

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

18 (729)
2015

Ministry of Education and Science of the Russian Federation
Federal State-Funded Educational Institution
for Higher Professional Education
“Moscow State Linguistic University”



VESTNIK
of Moscow State Linguistic University

The year of foundation – 1940

Issue 18 (729)

PSYCHOLOGICAL STUDIES

**EDUCATION DEVELOPMENT:
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES**

Moscow
FSFEI HPE MSLU
2015

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Московский государственный лингвистический университет»

ВЕСТНИК
Московского государственного лингвистического
университета

Год основания издания – 1940

Выпуск 18 (729)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Москва
ФГБОУ ВПО МГЛУ
2015

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета
Главный редактор издания
академик РАО, доктор педагогических наук, профессор **И. И. Халеева**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ НАУЧНОГО ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК МГЛУ»

Халеева И. И. (*председатель*)
Нечаев Н. Н. (*заместитель председателя*)

А. А. Гаджиев (Азербайджан)	Медведева Т. В.
Н. П. Баранова (Белоруссия)	Моисеенко Л. В.
З. К. Бурнацева	Мусаев А. И. (Кыргызстан)
К. В. Голубина	Ноздрина Л. А.
Г. Б. Воронина	Потапова Р. К.
Гаспарян Г. Р. (Армения)	Прохоров Ю. Е.
И. А. Гусейнова	Радченко О. А.
Н. А. Дудик	Русецкая М. Н.
М. С. Имомов (Таджикистан)	Семенова Т. И.
К. М. Ирисханова	Сорокина Т. С.
О. К. Ирисханова	Сухарев Ю. А.
А. Я. Касюк	Тарасова А. Н.
И. А. Краева	Титкова О. И.
Г. Ф. Красноженова	Убин И. И.
С. С. Кунанбаева (Казахстан)	Ли-Янке Х. (Швейцария)
Ф. Г. Лодейро (Испания)	Ченки А. Д. (Нидерланды)
Лю Лиминь (КНР)	Шулепов Н. А.
Д. С. Маркес (Испания)	Форстнер М. (Германия)

Редакционная коллегия Выпуска 18 (729)

академик РАО, д-р психол. наук, проф. Н. Н. Нечаев
(*ответственный редактор*);
канд. психол. наук, доц. Т. В. Бурлас (*зам. ответственного редактора*);
канд. психол. наук, доц. И. В. Блиникова;
д-р психол. наук, проф. Л. П. Григорьева;
д-р пед. наук, проф. С. И. Денисенко;
д-р пед. наук, проф. М. А. Лямзин;
д-р психол. наук, проф. Т. И. Пашукова;
д-р психол. наук, проф. А. И. Подольский;
канд. пед. наук, доц. Г. И. Резницкая (*ответственный секретарь*)

Издание входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

© ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015

Издание зарегистрировано 10 октября 2014 г. ЭЛ № ФС77-59634 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР)

Доменное имя сайта: VESTNIK-MSLU.RU

Учредитель: ФГБОУ ВПО МГЛУ

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Абдуллаева М. М.</i> Особенности психосемантического описания рекламного сообщения	7
<i>Ахмадиева Л. Р.</i> Роль когнитивных процессов в формировании коммуникативных умений	16
<i>Ахмеджанова Д. Р.</i> Роль тренинга в преподавании стратегий вежливого поведения	30
<i>Величковская С. Б., Гребенникова Т. О.</i> Особенности развития учебного стресса у студентов разных специальностей в сессионный период	39
<i>Денисенко С. И.</i> Поведение преподавателя в ситуации конфликта	50
<i>Каримбекова Н. М.</i> Особенности речевого общения и обращений в лексической структуре киргизского языка	60
<i>Кравцов А. А.</i> Значение дисциплины «Гуманитарные аспекты информационной безопасности» при овладении студентами общекультурными и профессиональными компетенциями	67
<i>Краюшкина Н. А.</i> Копинг-стратегии в процессе социально-психологической адаптации менеджеров	76
<i>Лямзин М. А.</i> Средства обучения и их реализация в компетентностном подходе	85
<i>Пашукова Т. И.</i> Преодоление эгоцентризма у заикающихся как условие готовности к общению	94
<i>Савин А. А.</i> О некоторых проблемах реализации компетентностного подхода в высшей школе	103
<i>Троицкая Е. А.</i> Особенности «Я-образа» у школьников подросткового и юношеского возраста в условиях раздельного и совместного обучения	116

CONTENTS

<i>Abdullaeva M. M.</i>	
Features of Psychosemantic Description of an Advertising Message	7
<i>Akhmadiyeva L. R.</i>	
The Role of Cognitive Processes in a Formation of Communicative Skills	16
<i>Akhmedzhanova D.</i>	
The Role of Training in Teaching Politeness Strategies	30
<i>Velichkovskaya S. B., Grebennikova T. O.</i>	
The Specific Features of Academic Stress Development During the Exam Session (Exemplified by Students of Different Specializations)	39
<i>Denisenko S. I.</i>	
Teacher's Behavior in Conflict Situations	50
<i>Karimbekova N. M.</i>	
The Use of Verbal Means of Dialogue in the Lexical Structure of the Kirgыз Language	60
<i>Kravtsov A. A.</i>	
The Importance of the Course "Humanitarian Aspects of Information Security" in Students' Acquirement of Common Cultural and Professional Competences	67
<i>Krayushkina N. A.</i>	
Koping-Strategii in the Course of Social and Psychological Adaptation of Managers	76
<i>Lyamzin M. A.</i>	
Learning Tools and their Implementation in the Competency Approach	85
<i>Pashukova T. I.</i>	
Overcoming Egocentrism in Stuttering as a Condition of Forming Readiness for Communication	94
<i>Savin A. A.</i>	
On Some Implementation Issues of Competence Approach in High School	103
<i>Troitskaya E. A.</i>	
Features of Self-Image in Adolescent School Students from Single-Sex and Mixed-Sex Classes	116

УДК 159.9.072

М. М. Абдуллаева

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: mehirban@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ РЕКЛАМНОГО СООБЩЕНИЯ

Статья посвящена проблеме оценки эффективности рекламного сообщения на примере описания выбранных экспертами принтов методом семантического дифференциала. Полученные данные позволяют обсудить возможности и ограничения семантического дифференциала для оценки рекламы, а также проблему соотнесения критериев оценки создателей и представителей целевой аудитории.

Ключевые слова: семантический дифференциал; реклама; эффективность рекламных сообщений; критерии оценки; качество оценки.

Abdullaeva M. M.

Ph. D., Assistant Professor of Psychology and Pedagogical Anthropology Department, MSLU; e-mail: mehirban@rambler.ru

FEATURES OF PSYCHOSEMANANTIC DESCRIPTION OF AN ADVERTISING MESSAGE

This article is devoted to a problem of effectiveness estimation of an advertising message on the example of description of prints which were chosen by experts with using of a semantic differential method. The obtained data allow us to discuss possibilities and limitations of semantic differential method that is used for the advertisement estimation, as well as the problem of creators' and target audience's estimating criteria correlation.

Key words: semantic differential; advertising; effectiveness of advertising message; estimating criteria; estimation quality.

Реклама как одна из форм социального взаимодействия является частью информационной культуры, задающей жизненные ценности и базовые ориентиры в современном обществе. Житель современного мегаполиса в течение дня находится под воздействием около трех тысяч различных рекламных сообщений в день [8]. О рекламе всё чаще говорят как о серьезном факторе социализации подрастающего поколения, который влияет на его потребительское поведение через создание ролевых моделей, внедрение «стандартов жизни». По мнению американских историков проекта «Random History», обычный ребенок смотрит более

ста телевизионных рекламных роликов в день, к 65 годам человек успевает увидеть 2 млн роликов (<http://www.adme.ru/tvorchestvo-reklama/40-faktov-o-reklame-409055/> / © AdMe.ru). Учитывая, что на рекламу ежегодно тратится порядка 500 млрд долл. США, сегодня говорят не просто о рекламном рынке или о маркетинговых коммуникациях, а о сложившейся «индустрии рекламы», включающей «планомерное ведение рекламной деятельности, системное взаимодействие субъектов рынка рекламы с участниками различных секторов экономики, наличие предприятий, производящих рекламные продукты и оказывающих рекламные услуги» [9].

