты проведения методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфира в модификации А.А. Реана [10]

Figure 3 – The results of the methodology «Motivation of professional activity№» K. Zamfira modified A.A. Reana [10]

Далее нами была проведена методика «Лист самооценки образовательных компетенций». По данной методике оценка проводилась при помощи 6 блоков высказываний, таким образом, в группе испытуемых-волонтеров более выражены такие компетенции, как умение адаптироваться, умение браться за дело, умение сотрудничать, умение думать, искать, изучать. Как видим из рисунка 4, во второй исследуемой группе также показана высокая выраженность умений, что позволяет нам провести сравнительный анализ между исследуемыми параметрами в рамках изучаемой нами проблемы. Таким образом, были выявлены различия между группами испытуемых, свидетельствующие о том, что общий уровень выраженности компетенций выше у группы испытуемых, занимающихся волонтер-

ской деятельностью. На рисунке 4 представлены результаты методики «Лист самооценки образовательных компетенций».



Рисунок 4 – Результаты методики – «Лист самооценки образовательных компетенций» (В.М. Гребенниковой – С.С. Игнатович) [11]

Figure 4 – The results of the methodology – «Sheet of self-assessment of educational competencies» (V.M. Grebennikova – S.S. Ignatovich) [11]

В результате проведенного исследования о влиянии волонтерской деятельности на становление профессионально-личностной позиции в условиях её интеграции в образовательный процесс ВУЗа мы получили данные, на основе которых можем сделать следующие выводы.

1. Для испытуемых, занимающихся волонтерской деятельностью характерны следующие особенности профессионально-личностной позиции: преобладание в структуре ценностных ориентаций ценностей креативности, развития себя, духовного удовлетворения, высокая значимость общественной жизни, более высокая внешняя положительная мотивация, высокая выраженность умения искать, браться за дело, адаптироваться и высокий уровень развития компетенций.

2. Для испытуемых, не занимающихся волонтерской деятельностью характерны следующие особенности профессионально-личностной позиции: преобладание в структуре ценностных ориентаций ценностей собственного престижа, высокого материального положения и достижений.

В исследовании становления профессионально-личностной позиции субъекта социальной работы у двух групп испытуемых выделены следующие показатели:

– в ценностном компоненте – группа испытуемых, являющихся волонтерами более склонна к таким ценностям, как: креативность, саморазвитие, самоуважение, активные социальные контакты, духовное удовлетворение и сохранение собственной индивидуальности. В другой группе испытуемых, не занимающихся во-

лонтерской деятельностью, более ценными выступают: собственный престиж, высокое материальное положение и достижения. Другими словами, ценности не имеющие гуманистическую направленность;

- в конативном компоненте, который побуждает к самоорганизации и решимости развиваться выявлены следующие различия между группами испытуемых: в группе волонтеров более выражена внутренняя мотивация и внешняя положительная мотивация, в отличие от другой группы «не волонтеров», где выраженность мотивации, по итогам исследования, можно отнести к наихудшему мотивационному комплексу;

- в когнитивном – значимых различий между испытуемыми первой и второй группы не выявлено, что говорит о развитости у обеих групп когнитивных компонентов, таких как: умение изучать, искать, думать, сотрудничать, умения адаптироваться, а также высокий общий балл развития компетенций. Тем не менее, в группе испытуемых, являющихся волонтерами, более выражены такие компетенции как: умение искать, умение браться за дело, умение адаптироваться, что говорит о пользе влияния волонтерской деятельности.

В результате проведенного исследования нами сформулированы следующие выводы:

- студентов, занимающихся волонтерской деятельностью, выражены такие ценности, как: креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение и сохранение индивидуальности;

- значимость таких жизненных сфер, как профессиональная жизнь, обучение и образование находится на достаточно высоком уровне у испытуемых, занимающихся волонтерской деятельностью, что говорит об успешности дальнейшего становления профессионально-личностной позиции;

- значимыми ценностями у студентов, не занимающихся волонтерской деятельностью, выступают: собственный престиж, высокое материальное положение и достижения;

- мотивационный комплекс двух групп испытуемых значительно различается, так, выраженность мотивации в группе испытуемых, являющихся волонтерами, говорит об оптимальном мотивационном комплексе;

- выраженность образовательных компетенций двух групп отлична только в умении искать, умении браться за дело, умении адаптироваться и в выраженности общего уровня развития компетенций. Данные компетенции более выражены у испытуемых, занимающихся волонтерской деятельностью;

- опыт волонтерской деятельности способствует развитию профессиональных знаний и умений, необходимых для становления профессионально-личностной позиции в процессе обучения в ВУЗе.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

Гипотеза исследования о том, что активная включенность студентов в волонтерскую деятельность выступает значимым условием становления их профес-

сионально-личностной позиции субъектов социальной работы, если она интегрирована в образовательный процесс Вуза, подтвердилась.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Екимова С.Г. Волонтерская деятельность как ресурс личностно-профессионального развития студентов гуманитарного ВУЗа. Хабаровск, 2010.
2. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы. Воронеж, 1981.
3. Абдалина Л.В. Потенциал личности как фактор самореализации // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности. Воронеж, 2015.
4. Плаксина Н.И., Жигулин А.А. Формирование представлений о корпоративной культуре вуза у преподавателей и студентов // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты. Воронеж, 2015.
5. Руднева И.А., Бородаева Г.Г. Волонтерская деятельность как фактор формирования личности студента. Волгоград, 2015.
6. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии: Монография / В.В. Сериков, Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
7. Ухтомский А.А. Учение о доминанте / А.А. Ухтомский. М.: Издательство Юрайт, 2018. – 310 с.
8. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. 1995. № 2, СС. 31 – 41.
9. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей (Тест «ОТеЦ»). Пятигорск, 2005. 80 с.
10. Реан А.А. Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: ЗАО «Издательство "Питер"», 1999. СС. 62 – 63; – 416 с.: (Серия: «Мастера психологии»).
11. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б., Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография. Москва: Ритм; Краснодар: Кубанский гос. ун-т. – 143 с.: ил., 2015. СС. 138 – 139.