В рекламном бизнесе выделяются три основных «игрока»: товаропроизводитель (он же рекламодатель своего товара или услуги), потребитель рекламы / товара и рекламопроизводитель, выполняющий роль посредника между первым и вторым. У каждого из них рекламного бизнеса свои интересы: для производителя товара или услуги – это продвижение и сбыт своей продукции, для потребителя – удовлетворение потребности, связанной с приобретением и обладанием определенными «товарами/ услугами», для рекламиста – реализация философии своего агентства, обеспечивающей приток заказов со стороны производителей на создание рекламной кампании, которая должна создавать лояльность адресатов к торговой марке и стимулировать покупательское поведение.

Рекламное сообщение, в котором встречаются интересы всех участников рынка товаров и услуг, является «традиционным» объектом изучения маркетологов, наряду с разработкой товара и ценообразованием. Однако разнообразие видов рекламы, множество ее «носителей», позитивные и негативные эффекты ее воздействия привели к тому, что в настоящее время феномен рекламы изучается специалистами из разных областей. Экономисты обсуждают рекламу как экономическую категорию, журналисты и политологи – как один из аспектов идеологии, рекламисты – как отработанную технологию подачи информации о товаре / услуге [3]. Психологи же рассматривают рекламу как средство воздействия на целевую аудиторию и как особую форму социальной коммуникации, решающую определенные задачи по передаче чувств и смысла [6]. Учитывая, что на производство рекламы, ее размещение, продолжительность рекламных кампаний тратятся большие материальные и интеллектуальные ресурсы, все специалисты, которые имеют к ней отношение, стоят перед проблемой оценки ее эффективности,

решение которой предполагает поиск ответов на вопросы: «Насколько оправданы затраты на рекламу?», «Какие показатели эффективности рекламы наиболее информативны?» и «Какими методами можно оценивать эффекты рекламного воздействия?». Так, анализ 78 телевизионных рекламных кампаний показал, что около половины всех рекламных кампаний не приводит к явному увеличению объемов сбыта, более того, три кампании из десяти вызывают падение продаж марки, т. е. дают отрицательный долгосрочный эффект [11].

Цель нашей работы – изучение возможностей психосемантического описания рекламных принтов как способа оценки их привлекательности – одного из параметров коммуникативной эффективности рекламы.

Постановка проблемы. Традиционно выделяются два подхода к определению эффективности рекламы: экономический и коммуникативный (о последнем в некоторых учебниках говорят как об эмоциональном, полагая, что реклама должна вызывать определенные эмоции у аудитории). Экономическая эффективность рекламы в самом общем виде выражается расчетом дополнительного товарооборота под воздействием рекламной кампании, при этом рентабельность рекламы определяется отношением прибыли к затратам на рекламу. Более сложные формулы учитывают изменение объема прибыли за период действия рекламы и пострекламный период, дополнительные расходы по приросту товарооборота, величину торговой надбавки и др. Однако, несмотря на точные количественные показатели, оценить экономическую эффективность запланированной рекламной кампании достаточно затруднительно, так как невозможно учесть действие всех случайных факторов, связанных с поведением конкурентов, непредсказуемостью потребителей, складывающихся на текущий момент экономических и политических обстоятельств. В связи с этим акцент в оценке рекламы переносится на качество самого рекламного сообщения – его запоминаемость, притягательность, распознаваемость и силу воздействия [7]. Но проблема комплексного измерения этих параметров остается нерешенной. Создание рекламы, являющейся продуктом творческого труда, сталкивается с различными трудностями. Из монолога руководителя отдела одного из крупнейших российских рекламных агентств: «Ситуация всегда одна и та же: креативщик хочет очень хорошо, клиент хочет очень плохо,

а менеджер должен между ними этот конфликт уладить. И, конечно, клиент тут главный» [4]. «Двумя ключевыми параметрами, определяющими красоту текста, является адекватность заказчика и талант копирайтера. При адекватности заказчика, стремящейся к нулю, задача копирайтера может вообще не иметь сколько-нибудь изящного решения» [2, с. 45]. Если противостояние рекламистов и заказчиков на этапе разработки рекламы преодолено, то следующим проблемным этапом является тестирование рекламного сообщения. Наша работа посвящена частному аспекту этого этапа, а именно рассмотрению возможностей семантического дифференциала (СД), который традиционно используется в рекламном бизнесе для оценки притягательности рекламы.

Методическое обеспечение исследования. В качестве метода оценки рекламных сообщений нами был использован классический 16-шкальный семантический дифференциал Ч.Осгуда в модификации Е.Ю.Артемьевой (1999), представляющий собой 16 антонимичных прилагательных с 3-балльной оценкой выраженности каждого полюса [1]. Идея использования биполярных шкал восходит к изучению феномена синестезии, в котором, по Ч.Осгуду, ощущения одной модальности связываются с ощущениями другой, что объясняет метафорические переносы в языке, например «медленный кетчуп», «сладкая парочка» и т. п. В работе Н.А.Русиной (1983) по изучению социальных стереотипов («лучший друг», «неприятный человек», «эмоциональный лидер», «идеальная женщина» и др.) было показано, что существуют единые семантико-перцептивные комплексы оценок, позволяющие описывать интересующие нас объекты шкалами разной модальности – зрительными, вкусовыми, обонятельными и т. п. [10]. СД хорошо зарекомендовал себя в оценке рекламы благодаря возможности получить обобщенную эмоционально-оценочную классификацию, хотя от идеи «дихотомичности» оценок практики предлагают отказываться в пользу шкалы «согласия – не согласия» Лайкерта [5]. В нашем исследовании мы воспроизвели проведение тестирования рекламного принта на этапе разработки для оценки его эмоционального воздействия при помощи СД.

Выборку составили 20 студентов IV курса психологического факультета, прослушавших курс «Психосемантика рекламы», в возрасте от 20 до 23 лет, из них двое мужчин. Им было предложено оценить два рекламных принта, которые эксперты (два

копирайтера и два арт-директора российской рекламной компании со стажем работы более пяти лет) описали как «качественно сделанные», «запоминающиеся», «с юмором» (см. принты 1, 2).



Принт 1. Клиника «Сан Лазар».
Коррекция детской лопухости



Принт 2.
M&Ms. Общение становится слаще

Итак, студенты оценивали два рекламных принта с симметричным расположением используемых символов на светло-сером фоне. Один из них рекламирует клинику пластической хирургии и использует в качестве центрального компонента Чебурашку – известного персонажа мультфильма, существо с большими ушами, но на принте представленное с якобы проведенной коррекцией лопухости. Реклама рассчитана на людей разных возрастов, нуждающихся в устранении дефектов внешности, ее действие смягчено использованием игрушечного героя, не потерявшего узнаваемость и привлекательность после операции (см. принт 1). Второй принт представляет конфеты «M&Ms» – разноцветное драже, на каждом из которых напечатана буква М как показатель уникальности данной торговой марки. На принте разноцветные конфетки с буквами имитируют клавиши печатного устройства. Эта реклама ориентирована на представителей цифрового поколения, коммуницирующих друг с другом в виртуальной среде при помощи клавиатуры компьютера, для которых общение, учитывая слоган, носит, скорее, интимно-личностный характер и занимает важную часть их повседневной жизни (см. принт 2).

Несмотря на одинаково высокие оценки принтов, данные экспертами, оценки по шкалам СД будут, скорее, отражать потребностно-мотивационную сферу респондентов, в частности их выраженную ориентацию на общение в силу возраста и пребывания в вузе, нежели качество самих рекламных принтов. Были получены статистически значимые различия практически по всем шкалам СД, за исключением шкал «горячий – холодный», «сытый – голодный», что уже отчасти подтверждает нашу гипотезу – «хорошие» с точки зрения создателей рекламы принты получили значимо разные оценки по одному набору шкал (табл. 1).

Таблица 1

**Различия в оценках рекламных принтов по шкалам СД
(критерий Вилкоксона)**

Шкалы СД	Принт 1	Принт 2	Уровень значимости
	Среднее (σ)		
легкий – тяжелый	3,45 (1,88)	1,65 (1,27)	0,002
добрый – злой	3,0 (2,15)	1,9 (0,85)	0,67
чистый – грязный	3,15 (1,84)	1,8 (1,36)	0,016
твердый – мягкий	5,7 (1,56)	3,5 (1,57)	0,002
старый – молодой	3,35 (1,73)	5,6 (1,57)	0,002
глупый – умный	3,8 (1,58)	4,85 (1,5)	0,025
громкий – тихий	5,25 (1,77)	3,2 (1,67)	0,06
медленный – быстрый	3,15 (1,63)	5,35 (1,63)	0,05
противный – приятный	5,25 (1,89)	6,25 (1,0)	0,012
активный – пассивный	5,3 (1,75)	2,3 (1,69)	0,002
горький – сладкий	4,85 (1,46)	6,45 (0,83)	0,001
смелый – трусливый	4,65 (1,63)	2,7 (1,17)	0,002
несчастный – счастливый	3,75 (1,97)	6,25 (0,91)	0,001
слабый – сильный	5,8 (0,89)	3,1 (1,8)	0,000

Студентам как представителям целевой аудитории – молодым, активным пользователям РС, с высокой ценностью социального общения – ближе принт 2 и даже не сам рекламируемый товар, а идея, при помощи которой этот товар рекламируется – «Общение становится слаще». Однако два принта по некоторым шкалам описывались одним полюсом, по другим – оценивались разными полюсами одной шкалы (рис. 1). Е. Ю. Артемьева (1999), обсуждая возможности семантического анализа без построения семантического пространства, предлагала различать «описывающие»

шкалы, по которым респонденты одинаково оценивают два объекта, и «различающие» – шкалы, по которым объекты описываются разными полюсами.

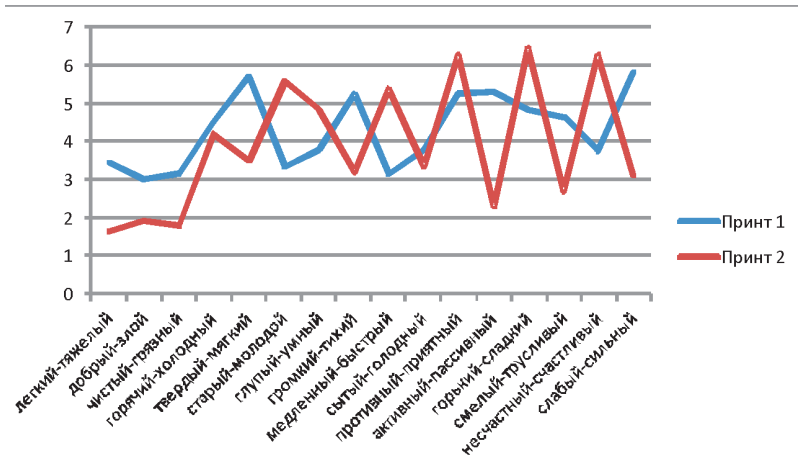


Рис. 1. Профили оценок рекламных принтов по шкалам СД (20 чел.)

Так, оба принта описываются как «легкие, добрые, чистые, приятные, сладкие», но при этом «Чебурашка» (принт 1) описывается как «мягкий, старый, глупый, тихий, медленный, пассивный, трусливый, несчастный, но сильный». Респондентам давалась инструкция оценить принт в целом, а не отдельные его элементы. Однако набор этих оценок относится, скорее, к описанию маленького существа, придуманного Э. Успенским в 1966 г., а в 1971 г. ставшим известным всем своей наивностью, покладистостью и беззащитностью благодаря мультфильму Р. Качанова. Интересно противопоставление целому набору описаний полюса «сильный», в этом факте можно усмотреть силу как живучесть, известность персонажа, несмотря на его «старость» или же силу, благодаря которой Чебурашка «стерпел» операцию над собой, а возможно, сработала инструкция и сам принт был оценен как сильный. Высокая степень метафоричности шкал СД, позволяющая оценивать разнородные объекты как статические (принты, постеры), так и динамические (аудио-, видеоролики), при оценке сложных, комплексных объектов оставляет открытым вопрос, что именно и как оценивалось субъектом.

Величина стандартного отклонения оценок по шкалам говорит о большем единодушии респондентов в оценке «M&Ms» (принт 2) по 7 из 14 шкал СД, он описывается как однозначно «легкий, добрый, чистый, приятный, сладкий, смелый, счастливый», что также, на наш взгляд, свидетельствует в пользу нашего предположения о «измерениях измерителя», а не стимула (табл. 1). В оценке принта «Чебурашка» (принт 1) согласие среди респондентов наблюдается только по двум шкалам «сладкий» и «сильный». Обратим внимание, что шкала «горький–сладкий» работает метафорически, не как вкусовая, несмотря на то, что на одном принте рекламируются конфеты, которые продаются с 1941 г. в 100 странах (www.mms.com – *официальный веб-сайт шоколадных конфет «M&Ms»*). Большой разброс оценок по шкалам по принту 1 может быть связан с тем, что оценивая этот рекламный принт, студенты могли ориентироваться на две разные составляющие – клинику, которая рекламируется, или персонаж, который олицетворяет работу этой клиники. В любом случае набор шкал, которые сработали как «различающие» в описании принта 1 – «мягкий, старый, глупый, тихий, медленный, пассивный, трусливый, несчастный и сильный» – говорят об отношении респондентов к семантике рекламного сообщения.

Полученные нами данные демонстрируют основное качество СД как метода измерения притягательности рекламного сообщения – возможность «согласовать» критерии и оценки разных респондентов по одному объекту и сравнивать несколько объектов по одному набору шкал. Два рекламных принта, которые были оценены экспертами как «удачные», «профессионально сделанные», «эмоционально приятные», нашими респондентами были описаны как «легкие, добрые, чистые, приятные, сладкие». Однако остается открытым вопрос, который на практике обычно игнорируется – что именно оценивается респондентами? Применительно к результатам нашего исследования этот вопрос касается уверенности в том, что полученные описания по шкалам являются характеристикой «притягательности» рекламы. Использование специально подобранных шкал как способ обеспечения релевантности целям исследования и адекватности описываемому объекту не решает проблемы оценки рекламного сообщения, содержащего множество семантически связанных между собой элементов. Так, применение вкусовых шкал, скорее, полезно на этапе создания конфет, но не принта, их рекламирующего. Таким образом, использование

СД в оценке параметров коммуникативного воздействия рекламы должно поддерживаться другими методами, например опросом респондентов о привлекательности принта и ее причинах.

Несомненным достоинством СД в тестировании рекламных сообщений, что было продемонстрировано полученными данными, является «чувствительность» шкал к особенностям оценивающих субъектов, что может быть очень полезным для оценки «прицельности» воздействия рекламного сообщения на потребностно-мотивационную сферу потребителей. Единодушие респондентов в оценках по шкалам СД может рассматриваться как характеристика выборки, участвующей в тестировании рекламного сообщения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Артемьева Е. Ю.* Основы психологии субъективной семантики. – М. : Смысл, 1999. – 350 с.
2. *Блинкина-Мельник М. М.* Рекламный текст: Задачник для копирайтеров. – М. : ОГИ, 2004. – 200 с.
3. *Боев Е. И.* Реклама как социокультурное явление в системе социальной коммуникации: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Курск, 2005. – 139 с.
4. Вы всё еще кипятитесь? // Новая газета. – 2006. – № 22. – С. 22.
5. *Дымишиц М. Н.* Семантический дифференциал: полвека искреннего заблуждения // Психология субъективной семантики в фундаментальных и прикладных исследованиях: материалы науч. конф., посвященной 60-летию со дня рождения Е. Ю. Артемьевой. – М. : Смысл, 2000. – С. 45–48.
6. *Лебедев-Любимов А. Н.* Психология рекламы. – СПб. : Питер, 2007. – 384 с.
7. *Мудров А. Н.* Основы рекламы. – М. : Экономистъ, 2008. – 397 с.
8. *Пикулева М. В.* Аудитория рекламы: система характеристик и социологические методы измерения: на материалах исследований средств массовой информации: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – М., 1999. – 149 с.
9. Рекламная индустрия. Теория и практика рекламной деятельности // Индустрия рекламы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://adindustry.ru/doc/1220>.
10. *Русина Н. А.* Семантические образования в восприятии другого человека : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1983. – 18 с.
11. *Jones J. P., Blair M. H.* Measuring Advertising Effects – Another Point of View // Journal of Advertising Research. – 1997. – P. 74–79.

УДК 18:729.2

Л. Р. Ахмадиева

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: atossa@rambler.ru

РОЛЬ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

В статье на основе теоретического анализа и эмпирического исследования изучается роль когнитивных процессов в формировании коммуникативных умений. Описывается роль когнитивных процессов в генерации сообщений при реализации функций общения, в формировании коммуникативных навыков, в коммуникативной компетентности, участие когнитивных процессов в научении общению через наблюдение и действие. Исследуется процесс формирования коммуникативных умений на тренинге. Анализируется последовательность формирования умений на тренинге: усвоение знаний о том, как правильно организовывать коммуникационный процесс, совершенствование умения правильно диагностировать особенности коммуникативного поведения других людей на базе полученных знаний (когнитивные умения), выработка коммуникативных умений, прослеживающихся в изменениях собственного поведения участников.