REFERENCES

1. Ekimova S.G. Volunteer activity as a resource of personal and professional development of students of humanitarian University. Khabarovsk, 2010.
2. Godnik S.M. The Process of succession of higher and secondary schools. Voronezh, 1981.
3. Abdalina L.V. Human potential as a factor of self-realization. Anthropocentric science: an innovative approach to education and personal development. Voronezh, 2015.
4. Plaksina N.I., Zhigulin A. A. Formation of ideas about the corporate culture of the University for teachers and students. Actual problems of development of vertical integration of education, science and business: economic, legal and social aspects. Voronezh, 2015.
5. Rudneva I. A., Borodaeva G. G. Volunteer activity as a factor in the formation of the student's personality. Volgograd, 2015.

6. Serikov V.V. Personal approach in education: concepts and technologies: Monograph V.V. Serikov, Volgograd: Peremena, 1994. 152 p.
7. Ukhtomsky A.A. The Doctrine of the dominant. A.A. Ukhtomsky. M.: Yurayt Publishing House, 2018. 310 p.
8. Yakimanskaya I.S. Development of technology of personality-oriented learning. I. S. Yakimanskaya. Questions of psychology. 1995. No. 2, PP. 31 – 41.
9. Senin I.G. Questionnaire of terminal values (Test, "Father"). Pyatigorsk, 2005. 80 p.
10. Rean A.A. Kolominsky Ya. L. Social pedagogical psychology. SPb.: CJSC "Publishing house "Peter", 1999. PP. 62 – 63; 416 p.: (Series: "Masters of psychology").
11. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Grebennikova V.M., Bondarev P. B., Design of individual educational route: the problem of readiness of the subject: monograph. Moscow: Rhythm; Krasnodar: Kuban state UN-T. 143 p. 2015. PP. 138 – 139.

Информация об авторе: Мацко Ксения Сергеевна, кафедра педагогики и психологии, факультет педагогики психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия
email: matsko.ksushka@yandex.ru

Научный руководитель - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета Игнатович Светлана Сергеевна

Поступила: 11.03.2019

После доработки: 25.03.2019

Принята к публикации: 10.04.2019

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Matsko Kseniya Sergeevna, Department of Psychological and Pedagogical Education, Faculty of Pedagogics, Psychology and Communicational science, Kuban State University,
Krasnodar, Russia
email: matsko.ksushka@yandex.ru

Doctoral advisor, PhD, Associate Professor of Department of Pedagogical and Psychological Education, Kuban State University, Svetlana S. Ignatovich

The paper was submitted: 11.03.2019

Received after reworking: 25.03.2019

Accepted for publication: 10.04.2019

The author have read and approved the final manuscript.

*Теория, методика и организация
социально-культурной деятельности*

*Theory, methodology and organization
of social and cultural activities*

УДК 37

Попов Петр Петрович

Московский институт психоанализа

Московская обл., г. Балашиха,

e-mail: fpb-2006@bk.ru

**ПОНЯТИЙНОЕ ПОЛЕ И ФАКТОРЫ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ:
ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗРАСТНОГО АСПЕКТА**

Аннотация. В статье рассматривается феномен общения как необходимого условия формирования каждой отдельной личности. Показано изучение личности в конкретных ситуациях ее жизнедеятельности, сопровождающихся отказами, ограничениями, оскорблениями, обвинениями и другими способами фрустрации ее социальных потребностей. Выявлено, что на особенности общения влияет тип нервной системы, проявляющийся в темпераменте, который для многих становится барьером во взаимодействии. Описана проблема трудностей общения в аспекте возрастного развития. Они изучены в рамках психологии развития, возрастной психологии, психологии личности, психологии общения и рассматриваются в связи с вопросами оптимального общения в конкретном возрастном периоде. Рассмотрены периоды взрослости и даны характеристики трех ее стадий: ранней, средней и поздней. Показаны факторы, которыми определяются границы периодов.

Ключевые слова: затрудненное общение, взаимодействие, возрастные особенности, личность, субъект, объект, взрослость, зрелость

Для цитирования: Попов П.П. Понятийное поле и факторы затрудненного общения: исследование возрастного аспекта. *Педагогика вчера, сегодня, завтра.* 2019. Том. 2. № 2 . СС.50-55.

Petr P. Popov

Moscow Institute of Psychoanalysis

Balashikha Moscow Region

e-mail: fpb-2006@bk.ru

CONCEPTUAL FIELD AND FACTORS OF OBSTRUCTED COMMUNICATION: STUDY ON THE AGE DIMENSION

Abstract. This article examines the phenomenon of communication as a necessary condition for shaping every individual personality. It tells of examination of personality in specific situations of its vital activity, accompanied by refusals, restrictions, insults, accusations and other ways of frustrating its social needs. It reveals that communication features are influenced by the given type of nervous system, which manifests through temperament and for many becomes a barrier in interaction. It describes the problem of communication difficulties in the dimension of age development. They are studied in the framework of developmental psychology, age psychology, personality psychology, communication psychology, and are considered in relation with the issues of optimal communication in a specific age period. The article considers age periods and provides the characteristics of its three stages: early, middle, and late. It shows the factors that define the borderline between those periods.

Keywords: obstructed communication, interaction, age features, personality, subject, object, adulthood, maturity

For citation: Popov P. P. Conceptual field and factors of obstructed communication: study on the age dimension. *Pedagogy yesterday, today, tomorrow*. 2019. Vol. 2. no. 2. PP. 50-65. (in Russ)

Категория «общение» является одной из центральных в психологической науке. Без общения не могло бы возникнуть, существовать и развиваться человеческое общество.