Ключевые слова: общение; коммуникативная компетентность; коммуникативные умения; усвоение знаний; когнитивные умения; тренинг; формирование коммуникативных умений.

Akhmadieva L. P.

Associate professor of Psychology and Educational Anthropology Department
Candidate of Psychological Sciences MSLU; e-mail: atossa@rambler.ru

THE ROLE OF COGNITIVE PROCESSES IN A FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS

The article, which is based on the theoretical analysis and on the empirical research, describes the role of cognitive processes in a formation of communicative skills. It describes the role of cognitive processes in the communication's generation, in the implementation of communication's functions, the development of communication skills, the communicative competence. It also describes how cognitive processes help to develop communicative skills by observation and action. The development of communication skills during a training is researched. It provides an analysis of the sequence in which skills are formed during a training: acquiring knowledge how to organise a communication process properly, improving skills of accurate diagnosing of other people's communicative behaviour on the base of the acquired knowledge (cognitive skills), forming of cognitive skills, which can be traced in changes of the trainees' behaviour.

Key words: communication; communicative competence; cognitive skills; knowledge acquisition; training; formation of communicative skills.

Многие согласны с тем, что человек – это «общественное существо, обладающее сознанием, разумом, субъект общественно-исторической деятельности и культуры» [2]. Таким образом, важнейшей характеристикой человека признается его социальность. Человек рождается, формируется, развивается в ходе взаимодействия с обществом, а раз так, то важнейшую роль в жизни людей должно играть и играет общение.

Общаясь, мы обмениваемся информацией, что обеспечивает планирование, осуществление и контроль нашей совместной деятельности; делимся своими чувствами, устанавливаем близкие отношения с интересующими нас людьми. В социальной психологии коммуникация определяется как процесс создания и передачи значимых сообщений в неформальной беседе, в групповом взаимодействии или в публичном выступлении, включающий в себя участников, контекст (физическое, социальное, историческое, психологическое и культурное окружение, в котором проходит процесс общения), сообщения, каналы, шумы и обратную связь. Сообщение представляет собой сочетание значения, символов, кодирования–декодирования и формы или способа организации. В данном контексте значение – это осознание собственных мыслей и чувств; символы – это слова, звуки и действия, выражающие конкретное содержание значения; кодирование – это процесс трансформации идей и чувств в слова, звуки и действия; декодирование – процесс обратной трансформации сообщений в идеи и чувства; канал – это маршрут сообщения и средства его передачи [3].

Генерация сообщений невозможна без участия когнитивных процессов, связанных с восприятием, хранением, репрезентацией, кодированием и воспроизведением информации. Таким образом, уже само определение коммуникации содержит в себе прямое указание на неразрывную связь между когнитивными и коммуникационными процессами.

Среди функций общения выделяются: контактная, информационная, побудительная, координационная, эмоциональная функции, а также функции понимания, установления отношений и оказания влияния. Информационная, побудительная функции и функция понимания являются по сути когнитивными. При реализации этих функций требуется координированное взаимодействие когнитивных и коммуникационных процессов.

Следующие аспекты взаимосвязи когнитивных и коммуникационных процессов выявляются при рассмотрении методов обучения общению.

Несмотря на то, что общение зачастую рассматривается как естественное, врожденное, стабильное поведение, в современном мире всё больший вес приобретает мнение о необходимости обучения общению, о развитии коммуникативной компетентности.

Для того чтобы формировать и развивать коммуникативную компетентность, необходимо сначала определить, из каких составляющих складывается это понятие, а затем найти или сконструировать методы повышения эффективности общения. К решению обеих этих задач психологи вплотную подошли в середине двадцатого столетия. Связано это было с работами выдающегося психолога Курта Левина. Организовывая дискуссионные группы с целью воздействия на расовые предрассудки, он обнаружил, что участникам обсуждений приносит пользу предъявление объективных (полученных в ходе наблюдения со стороны) данных по поводу их собственного поведения и воздействия этого поведения на окружающих. Было показано, что наиболее эффективным методом обучения общению является тренинг как обучающая лаборатория. Обучающая лаборатория выступает в роли полигона, на котором развиваются и оттачиваются навыки межличностного взаимодействия. В «лабораторных условиях» участники могут исследовать свои стили общения и экспериментировать с их вариантами, налаживая с другими разнообразные отношения и постоянно получая от них обратную связь по поводу всего происходящего. Руководители также могут играть активную роль в распространении информации, в моделировании умений и в обеспечении обратной связи.

Были выделены коммуникативные умения и условия, обеспечивающие их эффективное формирование.

Основными коммуникативными умениями были названы:

- умение описывать поведение (сообщение о наблюдаемых специфических действиях других людей без приписывания им мотивов действий, оценки установок или личностных черт);
- умение передавать свои чувства (ясное по возможности сообщение о внутреннем состоянии с использованием в своих высказываниях местоимения «я» или «мне» при помощи прямых определений и метафор);

– активное слушание (подразумевает принятие человеком ответственности за то, что он слышит, путем подтверждения, уточнения, проверки значения и цели получаемого от собеседника сообщения. Процесс активного слушания включает в себя такие составляющие, как сосредоточение, понимание, запоминание, оценка и реагирование. Сосредоточение – это перцептивный процесс выбора и концентрации на конкретных стимулах из всего множества стимулов, достигающих наших органов чувств. Понимание – это точная расшифровка сообщения путем присвоения ему правильного значения. Понимание достигается через эмпатию и эмпатическое реагирование, через принятие перспективы (представление себя на месте другого человека), через задавание вопросов. Оценка осуществляется путем критического анализа сообщения. Критический анализ представляет собой процесс определения правдивости, достоверности или вероятности полученной информации путем оценки качества умозаключений. Реагирование представляет собой эмпатическую реакцию на высказывания собеседника);

– умение предоставлять обратную связь (обратная связь должна быть взвешенной, уместной, конкретной и объективной, понятной, необходимой и достаточной);

– умение вступать в конфронтацию (конфронтация – это наиболее сильно действующая форма коммуникации, в которой одновременно сочетаются возможности личностного роста и возможности причинения вреда, она помогает людям глубже исследовать свое поведение и эффективно изменять его) [9].

В современной психологии список коммуникативных умений расширяется. В него включаются:

• Процессы и умения, обеспечивающие адекватное восприятие себя и окружающих людей:

- избирательное восприятие информации;
- должным образом направленное и устойчивое внимание;
- адекватная интерпретация полученной информации, обеспечивающаяся различными операциями мышления;
- развитая рефлексия, формирование и поддержание «Я–концепции»;
- отсутствие стереотипов в общении;
- умение контролировать собственное эмоциональное состояние в ходе общения.

- Вербальные умения, включающие в себя следующие характеристики речи: содержательность, точность, понятность, чистота, уместность, богатство и разнообразие.
- Навыки невербальной коммуникации:
 - умение грамотно построить самопрезентацию, опираясь на знания о воздействии различных аспектов внешнего вида на окружающих людей;
 - навыки управления пара- и экстралингвистической системами;
 - умение поддерживать зрительный контакт;
 - адекватное использование движений с такими целями, как замена слова или фразы;
 - иллюстрация того, что человек говорит;
 - привлечение внимания к содержанию сообщения;
 - выражение чувств в общении;
 - управление ходом разговора или совместными с собеседником действиями.
- Навыки коммуникации через организацию окружающей среды:
 - организация пространства и времени общения;
 - эффективный подбор температуры;
 - выбор освещения и цвета места, в котором проходит процесс общения [3–6; 8].

Уже сам перечень коммуникативных умений демонстрирует неразрывную связь между коммуникативными и познавательными процессами. Большая часть коммуникативных умений, как видно из списка, невозможна без специальных знаний и хорошо развитых когнитивных процессов.

Связь между коммуникативными и когнитивными умениями подчеркивалась и в самой организации обучения в Т-группах Курта Левина. Развитие коммуникативных умений у участников тренинга было неотделимо связано с обучением тому, как учиться. Понятию «обучение тому, как учиться» соответствует циклическое чередование самопрезентации (восприятие происходящего, выражающееся в действиях), экспериментирования (испытание новых способов и стратегий поведения) и обратной связи. Когнитивными процессами, обеспечивающими формирование коммуникативных навыков, стали обратная связь, «размораживание», участие с наблюдением и когнитивные опоры.

Кроме того, большое значение в Т-группах уделялось развитию когнитивных процессов, влияющих на успешность коммуникации. В качестве самостоятельных целей Т-групп выделяют повышение рефлексивных способностей участников, расширение границ осознания различных жизненных ситуаций, развитие способности к поиску различных альтернативных вариантов решения проблемных ситуаций, поощрение исследовательского отношения к действительности [9; 11].

Кроме коммуникативных умений в понятие «коммуникативная компетентность» включаются коммуникативные способности и знания, адекватные коммуникативным задачам и достаточные для их решения. Под коммуникативной способностью понимается либо природная одаренность человека в общении, либо его коммуникативная производительность. При этом подчеркивается, что несмотря на тесную связь между этими понятиями, современный человек может развить в себе высокую коммуникативную производительность, даже если его врожденные способности относительно невелики. Чаще всего под врожденной коммуникативной способностью принято понимать непроизвольную экспрессивность, или способность спонтанного кодирования, дающую некоторые преимущества в развитии умения преднамеренно создавать определенные сигналы.

В категорию «коммуникативные знания» включают знания о том, что такое общение, каковы его виды, фазы, закономерности развития, какие существуют коммуникативные методы и приемы, какое действие они оказывают, каковы их возможности и ограничения, какие методы оказываются эффективными в отношении разных людей и разных ситуаций, в какой степени развиты у самого человека те или иные коммуникативные умения, какие методы эффективного общения приносят наилучшие результаты в исполнении данного конкретного человека [10]. Знания необходимы для четкого понимания содержания процесса совершенствования коммуникации. Чем больше люди знают о поведении в конкретных ситуациях, тем проще им развивать свои коммуникативные умения и навыки [3].

Таким образом, в самом понятии «коммуникативная компетентность» содержится еще одна связь между когнитивными (знания) и коммуникативными компонентами.

Большой вклад в теорию и практику обучения эффективному общению внесла социально-когнитивная теория научения А. Бандуры. Согласно данной теории, человеческая природа обладает большим потенциалом, который преобразуется в ходе приобретения опыта в самые разные формы. В модели Бандуры описывается модель причинных взаимоотношений, в которой когнитивные, мотивационные и поведенческие факторы и события внешнего окружения взаимно влияют друг на друга. Приобретение опыта, в основном, сводится к двум главным способам научения – это научение через наблюдение и научение в действии. Научение через наблюдение состоит из четырех основных процессов.

1. *Проявление внимания.* Важно обратить внимание на моделируемое поведение и точно воспринять его. Процессы внимания определяют, что селективно наблюдается и выбирается из множества модельных явлений. Один набор переменных внимания включает в себя характеристики стимулов моделирования, такие как пригодность, отчетливость (ясность), аффективная валентность и функциональная ценность моделируемого поведения. Другой набор переменных внимания включает в себя такие характеристики наблюдателя, как сенсорные способности, уровень возбуждения, привычки восприятия, имевшее место в прошлом, предшествующее подкрепление.

2. *Сохранение.* Для того чтобы моделирование было эффективным, оно должно запоминаться. Сохранение подразумевает либо образное хранение информации, либо (что имеет место гораздо чаще) кодирование смоделированных событий и превращение их в легко применимые вербальные символы, т. е. в основе научения через наблюдение лежат главным образом две репрезентативные системы – образная и вербальная. Сенсорная стимуляция активизирует ощущения, дающие толчок восприятию внешних событий. В результате повторяющегося воздействия модельные стимулы постепенно вырабатывают стойкие и легковоспроизводимые образы моделируемого поведения. Зрительные образы играют особо важную роль в научении в период раннего развития человека, а также при изучении коммуникативных умений и процессов, которые не столь легко поддаются вербальному кодированию.

Большинство когнитивных процессов, регулирующих поведение, являются в первую очередь вербальными, а не образными.

После превращения моделируемого поведения в вербальные символы закодированная в памяти информация может служить руководством к действию.

Материал, имеющий значение для наблюдателей и строящийся на основе полученного ими в прошлом опыта, запомнится с большей долей вероятности. В дальнейшем сохранению способствует или воображаемая репетиция смоделированного поведения, или фактическое осуществление его на практике. Когнитивные навыки и структуры наблюдателей могут усиливать сохранение. В сохранении определенную роль играет мотивация к обучению, хотя она является, скорее, вспомогательной, чем необходимой.

3. *Продуцирование.* На некоторой стадии символические представления смоделированного поведения, вероятно, потребуются перевести в эффективное действие. Наблюдателям необходимы точные когнитивные представления смоделированного поведения для того, чтобы эти представления можно было сравнивать с сенсорной обратной связью, формирующейся в результате совершения действий. Корректирующее моделирование является эффективным способом обеспечения обратной связи в тех случаях, когда наблюдатели демонстрируют недочеты при совершении действий. Переменные наблюдателя, влияющие на репродукцию поведения, включают в себя физические способности, наличие или отсутствие необходимых компонентов в репертуаре реакций, способность осуществлять корректирующую регуляцию при испытании нового поведения.

4. *Мотивация.* Следует проводить четкое различие между научением и исполнением в связи с тем, что люди не всегда замотивированы воплощать в действие то, чему они учатся. Наблюдатель, вероятнее всего, примет смоделированное поведение, если оно: а) приносит внешние выгоды; б) внутренне положительно оценивается; в) приносит пользу модели (поведение которой является эталоном), и это можно наблюдать [1; 7].

Таким образом, подчеркивается роль когнитивных процессов – внимания и памяти – в развитии коммуникативных навыков путем наблюдения и подражания.

Научение в действии, или научение через опыт. Выделяя данный вид научения, Бандура подчеркивает различие, существующее между знанием и навыком. Для того чтобы развивать навыки

действия, зачастую люди должны выходить за пределы структур знания. Именно исполнение на практике позволяет людям переводить знания в квалифицированное действие. Чтобы от знаний перейти к исполнению, необходимо иметь точные концепции целевых навыков, которые соответствовали бы попыткам людей осуществить эти навыки. Таким образом, формирование навыков невозможно без определенного рода знаний. С другой стороны, знания не являются конструкцией жесткой и неизменной: служа фундаментом для появления навыков, они, в свою очередь меняются под их влиянием. «Люди используют информацию, которую они извлекают из практики, для того чтобы вносить изменения в пространственные и временные характеристики исполнения до тех пор, пока то, что они делают, не начинает максимально соответствовать их когнитивной концепции квалифицированного исполнения» [7, с. 296]. Следовательно, при обучении коммуникативным навыкам большое значение имеют такие когнитивные компоненты, как знания. Совершая действия на практике, люди неизбежно испытывают положительные и отрицательные последствия своих действий и рано или поздно сталкиваются с результатами своих реакций. Последствия и результаты поведения изменяют информационные и мотивационные когнитивные переменные [7].

Таким образом, литературный обзор демонстрирует тесную взаимосвязь и взаимозависимость, существующую между когнитивными и коммуникативными процессами. Эта связь также проявляется при изучении особенностей формирования коммуникативных умений.

Проведенное эмпирическое исследование показывает, что обучение коммуникативным умениям неразрывно связано с формированием знаний и когнитивных умений. Для того, чтобы эффективность общения повышалась с помощью формирования и развития коммуникативных умений, необходим следующий цикл научения.

1. Усвоение знаний о том, как правильно организовывать коммуникационный процесс.
2. Совершенствование умения правильно диагностировать особенности коммуникативного поведения других людей на базе полученных знаний.
3. Выработка коммуникативных умений, прослеживающихся в изменениях собственного поведения участников.

Данная последовательность была прослежена в ходе эмпирической работы по проведению и оцениванию профессиональных тренингов. Обучая людей определенным моделям поведения, мы столкнулись со следующими закономерностями:

- если участник не запомнил теоретическую информацию, его поведение в ходе выполнения упражнений является менее эффективным;

- если участник дает развернутую обратную связь своим коллегам в ходе обсуждения видеозаписи сделанных упражнений, он более эффективен сам при практическом усвоении тренингового материала, при этом чем выше точность обратной связи, тем выше личная эффективность;

- собственные высказывания участников в ходе тренинга свидетельствовали о том, что сначала люди усваивают знания, при помощи которых у них получается замечать и правильно оценивать особенности общения других людей, и лишь потом постепенно начинает меняться их собственное коммуникационное поведение;

- одинаковый объем усвоенных знаний не всегда сопровождается одинаковым уровнем поведенческих изменений.