Проблема общения многогранна и в силу своей природы является сложной и многоаспектной деятельностью. В нем потенциально и актуально содержатся элементы, затрудняющие оптимальный уровень его функционирования. Как упоминалось в предыдущей статье, сегодня человек обладает низким уровнем культуры ведения переговоров, охотнее идет на конфликт. Способность договариваться не культивировалась на протяжении многих лет [1, С. 76]. Как быть, когда один человек готов к общению, а другой испытывает в нем затруднение?

Современная психология постоянно обращается к изучению человека как субъекта многообразных видов деятельности и его жизнедеятельности в целом. Как правило, независимо от трактовки самого понятия «субъект деятельности» (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский) и уровней его рассмотрения, выстраивается логи-

ка изучения данного явления в направлении поиска тех характеристик активности человека, которые приводят к позитивным изменениям его самого и окружающего мира. Субъект эффективной успешной деятельности и такого же общения чаще всего встречается в психологических исследованиях, в то время как личность в качестве субъекта деструктивного поведения, разрушения отношений, трудностей взаимодействия еще недостаточно изучена в отечественной психологии, несмотря на огромный интерес, проявляемый к этой проблеме в смежных отраслях психологии.

Проблема затрудненного общения обсуждается на протяжении нескольких последних десятилетий [2, С. 44]. Традиционно тема затрудненного общения рассматривается в связи с вопросами оптимального общения, преодоления препятствий на пути к осуществлению цели общения. Довольно глубоко и всесторонне эту проблемную тему анализировали Т.А. Аржакаева, А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев, В.Н. Куницына, В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.В. Цуканова.

По мнению В.Н. Куницыной феномен затрудненного общения выступает явлением, представленным в сознании и переживании партнеров. В отечественной психологии особое внимание уделяется субъективным факторам, причинам возникновения затруднений в общении, описанию таких состояний, которые являются результатом неналаженного общения или сопровождают трения и сбои в коммуникации. Это состояния напряженности, неудовлетворенности, тревоги, эмоционального неблагополучия, дискомфорта и пр. Рассматривая субъективную природу психологических трудностей общения, А.А. Бодалев и Г.А. Ковалев, подчеркивали, что следствием таковых может стать объективная картина нарушений: недостижение цели, неудовлетворение мотива, неполучение желаемого результата и т.д. [3].

С помощью «Методики диагностики уровня развития способности к интерпретации невербального поведения в межличностном общении» В.А. Лабунской [4], можно изучать характеристики *когнитивной* составляющей эмпатии, благодаря способности к распознаванию эмоциональных состояний человека. Это зависит от сложности переживаний и пола. А также изучать характеристики *поведенческой* составляющей эмпатии: адекватно выражать эмпатический ответ на переживания человека в зависимости от его типа (вербальный – невербальный) и пола. Методика составлена из набора фотографий. На них запечатлены легко читаемые эмоциональные состояния, которые могут вызвать эмоциональную реакцию, сходную с различными переживаниями в повседневной жизни.

В.А. Ядов, анализируя достоверные факты, делает выводы о том, что «будущее страны Россия способны определять не только элиты, но и простые граждане. Тем в большей степени, чем они связаны жесткими социальными рамками». В своем исследовании он приводит случаи поведения обычных людей, которые оказались в необычной ситуации и при этом по-разному ведут себя, многие меняют свое привычное поведение, порой биографию, находят силы для расширения возможностей и собственного выбора в заданном коридоре нормативных предписаний [5].

По мнению психологов на особенности поведения и общения влияет тип нервной системы, проявляющийся в темпераменте, который для многих становится барьером во взаимодействии. Для сангвиников – общительность, уравно-

вешенность, с ровным настроением, искусство общения у которых дано от природы. Для холериков – быстрая речь, богатая мимика, жестикуляция с проявлением возбудимости и импульсивности. Для флегматиков – не эмоциональность, спокойствие, замкнутость, миролюбивость, медлительность, общение по своему усмотрению. Для меланхоликов – ранимость, впечатлительность, высокая чувствительность, вследствие которой он быстро утомляется и раздражается.

Что касается возрастных особенностей затрудненного общения, то они могут быть изучены в рамках психологии развития, возрастной психологии, психологии личности, психологии общения и многих других психологических дисциплин, связанных с личностью.

С точки зрения психологии общения, возрастные особенности коммуникации, взаимодействия и перцепции определяют представленную категорию и ее особенности в разные возрастные периоды развития человека от рождения до старости. Возрастные особенности затрудненного общения в данном случае рассматриваются в связи с вопросами оптимального общения в конкретном возрастном периоде: у детей раннего возраста – 0 – 3 лет – дефицит внимания и ласки родителей, нежелание играть с ребенком, отсутствие общения со сверстниками; у дошкольников – 4 – 6 лет – не умение понимать и сопереживать ребенку, отсутствие помощи в развитии богатых и разнообразных форм общения; у младших школьников – 7 – 10 лет – отсутствие эмоциональной поддержки сверстников, которая дает основу для общения; в подростковом периоде – 11 – 15 лет – плохие взаимоотношения с родителями, желание качественного общения, потребность в доверительном общении со взрослыми; в юношеском возрасте – 16 – 20 лет – отсутствие взаимопонимания противоположного пола, неадекватное формирование самосознания; в пожилом возрасте – 60 – 75 лет – сужение сферы общения, потеря смысла жизни, вдовство, одиночество и т.д.

В данном выше возрастном описании нет диапазона взрослости, которое характеризуется как зрелое состояние организма. Этот период включает в себя ряд стадий взрослости, календарные сроки которых достаточно вариативны.

Длительное время господствовала точка зрения, что в зрелости психическая сфера человека практически не изменяется, потому, как взрослый человек находится в психической «окаменелости» [6, С. 456]. Но, несмотря на это, существуют различные подходы к периодизации взрослости, которая является самой длительной и самой значимой для большинства людей периодом жизни.

Период взрослости — наиболее продолжительный период онтогенеза. В современном развитии он составляет три четверти человеческой жизни, обычно выделяющих три подпериода, или три стадии взрослости: ранняя взрослость, средняя взрослость, поздняя взрослость.

Необходимо заметить, что понятия «взрослость» и «зрелость» не тождественны. Зрелость – это самый социально активный и продуктивный период жизнедеятельности, ее считают периодом взрослости, когда может осуществляться тенденция к достижению наивысшего уровня развития интеллекта и личности. Однако, А.А. Бодалева говорит о том, что можно достичь зрелого возраста и не обладать зрелой личностью [2].

В литературе по возрастной периодизации отмечается, что ранняя взрослость рассматривается как возраст: от 17 до 25 лет; от 21 года до 25 лет; от

20 до 25 лет; от 20 до 40 лет. Средняя зрелость рассматривается как возраст: от 25 до 50 лет; от 25 до 60 лет; от 35 до 60 лет; от 40 до 60 лет; от 40 до 65 лет.

Вполне очевидно, что значительное количество предложенных периодизаций зрелости имеют условный характер, поскольку границы периодов определяются не хронологическим возрастом, а социальными и экономическими факторами, историческими событиями, этнической принадлежностью, факторами окружающей среды, специфическими особенностями индивидуального развития, субъективными представлениями о себе и своем возрасте и т.п. Поэтому рассматривается в ранней зрелости период – 20 – 30 лет, который имеет характер двойственности. Обнаруживается сильное стремление к личностной экспансии, к самовыражению. Средняя зрелость – период 40 – 50 лет, называемый кризисом середины жизни человека.

Необходимо заметить, что с точки зрения философии носитель действия тот, кто познает, мыслит или действует, в отличие от объекта. Напротив, в логике субъектом называется предмет, о котором что-либо говорится или мыслится. Другими словами, это некоторый объект мысли.

Таким образом, можно заключить, что затруднение общения характерен для периода зрелости в общем, в частности, наблюдается в период ранней и средней зрелости. В перечисленных определениях субъекта общения выступает отличительная характеристика. Субъектом общения является как отдельный индивид, так и группа лиц, представляющих раннюю и среднюю зрелость.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Попов П.П. Развитие культуры переговоров как задача медиации (на примере взаимоотношений граждан и ЖКХ) // «Педагогика: вчера, сегодня, завтра» Т. 1, № 1 (2018). – СС. 74 – 78. С. 76. <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/32>.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: курс лекций [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ, 2015. – 352 с.
3. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Лабунская, К.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с.
4. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов н/Д, 1999.
5. Как люди делают себя. Обычные россияне в необычных обстоятельствах: концептуальное осмысление восьми наблюдавших случаев / под общ. ред. В.А. Ядова, Е.Н. Даниловой, К. Клеман. М.: Логос, 2010. 388 с. <http://www.isras.ru/publ.html?id=2024>
6. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. – М.: Аспект пресс, 2001. – 460 с.

REFERENCES

1. Popov P.P. Development of Parley Culture as Mediation's Objective (with interrelations between citizens and the Department of Housing and Utilities as examples) // «Pedagogics: yesterday, today, tomorrow», vol. 1, № 1 (2018). P. 74 – 78. P. 76. (in Russ) <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/32>.

2. Gippenreiter, Y.B. Introduction to General Psychology: a Course of Lectures [Text], Y.B. Gippenreiter. M.: ACT, 2015. 352 p.
3. Psychology of Obstructed Communication: Theory. Methods. Diagnostics. Correction. Training manual for university students. V.A. Labunskaya, K.A. Mendgeritskaya, E.D. Breus. M.: Publishing house «Academia», 2001, 288 p.
4. Labunskaya V.A. Human Expression: Communication and Interpersonal Cognition. Rostov on Don, 1999.
5. How People Make Themselves. Ordinary Russians in Non-ordinary Situations: Conceptual Cognition of the Eight Observed Cases, under the general editorship of V.A. Yadov, E.N. Danilova, K. Cleman. M.: Logos, 2010. p. 388. <http://www.isras.ru/publ.html?id=2024>
6. Sapogova E.E. Psychology of Human Development. M. «Aspect press», 2001, 460 p.

Информация об авторе: Попов Петр Петрович, магистрант кафедры организационной психологии факультета психологии, Московский институт психоанализа, тренер-медиатор, член НП «НОМ»; заместитель председателя Комиссии Общественной палаты Московской области по ЖКХ, строительству, транспорту, дорожной инфраструктуры и благоустройству военных городков, член Регионального штаба ОНФ в Московской области, Московская обл., г. Балашиха,
SPIN-код: 4992-7974
e-mail: fpb-2006@bk.ru

Поступила: 18.03.2019

После доработки: 21.04.2019

Принята к публикации: 27.04.2019

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Petr P. Popov, Master's Student of the Department of Organizational Psychology of the Faculty of Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, Coach-mediator, member of NPP «NOM»; Deputy Chairman of the Commission of the Public Chamber of the Moscow Region on Housing and Public Utilities, Construction, Transport, Road Infrastructure and Improvement of Military Campuses, member of the regional headquarters of the All-Russia People's Front in the Moscow region, Balashikha Moscow Region,
SPIN-код: 4992-7974
e-mail: fpb-2006@bk.ru

The paper was submitted: 18.03.2019

Received after reworking: 21.04.2019

Accepted for publication: 27.04.2019

The author have read and approved the final manuscript

Советы мастеров
Masters Tips

УДК 37

Бережковская Елена Львовна
психолог, Москва
e-mail: ebereg@rambler.ru

ЧТО ЧИТАТЬ СТУДЕНТУ-ПСИХОЛОГУ
(Статья - эссе)

Аннотация. Один очень серьезный третьекурсник как-то спросил меня, какие книги, по моему мнению, должен прочитать студент его специальности за годы обучения в вузе. Он, конечно, имел в виду профессиональную литературу, но мне подумалось, что литература художественная тут, наверное, даже важнее. Это тем более так потому, что многие молодые люди и девушки за свои школьные годы так и не успевают стать настоящими читателями. Настоящая публикация дает краткий ответ на вопрос этого студента. В ней рассматривается взаимосвязь особенностей основных литературных жанров и разных видов профессиональной деятельности психолога. Речь идет о романах, рассказах, стихах и драматических произведениях, а в самом конце очередь доходит и до специальной психологической литературы.