Вышеописанные феномены позволили выдвинуть предположение о том, что между уровнем знаний и уровнем умений, которые отражаются в изменении собственного поведения участников тренинга, находится некий промежуточный уровень усвоения материала, основная функция которого заключается в том, чтобы позволять участнику видеть и понимать, наблюдая за другими людьми, те параметры поведения, которые являются целью посттренинговых изменений. Этот конструкт был назван «когнитивные умения». Фактически речь идет о существовании некой внутренней структуры, которая позволяет адекватно оценивать поведение окружающих людей по заданным критериям. Измеряемым показателем, позволяющим подтвердить существование данного конструкта, могла стать точность оценок испытуемых, которую можно измерить через степень расхождения между относительно объективными и точными экспертными оценками определенного поведения и оценками, которые проставляются тому же поведению самими испытуемыми.

Эмпирические данные, полученные на выборке из 112 человек, позволили констатировать следующее:

- между экспертными оценками и оценками испытуемых существуют различия;
- распределение оценок, отражающих степень расхождения между экспертными баллами и баллами испытуемых, отвечает закону нормального распределения;
- существуют корреляционные связи между уровнем знаний, уровнем умений, отражающихся в изменении собственного поведения и новым конструктом.

Корреляционный анализ продемонстрировал тесную связь, существующую между знаниями, когнитивными и коммуникативными умениями (см. табл. 1).

Таблица 1

**Значения коэффициента корреляции Пирсона
(уровень значимости $p < 0,01$)**

	Знания	Когнитивные умения	Коммуникативные умения
Знания	—	0,69	0,48
Когнитивные умения	0,69	—	0,66
Коммуникативные умения	0,48	0,66	—

Знания положительно коррелируют с уровнем когнитивных и коммуникативных умений. При этом коэффициент корреляции для знаний и когнитивных умений выше, чем для знаний и коммуникативных умений, а когнитивные умения с одинаковым коэффициентом корреляции связаны как со знаниями, так и с коммуникативными умениями. Такой характер связи подтверждает последовательность формирования коммуникативных умений на базе знаний и когнитивных умений.

При условии тесной взаимосвязи между знаниями, когнитивными и коммуникативными умениями, подтверждение существования значимых различий между этими показателями, подчиняющихся закономерности знания > когнитивные умения > коммуникативные умения, будет являться доказательством поэтапного формирования коммуникативных умений. Следовательно, можно будет достоверно говорить о том, что сначала человек приобретает знания, на базе которых вырабатываются когнитивные умения, являющиеся ориентировочными и заключающиеся

в умении заметить в поведении другого человека те характеристики, которые впоследствии будут изменяться в собственном поведении, и лишь затем формируются коммуникативные умения, выражающиеся в изменениях собственного поведения. Также можно будет вычислить количественную закономерность, существующую между когнитивными и коммуникативными процессами.

Для поиска данной закономерности был использован t-критерий для зависимых выборок. Полученные с его помощью результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Сравнение значений уровня знаний,
когнитивных и коммуникативных умений**

	Среднее	Разница в средних значениях	Уровень значимости
Знания	0,763889		
Когнитивные умений	0,660467	0,1	0
Знания	0,763889		
Коммуникативные умения	0,574863	0,19	0
Когнитивные умения	0,660467		
Коммуникативные умения	0,574863	0,09	0

Статистический анализ на очень высоком уровне значимости продемонстрировал наличие достоверных различий между уровнем знаний, когнитивных и коммуникативных умений. Количественный анализ средних значений демонстрирует 10% «убывание» в каждом последующем уровне формирования коммуникативных умений.

Таким образом, в эмпирическом исследовании подтверждается неотъемлемая роль когнитивных умений – умений видеть и понимать в поведении других людей те параметры, которые в дальнейшем будут изменяться в собственном поведении – в формировании и в развитии коммуникативных умений.

Подводя итоги, можно отметить следующие связи, существующие между когнитивными и коммуникативными процессами.

1. Процесс генерации сообщений, без которого невозможна коммуникация, является во многом когнитивным.

2. Реализация многих функций общения возможна только при условии координированного взаимодействия когнитивных и коммуникационных процессов.

3. Многие коммуникационные умения невозможны без таких когнитивных процессов, как избирательное восприятие, направленное и устойчивое внимание, кратковременная и долговременная память, развитая рефлексия, мышление.

4. Развитие коммуникативных умений тесно связано с обучением тому, как учиться.

5. Когнитивные процессы обеспечивают формирование коммуникативных навыков и влияют на эффективность общения.

6. Понятие «коммуникативная компетентность включает такой когнитивный компонент, как коммуникативные знания.

7. Научение общению через наблюдение и действие невозможно без активного участия познавательных процессов.

8. Для формирования коммуникативных умений требуется следующая последовательность действий:

- усвоение знаний о том, как правильно организовывать коммуникационный процесс;

- совершенствование умения правильно диагностировать особенности коммуникативного поведения других людей на базе полученных знаний (когнитивные умения);

- выработка коммуникативных умений, прослеживающихся в изменениях собственного поведения участников.

Подводя итоги, можно отметить, что при формировании и развитии коммуникативных умений важную роль должны играть когнитивные процессы. Целесообразно уделять особое внимание формированию когнитивных умений в процессе обучающих тренингов, нацеленных на улучшение коммуникативных навыков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Большая советская энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. – Т. 29. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1978. – 640 с.
3. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 320 с.

4. *Гойхман О.Я., Надеина Т.М.* Речевая коммуникация: учебник / под ред. О.Я. Гойхмана. – М.: ИНФРА–М, 2001. – 272 с.
5. *Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М.* Межличностное общение: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
6. *Льюис Д.* Тренинг эффективного общения. – М.: ЭКСМО–Пресс, 2002. – 224 с.
7. *Нельсон-Джоунс Р.* Теория и практика консультирования. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.
8. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.
9. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с.
10. *Сидоренко Е.В.* Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2002. – 208 с.
11. *Ялом И.* Теория и практика групповой психотерапии. – СПб.: Питер, 2000. – 640 с.

УДК 159.9: 37.015.3

Д. Р. Ахмеджанова

преподаватель кафедры лексикологии английского языка факультета ГПН МГЛУ;
e-mail: lechuza@mail.ru

РОЛЬ ТРЕНИНГА В ПРЕПОДАВАНИИ СТРАТЕГИЙ ВЕЖЛИВОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье определяется роль и значимость категории вежливости в процессе обучения и формирования социально-психологической компетентности, интерпретируется понятие социально-психологической компетентности, в частности применительно к профессии «преподаватель английского языка». Рассматриваются такие понятия современной лингвистики, как коммуникативное поведение, языковая личность, языковое сознание. Выявляется возможность подготовки тренингов преподавателей и студентов с целью скорейшего и более грамотного развития у них вышеупомянутых понятий для полноценного овладения сферой межкультурной коммуникации. Выделяются основные линии развития возможного тренинга в преподавании стратегий вежливого поведения.

Ключевые слова: деятельностный подход; категория вежливости; социально-психологическая компетентность; языковая личность; межкультурная коммуникация; тренинг; эвфемизм; коннотация.

Akhmedzhanova D. R.

Teacher of English Humanities and Applied Sciences Faculty, English Lexicology
Department MSLU; e-mail: lechuza@mail.ru

THE ROLE OF TRAINING IN TEACHING POLITENESS STRATEGIES

Role and importance of politeness in the process of education and construction of social-psychological competence are defined. The notion of social-psychological competence is interpreted in this article, especially relating to the profession of an English teacher. Notions of psychology and contemporary linguistics, such as communicative behavior, language person, language consciousness are envisaged. The idea of organizing skill workshops (trainings) for teachers and students for their full acquirement of intercultural communication was made clear. Main ideas of possible skill workshop in teaching politeness strategies are described.

Key words: Activity approach; politeness; social-psychological competence of a teacher; language person; intercultural communication; skill workshop (training); euphemism; connotation.

Общение – слово, которое люди используют в своей речи ежедневно, каждый при этом вкладывает в него свой смысл. В рамках подхода, принятого в отечественной психологии (Л. С. Выготский,

А. Н. Леонтьев, Г. М. Андреева, М. И. Лисина), общение, будучи связанным с предметной деятельностью человека, и само представляет собой особую деятельность, предметом которой является другой человек. При этом педагогическое общение можно рассматривать как частный вид общения.