Ключевые слова: студент, художественная литература, профессиональная литература, роман, рассказ, стихи, драматургия, статья, книга, научная, практическая работа

Для цитирования: Что читать студенту-психологу. *Педагогика вчера, сегодня, завтра.* 2019. Том. 2. № 2. СС. 56-64.

Berezhkovskaya Elena Lvovna
psychologist, Moscow
e-mail: ebereg@rambler.ru

WHAT IS THERE FOR A PSYCHOLOGY STUDENT TO READ
(Essay article)

Abstract. One very earnest third-year student once asked me what books did I think were necessary for a student to read over the years at university. He surely meant professional literature, but it occurred to me that fiction is probably even more important in a matter such as this. It's even more so because of the fact that many young people don't become true readers in their school years. This article provides a concise answer to that

student's question. It examines the relationship between the features of the main literary genres and various types of a psychologist's actions in their field. It talks about novels, short stories, poems, and stage plays, and then finally, in turn, about special literature on psychology.

Key words: student, literary fiction, professional literature, novel, short story, poems, drama, article, book, scientific, practical work

For citation: Berezhkovskaya E.L. What is there for a psychology student to read *Pedagogy yesterday, today, tomorrow*. 2019. Vol. 2. no. 2. PP. 56-64. (in Russ)

В нашей книжке о психологии студентов младших курсов приводились, в качестве примеров, случаи, когда в вузы поступали подростки пятнадцати, а то и четырнадцати лет, раньше других окончившие среднюю школу. Мы анализировали эти случаи с точки зрения культурно-исторического подхода Л.С. Выготского [1, 2], и у нас получалось, что такой юный первокурсник, как правило, был не в состоянии принять на себя ответственность за собственное обучение и, шире, за всю организацию своей студенческой жизни. Подросток, чаще всего, был попросту не готов к роли и статусу студента.

Случаи раннего поступления в гуманитарные вузы почти всегда заканчиваются неудачно. Слишком юный студент оказывается не в состоянии сдать уже первую или, реже, вторую сессию, и отчисляется по причине академической неуспеваемости.

С другой стороны, в самых, казалось бы, серьезных естественнонаучных и технических вузах, особенно тех, где царит особенно строгая внешняя дисциплина, «вундеркинды» удерживаются чаще. По крайней мере некоторые из них со временем по-своему адаптируются к студенческой жизни. Иногда из таких студентов, в итоге, получаются своеобразные «кабинетные» ученые – особый социальных тип не очень хорошо адаптированных к жизни общества людей, о которых заботятся старшие родственники или супруги, а то и, со временем, их выросшие дети. Такие люди иногда бывают излишне замкнутыми или, напротив, конфликтными, и во многих случаях испытывают трудности в общении на работе и в быту [1]. Решать эту психологическую проблему можно и нужно, ведь корень ее – в особенностях развития личности человека. Этот человек, в свое время, попал в не соответствующую его возрастным особенностям социальную среду с достаточно жесткими требованиями, как мог, приспособился к ней, а уж что при этом стало с его личностью – никого особенно не интересовало.

Между тем, мощным средством развития личности ребенка, подростка, юноши и даже взрослого, особенно ее эмоционально-волевой стороны, является чтение художественной литературы [2, 3]. При этом нужно учитывать, что многие современные школьники имеют значительные пробелы в своем читательском развитии, причем нередко это в наибольшей мере касается как раз тех из них, кто проявляет интерес и способности в области точных наук и нацелен на естественнонаучное и техническое высшее образование. Многие из тих ребят, так же, как и их родители и, нередко, даже учителя, искренне считают, что литература и, тем более, чтение книг «для себя» им совершенно не нужно и только отнимает время, которого и так не хватает. При этом никто даже не задумывается о том, что, увле-

ченно «глотаю» повести и романы, юный человек проживает, вместе с их героями, множество самых разнообразных событий, коллизий и отношений. Все это вызывает такие сильные, тонкие и захватывающие переживания, которым, без этого, попросту неоткуда взяться в жизни современного школьника. Подросток, исключивший из своей жизни художественную литературу, оказывается лишенным этих переживаний и отношений, его воображение развивается однобоко. Еще не повзрослев, он рискует стать своеобразным юным «старичком», которому ведомы лишь интеллектуальные переживания да раздражение, когда кто-то или что-то мешает ими наслаждаться.

Такие люди, какого бы возраста они ни были, часто остаются «глухими» к переживаниям других, они выглядят либо эмоционально туповатыми, либо эгоистичными, и близкие нередко обижаются на них. На деле же они сами нуждаются в помощи, причем она, нередко, может быть оказана в естественных условиях, без специально организованного терапевтического процесса. Одним из средств такой помощи является чтение художественной литературы.

Будущим психологам за время обучения в вузе было бы неплохо компенсировать пробелы в чтении, образовавшиеся в школьные годы. А нередко современные подростки еще только к 17 – 18 годам «дорастают» до настоящего чтения, и этот момент важно не упустить за учебными заботами. И, конечно, студентов-психологов это касается в существенно большей степени, чем их сверстников, приобретающих другие специальности. Ведь им предстоит работать с личностью человека. Как же они смогут это делать, если эмоционально-волевая сторона их собственной личности нуждается в помощи и развитии? И что именно, в этой связи, необходимо читать будущему психологу в студенческие годы? Не всю же школьную программу, даже если подросток и пропустил ее большую часть, это попросту невозможно, да и вряд ли нужно. Так что же?