Коммуникативно-речевая деятельность, если ее рассматривать с деятельностных позиций, может выступать в качестве синонима общения.

Изучение иностранных языков с каждым днем становится всё более популярным. Английский язык в мире стал глобальным в таких областях, как наука, бизнес, Интернет и т. д. Это язык международной коммуникации. Огромное количество людей изучает его в школах, вузах, на курсах, достигая различных уровней овладения. Люди стремятся овладеть иностранными языками, чтобы свободно общаться с людьми из разных стран – носителями другой культуры.

Культура является предметом изучения социальных и гуманитарных наук, в связи с чем существует масса определений этого понятия. В российской культурологии существует два основных направления: ценностный и деятельностный. Согласно первому, культура – это совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеком. При деятельностном подходе культура рассматривается как способ деятельности, как система механизмов, благодаря которым стимулируется, программируется и реализуется активность людей в обществе [7].

Человек регулирует свое поведение, руководствуясь приобретенными им в процессе социализации нормами и правилами, принятыми в конкретном обществе, воспринимая их как наиболее правильный и естественный способ поведения. В то же время культура – это не только результат материального и духовного развития, но и сам процесс сознательной деятельности, в ходе которого изменяется не только окружающая среда, но и сам человек [8].

Понимание культуры как «способа человеческой деятельности, способа существования людей, имеющего адаптивную природу» [9, с. 8–9], объясняет многие особенности коммуникативного поведения представителей различных лингвокультурных общностей. Социальная организация общества регулирует взаимоотношения между членами группы, определяя их социальные роли,

культурные ценности и нормы поведения. Как отмечал Л. С. Выготский, «культура создает особые формы поведения, она видоизменяет деятельность психических функций человека» [2, с. 45]. Очевидным становится, что различия в социально-культурных отношениях напрямую отражаются на особенностях коммуникации. По мнению И. И. Халеевой, «Высокая миссия переводчика как посредника между двумя социумами и культурами (и одновременно лингвиста-страноведа) неосуществима без осознания того, что его профессиональная деятельность будет успешной лишь в том случае, если он способен не просто (лингвистически) декодировать услышанный текст, но и оперативно подключать знания и представления о мире инофонной речевой общности» [11, с. 58].

Общепризнанной является идея о том, что главной причиной непонимания при межкультурном общении является не различие языков, а различие национальных сознаний коммуникантов [5]. Трудности в межкультурной коммуникации возникают из-за того, что люди оценивают поведение друг друга, исходя из своих норм и традиций, а общаясь, находятся под влиянием своего коммуникативного сознания. Например, англичанам присущи такие черты, как сдержанность, склонность к недосказанности, щепетильность, которые делают их более замкнутыми и необщительными с незнакомыми людьми. Независимость, граничащая с отчужденностью, оказывает влияние на английские нормы поведения. Английские традиции предписывают сдержанность в суждениях как знак уважения к собеседнику. Отсюда склонность избегать категорических утверждений или отрицаний и использование разнообразных вводных оборотов. В английской речевой культуре принято избегать любых личностных моментов, чтобы это не выглядело вторжением в чужую частную жизнь.

Таким образом, коммуникативное поведение – как вербальное, так и невербальное, имеет свои национально-специфические особенности не только из-за различий в средствах коммуникации, но и из-за различий в механизме их выбора, предпочтительности и частотности их употребления в тех или иных ситуациях общения [5]. В этой связи преподаватели иностранного языка должны способствовать развитию социально-психологической компетенции учащихся, учитывая культурные особенности носителей изучаемого языка.

По мнению Т.В.Лариной, центральной коммуникативной категорией является категория вежливости. «Она выступает как системообразующий стержень, который регулирует поведение представителей различных лингвокультур, позволяет проследить его логику» [5, с. 129]. Неоспоримой является важность этого аспекта в вопросе человеческих взаимоотношений в целом и в межкультурном общении в особенности. По нашему мнению, категория вежливости в рамках социальных взаимоотношений является неотъемлемой частью социально-психологической компетентности человека¹. Компетентность, как правило, связывают с квалификацией специалиста, имеющего исчерпывающие знания в какой-либо профессиональной области. Социально-психологическая компетентность по своему содержанию напоминает то, что называется мировоззрением.

В структуру социально-психологической компетентности входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия [4].

Социально-психологическая компетентность складывается из коммуникативной, перцептивной (когнитивной) компетентностей и знаний в области взаимодействия и поведения.

Вежливость как предмет научного исследования традиционно связывают с культурой речи и речевым этикетом, однако отсутствует единство взглядов на определение ее понятия и на механизмы ее действия в разных культурах.

По мнению В.И.Карасика, «вежливость по своей сути есть проявление уважения к другому человеку» [3, с. 85]. Нормы вежливости по его мнению проявляются в соотношении выражаемой и подразумеваемой информации [там же].

П.Браун и С.Левинсон вводят понятия «позитивная вежливость» и «негативная вежливость», которые имеют противоположную направленность и представляют собой системы коммуникативных стратегий, при помощи которых достигаются основные цели вежливого общения [12; 13]. По мнению авторов, языковая

¹ Социально-психологическая компетентность – это способность эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений.

вежливость выполняет коммуникативную функцию и несет в себе определенную информацию.

По мнению Т.В. Лариной, «вежливость – универсальная коммуникативная категория, представляющая собой сложную систему национально-специфических стратегий, направленных на гармоничное, бесконфликтное общение и соответствующих ожиданиям партнера; вежливость – это соблюдение оптимального баланса, равновесия между дистантностью и близостью, между формальностью и фамильярностью, который является ситуативно и культурно вариативным» [5, с. 168]. В этой связи основной задачей коммуникантов является оптимальный выбор стратегий вежливости в соответствии с социально-культурными нормами и ожиданиями партнера, что придает этому понятию ярко выраженный психологический характер. Всё большее признание при обучении речевой деятельности получает необходимость обучения коммуникативным стратегиям и тактикам. Для преподавания иностранных языков это имеет особое значение.

Изучение категории вежливости в английской и русской коммуникативных культурах позволит объяснить особенности в характере и поведении англичан и русских и будет способствовать лучшему взаимопониманию двух народов. Национально-культурные особенности английского и русского коммуникативного поведения в экспрессивных речевых актах необходимо учитывать в процессе обучения (например, приветствие, прощание, приглашение, благодарность, извинение и т. д.). Необходимо проводить сопоставительный анализ поведения англичан и русских в отдельных коммуникативных ситуациях.

Рассмотрение разными авторами категории вежливости указывает на важность этого вопроса в человеческих взаимоотношениях в целом и в межкультурном общении в особенности. Вежливость можно проявить во взгляде, интонации, жесте, однако в большей степени она проявляется в ходе вербальной коммуникации. Не всегда даже самая изысканная фраза является уместной и может показаться собеседнику невежливой. Вежливость, очевидно, имеет культурные различия, что особенно важно для изучающих иностранный язык.

Проблема межнационального и межкультурного взаимодействия вообще отличается особой остротой и сложностью

в современном обществе. Во многом это связано с глобализацией, стирающей культурные границы между нациями. Существуют определенные представления одного народа о другом и о себе самом (стереотипы), в том числе о нормах поведения, общения, вежливости.

Подготовка студентов, изучающих иностранный язык, к эффективной межкультурной коммуникации и формированию вторичной языковой личности невозможна без обращения к национальным стереотипам. Они обуславливают правильное взаимное восприятие и эффективность межкультурного взаимодействия. Стереотипы могут влиять как позитивно, так и негативно – либо облегчая коммуникацию, либо затрудняя ее. Неверная интерпретация поведения и слов собеседника может вызвать неадекватные реакции, вплоть до полного отказа от общения.

Проблема изучения национальных стереотипов долгое время оставалась за рамками педагогической науки и практики преподавания иностранных языков. Уже на ранних этапах изучения иностранного языка преподаватели привносят в свои занятия этикетные нормы, принятые среди носителей изучаемого языка с тем, чтобы студенты лучше понимали, как, когда и почему те или иные высказывания более или наоборот менее уместны. Многие преподаватели слушают со студентами иностранные песни, смотрят фильмы как бы погружая учащихся в «мир другого языка». Однако в процессе обучения студентов, например в вузе, существует возможность лишь ознакомить их с особенностями стереотипов и культурными особенностями носителей изучаемого языка. Для формирования вторичной языковой личности требуются дополнительные тренинги. Что же такое тренинг и каковы его возможности и цели?