Не так уж важно, какие именно книги будет читать студент-психолог, но важно, чтобы это были книги литературных разных жанров. Многие из них чрезвычайно важны именно для психологов, для формирования их профессионального мировосприятия. В первую очередь, это, конечно, *роман*.

Было бы очень хорошо, если бы каждый будущий психолог сильно любил какой-нибудь большой роман. Я имею в виду роман-эпопею, роман-эпоху, вроде Саги о Форсайтах, Войны и мира, Будденброков, Волшебной горы или Доктора Живаго. Прочел бы человек такой роман, восхитился и любил его на всю жизнь.

Настоящий роман строится, по своей сути, так же, как большая, серьезная научная работа: в нем все концы сходятся с концами, в его структуре есть центральная мысль и мысли второстепенные, соподчиненные ей, но тоже важные. Там есть экспозиция (постановка актуальной проблемы), разные подходы к разрешению центрального противоречия, разные слои смысла, вступающие между собой, а также с автором и читателем, в диалог, там есть кульминация и ее разрешение, есть ответы на вопросы – чаще неоднозначные, тоже многослойные. Настоящий роман совершенен по форме, как точное научное исследование. Он сложен и психологичен, как сама жизнь. Вообще роман, как и серьезная научная работа, соразмерен человеческой жизни.

В старости мы осмысливаем свои воспоминания и то, что казалось случайным и неважным, находит свое место в структуре нашего индивидуального бытия. Во-

просы типа «за что мне это было» или «почему со мной это случилось» получают ответы в ключе «это было для того, чтобы...» [4]. Жизнь, превращаясь в роман, обретает смысл, а с ним – логичность своего окончания. Это дает пожилому человеку возможность полюбить свою судьбу, увидеть ее неповторимые линии. И не последнюю роль играют в этом важнейшем процессе принятия собственного будущего прочитанные на протяжении жизни романы.

Если человек прочел и полюбил один большой роман, он, скорее всего, будет и дальше их читать. И было бы правильно, чтобы это случилось в годы студенчества, если не раньше, а у многих современных молодых людей раньше как-то не получается. Большой роман – это прекрасный материал для личностного развития, для анализа и самоанализа, да и для других психологических, по своей природе, занятий.

За романом следует, конечно, новелла, *рассказ*. Если роман – это сама жизнь во всей полноте и сама наука во всей стройности и выверенности, то новелла – это, конечно, случай.

Конкретный случай, но такой, где сквозь единичное так и светится всеобщее. Прочитать, понять и полюбить хороший рассказ – это почти все равно, что посидеть на сеансе у супервизора, разбирающего заковыристый случай. Ведь психолог, работающий со случаем, тоже всегда видит сквозь всеобщее (все мы люди, все мы человеки) – единичное (личность с ее неповторимыми переживаниями и мыслями), а сквозь единичное (уникальность психической жизни человека) – всеобщее (понимание, принятие, любовь, общность).

Рассказ тоже точен и выверен по форме, но это форма меньшего масштаба, чем в романе. Там – жизнь, здесь – случай.

Следующий тип книжек, которые, по-моему, нужно читать и любить студенту-психологу – это *стихи, поэзия*.

Я имею в виду любовь к творчеству хотя бы одного какого-нибудь поэта. Этому можно поучиться, например, у В.П. Зинченко, который не просто очень любил стихи О. Мандельштама (вообще-то, не только его) и часто говорил об этом, но и черпал из этих произведений идеи и материал для своего научного психологического творчества [5].

Можно привести в пример и седьмую главу из «Мышления и речи» Л.С. Выготского, где границы между научным текстом автора и поэтическими текстами того же Мандельштама прозрачны и проницаемы [6].

Поэзия – это большая мера условности и очищенности. Если получается проникнуться произведением, то разница между поэтической и психологической реальностью как бы стирается, и можно работать со своими вполне научными мыслями и проблемами в условном пространстве поэзии.

Поэзия очищена от всего случайного – там каждое слово на своем месте, и это именно то слово, которое требуется на этом месте. В стихотворении, как и в романе, присутствует абсолютная структурная и поэлементная выверенность. По хорошему, в научном тексте тоже любое слово должно стоять на своем месте, как в стихотворении. Написание или редактирование научного текста, в этом смысле, очень даже сродни писанию стихов.

Теперь – *драматургия*.

Полезно прочесть несколько произведений, предназначенных для театра, и полюбить творчество хотя бы одного из авторов таких произведений – драматур-

га. Театр – это тоже условное пространство. В чем-то оно условнее романного или поэтического, а в чем-то, наоборот, менее условно, ближе к натуральному – там же герои действуют на реальной сцене, совершая реальные движения и произнося текст. Театр – вообще самое психологизированное искусство. Когда читаешь рассчитанные на сценическую постановку тексты, учишься вычленять и разграничивать ситуации, выстраивать их силовые поля и целые структуры мизансцен. Эти навыки необходимы психологу при работе с конкретной ситуацией клиента.

Еще раз *роман* – теперь *исторический и инокультурный*.

Для меня ярким примером исторического писателя, полезного для психолога, является Дмитрий Балашов. Он писал о средневековой Руси, давая читателю отличную возможность отождествления с героями. Сделано это достоверно исторически и тонко психологически. Читая романы Балашова, невольно проникаешь в психическую жизнь и картину мира человека совсем другой реальности, резко отличающейся от сегодняшней. Исторический роман дает хорошую почву для встречи с чужим мировосприятием, возможность понимания и принятия «иного», носителя далекого для тебя лично мировосприятия.

То же касается и романа, созданного в принципиально иной культуре, не европейского типа. В качестве примера можно привести классический японский роман, который устроен абсолютно непривычным для нас образом. И сюжетная линия в нем, как таковая, отсутствует, и поэзия, наряду с прозой, составляет значительную часть, и авторами этих романов были женщины, средневековые придворные дамы. Одним словом – все не так!

Не так легко вникнуть в переживания героев, ощутить острую и тонкую органичность в том, как они эти переживания выражают, проникнуться настроением и духом этой изящной, наполненной еле заметными нюансами, непохожей на нашу жизни.

Это тоже, своего рода, психология: учишься искать в себе струнки, которые отрезонируют, завибрируют в унисон тем «звукам», которые «издает» произведение, появившееся в условиях абсолютно другой социокультурной реальности. Это развивает душу в нужном для психолога направлении.

Историки, филологи, искусствоведы.

Хорошо, если психолог увлекается не только произведениями литературы (и других искусств), но и работами какого-нибудь ученого – специалиста по этим произведениям. Это может быть историк, филолог, искусствовед. Для меня в свое время это были специалисты по культуре Китая и Японии Е. Завадская и Т. Григорьева (и еще некоторые другие, но эти две главные) [7, 8]. Это, опять же, анализ и сопоставление разных систем мыслимого мира, но его уже выполнили за тебя гораздо более образованные в этой области люди, и ты можешь соотнести с этим свои мысли и впечатления.

Бывает, что, читая, изобретаешь велосипед: что-то думаешь, обобщаешь, и у тебя выстраиваются собственные конструкты, чаще, по своей природе, психологичные. Но есть возможность познакомиться с конструктами другого человека, не психолога. У него другая реальность – культурная, историческая, эстетическая, связанная с выразительными средствами искусства. Эти конструкты, поскольку они, как правило, не слишком психологичны, провоцируют у психолога смещение мотива на цель. Получается эффект косвенного обучения. А это очень сильный развивающий эффект.

Можно вообще увлечься личностью какого-нибудь писателя, психолога, художника. Какой-нибудь интересной, цельной личностью. У некоторых это происходит в школьном возрасте, но, честно сказать, мало у кого.

Здорово для психолога, если в ранней юности он увлекался личностью, например, Александра Грина или Джека Лондона, чья жизнь – сама роман. И творчеством, конечно, тоже, тут обычный путь – от книжек любимого писателя к его личности. Это психология жизненного пути, сопряженная с характером, судьбой, жизненными результатами, выраженными в творческом продукте. Это развивает психолога, продвигает его личностно и очень многому учит.

Ну и, наконец, *психологическая литература*.

Конечно, книги по психологии читать тоже нужно. Но какие именно – не скажу, важно, чтобы хоть какие-то с интересом читались и производили впечатление. Для меня, в свое время, курсе на втором, это были «Мышление и речь» Выготского и «Искусство и визуальное восприятие» Р. Арнхейма [5, 9]. Именно в таком довольно странном сочетании.

Вообще, по-моему, важно, чтобы книги были из разных психологических направлений. Хотя есть и то, что, наверное, нужно прочесть каждому психологу (живущему и работающему в России), например, «Проблемы развития психики» А.Н. Леонтьева [10] и «Основы общей психологии» С.Л. Рубинштейна [11].

Раньше, на только что открывшемся факультете психологии МГУ, в библиотеке учебных пособий всем студентам обязательно давали в начале каждого семестра на 1, 2 и 3 курсе (пока учили общую психологию) книги трех авторов: Стивенс, Вудвортс, Рубинштейн: «три кита». Толстенный коричневый кирпичик «Экспериментальной психологии» Вудвортса, желтый, большого формата, производящий, почему-то, впечатление очень «плотного» двухтомник Стивенса и здоровенный черный кирпич Рубинштейна [12, 13, 11]. Это считалось учебниками. Заметьте – направления совершенно разные!

Для меня эти три книги до сих пор остались в какой-то степени справочными. Если надо про что-то узнать – посмотри у Рубинштейна, обязательно что-нибудь, да отыщешь. Сейчас, конечно, в психологии появилось много новых отраслей, о которых Сергей Леонидович и не слыхивал, но что касается классической психологии, у него есть про все. А ведь это база, позволяющая понимать все то, что появилось позже и, казалось бы, на совсем других основаниях. Другое дело, что, кроме энциклопедичности, у Рубинштейна есть и своя позиция, свой взгляд, со многими другими взглядами не совпадающий.

Совершенно захватывающими были для меня, в свое время, книжки Т.А. Доброхотовой и Н.Н. Брагиной, особенно самая первая их совместная, 1977 года [14]. Они работали, не знаю, как сейчас, в Москве в Институте нейрохирургии им. Бурденко на улице Фадеева. Одна из них психолог, а вторая врач-невролог, и их творческий тандем был очень продуктивным.

Когда я училась на первом курсе, у нас были популярны такие книжки, как «Живой мозг» Уолтера и «Механизмы мозга» Вулдриджа [15, 16]. Это переводные, несложно написанные книжки о работе мозга, о всяких феноменах, вроде центра удовольствия у крыс или волны ожидания у людей. Мы их читали, почти, как теперь читают оккультную литературу или фэнтези, а ведь это была чистая психофизиология мозга. Теперь таких книжек – пруд пруди, было бы желание.

Это было другое время. Сейчас популярны совсем другие книги. Все запоем читают и Ролло Мэя и Фредерика Перлза, и это замечательно [17,18]. Но есть Ялом, и есть, по-прежнему, Лурия, Пиаже, Фрейд и многие другие [19, 20, 21, 22, 23].

И читать их книги надо не потому, что стыдно не знать классиков. Их надо читать затем, чтобы формировать у себя научное мышление. А оно формируется при построении мысленных конструкций и экспериментов, в процессе трансформации систем понятий, при метаморфозах, которые претерпевает наше собственное мировосприятие в процессе чтения. А для этого надо как можно больше практиковать понимание чужих мировоззрений, систем понятий и мысленных конструкций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кудрявцев В.Т., Бережковская Е.Л., Кравцов О.Г., Меркулова О.П., Новикова Т.С., Перелыгина И.А., Прихожан А.М. Психология раннего студенческого возраста: монография / под ред. Е.Л. Бережковской. М.: Проспект. – 2014. – 191 с.
2. Бережковская Е.Л. Чтение художественной литературы как условие становления высших форм воображения и эмоций // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности. Материалы чтений памяти Л.С. Выготского. Четвертая международная конференция. – М.: РГГУ. – 2003. – СС. 15 – 27.
3. Бережковская Е.Л. Психологический возраст студентов-первокурсников и формы учебной работы в высшей школе «Культурно-историческая психология развития» // Материалы чтений, посвященных памяти Л.С. Выготского. Первая международная конференция. – М., 2000. СС. 175 – 178.
4. Улицкая Л.Е. За что и для чего. // Первые и последние. М.: АСТ. – 2018. – 288 с.
5. Зинченко В.П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М.: Новая школа. – 1997. – 336 с.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. // Психология развития человека. М.: Смысл. – 2005. – СС. 664 – 1019.
7. Завадская Е.В. Культура Востока в современном западном мире. М.: Наука. – М., 1977. – 168 с.
8. Григорьева Т.П. Японская художественная традиция. М.: Наука. – 1979. – 370 с.
9. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: «Прогресс». – 1974. – 386 с.
10. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: изд. МГУ. – 1981. – 584 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер. 2000. – 712 с.
12. Стивенс С. Экспериментальная психология: в 2-х тт. М.: Иностранная литература. 1960 – 1963. – 686 с., 1035 с.
13. Вудвортс Р. Экспериментальная психология. М.: Иностранная литература. 1950. – 798 с.
14. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека. М.: Медицина. – 1988. – 240 с.

15. Уолтер Г. Живой мозг. М.: Мир. – 1966. – 300 с.
16. Вулдридж Д. Механизмы мозга. М.: Мир. – 1965. – 344 с.
17. Мэй Р. Любовь и воля. М.: изд. Институт общегуманитарных исследований. – 2018. – 408 с.
18. Перлз Ф. Эго, голод, агрессия. М.: Смысл. 2010. – 358 с.
19. Ялом И. Дар психотерапии. М.: Эксмо. – 351 с.
20. Ялом И. Лжец на кушетке. М.: Эксмо. – 477 с.
21. Лурия А.Р. Мозг и психика // Природа. 1970. №2. – СС. 20 – 28.
22. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: РИМИС. 2008. – 448 с.
23. Фрейд З. Введение в психоанализ. М.: АСТ, Астрель, 2018. – 608 с.

REFERENCES

1. Kudryavtsev V. T., Berezhkovskaya, E. L., Kravtsov, O. G., Merkulova O. P., Novikova T. S., Perelygin, I. A., Parishioners, A. M. Psychology of early College age: monograph, under the editorship of E. L. Berezhkovskaya. M.: Prospect. 2014. 191 p.
2. Berezhkovskaya E. L. Reading fiction as a condition for the formation of higher forms of imagination and emotions. Imagination and creativity in education and professional activity. The materials of readings in memory of L. S. Vygotsky. Fourth international conference. M.: Russian state humanitarian University. 2003. PP. 15 – 27.
3. Berezhkovskaya E. L. Psychological age of first-year students and forms of educational work in the higher school "Cultural and historical psychology of development". Materials of readings devoted to the memory of L. S. Vygotsky. First international conference. M., 2000. PP. 175 - 178.
4. Ulitskaya L. E. For what and for what. First and last. Moscow: AST. 2018. – 288 p.
5. Zinchenko V. P. Staff Osip Mandelstam and Tube Mamardashvili. To the beginnings of organic psychology. M.: New school. 1997. 336 p.
6. Vygotsky L. S. Thinking and speech. Psychology of human development. M: Meaning. 2005. PP. 664 – 1019.
7. Zavadskaya E. V. Culture of the East in the modern Western world. M.: Science. M., 1977. 168 p.
8. Grigorieva T. P. Japanese art tradition. M.: Science. 1979. 370 p.
9. Arnheim R. Art and visual perception. M.: "Progress". 1974. 386 p.
10. Leontiev A. N. Problems of development of mentality. M.: ed. Moscow State University. 1981. 584 p.
11. Rubinstein S. L. Fundamentals of General psychology. SPb: Piter. 2000. 712 p.
12. Stevens S. Experimental psychology: in 2 volumes, Moscow: Foreign literature. 1960 – 1963. 686 p., 1035 p.
13. Woodworths R. Experimental psychology. M.: Foreign literature. 1950. 798 p.
14. Bragina N. N., Dobrokhotoва T. A. Functional asymmetry of man. M.: Medicine. 1988. 240 p.
15. Walter G. Living brain. M.: Mir. 1966. 300 p.
16. Wooldridge D. The mechanisms of the brain. M.: Mir. 1965. 344 p.
17. May R. Love and will. M.: ed. Institute of General humanitarian research. 2018. 408 p.
18. Perls, F. Ego, hunger, aggression. M: Meaning. 2010. 358 p.

19. Yalom, I. the Gift of psychotherapy. M.: Eksmo . 351 p.
20. Yalom I. Liar on the couch. M.: Eksmo. 477 p.
21. Luria A. R. the Brain and psyche. Nature. 1970. No. 2. P.P. 20 – 28.
22. Piaget J. Speech and thinking child. M.: RIMIS. 2008. 448 p.
23. Freud Z. Introduction to psychoanalysis. M.: AST, Astrel, 2018. 608 p.

Информация об авторе: Бережковская Елена Львовна, психолог,
Москва, Россия
e-mail: ebereg@rambler.ru

Поступила: 14.04.2019

Принята к публикации: 23.04.2019

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Berezhkovskaya Elena Lvovna, psychologist,
Moscow, Russia
e-mail: ebereg@rambler.ru

The paper was submitted: 14.04.2019

Accepted for publication: 23.04.2019

The author have read and approved the final manuscript.

ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ

Педагогика: вчера, сегодня, завтра.

2019 Том 2 №2 (март-апрель)

29.04.2019