Тренинг (*англ.* training от train – обучать, воспитывать, тренировать) – метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений, навыков и социальных установок (www.wikipedia.org). Тренинги на сегодняшний день имеют широкое применение, особенно если желаемый результат – не только получение новой информации, но и применение полученных знаний на практике. В процессе тренинга используются различные методы: игровые, кейсы, групповая дискуссия, мозговой штурм, видеоанализ и т. д. В нашем случае наиболее актуальными представляются кейсы и ролевые игры. Кейс – проблемная ситуация, требующая нахождения подходящего решения. Оно может быть найдено индивидуально

или в составе группы. Основная задача – анализировать информацию и сформировать программу дальнейших действий. Ролевая игра – исполнение участниками определенных ролей с целью решения или проработки определенной ситуации.

С нашей точки зрения, для изучающих иностранные языки крайне полезными стали бы тренинги, в результате которых студенты усваивали бы важность развития категории вежливости. Один подобный тренинг в неделю для студентов I–II курсов мог бы снять языковые барьеры и оказаться крайне мотивирующим на дальнейшее изучение языка. Осознание и понимание студентами особенностей национальных культур с помощью образовательных технологий и видится целью тренингов по обучению вежливому межкультурному общению. Подобное обучение должно строиться на основе специальных заданий перцептивного, аналитического, рефлексивного и коммуникативного характера.

Система построения тренинга должна включать в себя следующие компоненты: содержательно-целевой, операционно-деятельностный и результативно-оценочный. Перед тренером стоят задачи донести до группы различия мировоззренческих позиций между носителями разных языков и культур, подобрать соответствующие задания коммуникативного характера с применением разнообразных форм работы, методов и средств обучения, а также обеспечить лингводидактическое диагностирование результатов обучения и развития уровня межкультурной сензитивности с помощью пакета контрольных материалов.

По мнению Д. Гош, известного американского тренера в этой области, представителям англоязычных культур свойственно демонстрировать три отличительных качества, осознание и усвоение которых могло бы существенно повысить показатели категории вежливости в процессе межкультурной коммуникации у людей, изучающий английский язык.

К ним относятся:

- эвфемизм – нейтральное по смыслу и «эмоциональной нагрузке» слово или описательное выражение, обычно используемое для замены других слов или выражений, считающихся неуместными (www.wikipedia.org);

- избегание прямых высказываний (www.tesol.org/connect/interest-sections/higher-education/heis-news);

– коннотация – изобилие в речи высказываний, устойчиво связанных с основным значением в сознании носителей языка и отображают их культурные традиции, но отражают не сами предметы и явления, а определенное отношение к ним (www.wikipedia.org).

Эти качества должны лежать в основе тренинга по развитию категории вежливости у студентов, изучающих английский язык. Начиная тренинг с эвфемизма, обсуждается уровень формальности в общении, а затем приводятся наглядные примеры демонстрации этого явления в англоязычной речи. Можно предложить студентам привести известные им ситуации применения эвфемизмов. А завершить эту часть тренинга можно ролевой игрой, в которой студентам будут раздаваться карточки с резкими высказываниями и задачей – выразить написанное в мягкой форме. Обсуждение распространенности использования коннотативных значений в англоязычной речи безусловно следует начинать с примеров. Можно также обсудить синонимы, которые различаются по своим коннотативным значениям, обсудить возможные ситуации непонимания. Явление избегания прямых высказываний по сути включает в себя два предыдущих пункта, что дает понимание предпочтительности подобной формы общения среди англоязычного населения.

Хорошим практическим закреплением станет попытка смягчить прямые высказывания, и наоборот – вычленить смысловое зерно в непрямом английском предложении. Продолжением подобной практики могут стать диалоги и ролевые игры с заданным тренером сценарием. В конце тренинга интересно было бы показать видеозапись разговора двух носителей языка с дальнейшим обсуждением этой беседы и изученных стратегий демонстрации вежливости.

Категория вежливости является неотъемлемой частью любой культуры. Для студентов, стремящихся овладеть английским языком на высшем уровне и активно взаимодействовать с носителями изучаемого языка, знание стратегий применения категории вежливости играет очень важную роль. Демонстрация этих стратегий и вышеупомянутых качеств произведет на собеседника более высокое профессиональное впечатление и может существенно облегчить процесс выстраивания взаимоотношений с носителями языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
2. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 498 с.
3. *Карасик В. И.* Язык социального статуса. – М.: Институт языкознания АН СССР, Волгоградский пед. ин-т, 1991. – 495 с.
4. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
5. *Ларина Т. В.* Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английской и русской лингвокультурных традиций. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 512 с.
6. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
7. *Лурье С. В.* Историческая этнология: учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 448 с.
8. *Мамонтов А. С., Мамонтов С. П.* Культурология. – М.: Гардарики, 2005. – 335 с.
9. *Маркарян Э. С.* Об исходных методологических предпосылках исследования этнических культур // Методологические проблемы этнических культур: материалы симпозиума. – Ереван, 1978. – С. 8–9.
10. *Нечаев Н. Н., Резницкая Г. И.* Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста // Вестник УРАО. – 2002. – № 1. – С. 3–21.
11. *Халеева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
12. *Brown, P., Levinson, S.* Universals in language usage: politeness phenomena // E. Goody (ed.). Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction. – N. Y.: Cambridge University Press, 1978. – P. 56–289.
13. *Brown, P., Levinson, S.* Politeness: Some Universals in Language Usage. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 352 p.

УДК 378–052:159.9

С. Б. Величковская, Т. О. Гребенникова

Величковская С. Б., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: velichkovskaya@gmail.com

Гребенникова Т. О., аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: rougetats@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОГО СТРЕССА У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СЕССИОННЫЙ ПЕРИОД

В статье рассматриваются особенности развития учебного стресса у студентов разных специальностей в сессионный период. В ходе эмпирического исследования были выделены основные источники, негативные состояния и последствия стресса у студентов разных специальностей в течение сессии. Было установлено, что во время подготовки и сдачи экзаменов по профильным дисциплинам учащиеся сталкиваются с информационными, временными и эмоциональными нагрузками. Обследованные группы студентов различаются по ряду изученных характеристик, что свидетельствует о том, что специфика возникновения, развития и переживания негативных последствий учебного стресса, возникающего у студентов разных специальностей, обусловлены субъективными и объективными факторами реализации учебной деятельности.

Ключевые слова: информационный стресс; учебный стресс; монотония; утомление; пресыщение; стресс; негативные последствия стресса; учебная деятельность; образование в высшей школе; состояния сниженной работоспособности; эмоциональная напряженность; копинг; стратегии преодоления.

Velichkovskaya S. B.

Doctor of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology MSLU; e-mail: velichkovskaya@gmail.com

Grebennikova T. O.

Post-Graduate Department of Psychology and Pedagogical Anthropology MSLU; e-mail: rougetats@gmail.com

THE SPECIFIC FEATURES OF ACADEMIC STRESS DEVELOPMENT DURING THE EXAM SESSION (Exemplified by Students of Different Specializations)

The article contemplates the specific features of academic stress development, which students of different specializations experience during the exam session. The data acquired allowed us to specify the main sources, negative states and effects of stress. The research stated that during the exam session students experience informational,

temporal and emotional loads. The examined groups of students differ in a number of diagnosed features, which points at the fact that the specificity of academic stress occurrence, development and experiencing is conditioned by subjective and objective factors of academic activity performance.

Key words: informational stress; academic stress; monotony; exhaustion; satiation; stress; negative effects of stress; academic activity; higher education; states of reduced work capacity; emotional tension; coping; coping strategies.

Данная работа является частью комплексного исследования, посвященного проблеме адаптации обучающихся к учебной деятельности в вузе [1; 2]. В современном научном контексте данный вопрос рассматривается с точки зрения разных подходов, в частности как в рамках проблемы профессионального становления, так и в контексте изучения учебного стресса [1– 4]. В ходе эмпирического исследования были опрошены студенты разных специальностей, находящиеся на разных этапах обучения. Исследование проводилось также в разные периоды обучения, в семестровый период и в период сессии. Экзаменационная сессия является одним из важнейших этапов в учебной деятельности студентов. Именно в этот период студенты чаще всего сталкиваются с теми интеллектуальными задачами, которые, как правило, являются высоко-стрессогенными. Экзамен предполагает ситуацию, которая является стрессовой для студентов и влияет на их социальный статус, успешность учебной деятельности, дальнейшее обучение и материальное положение. При этом стоит учитывать, что не только сам экзамен вызывает напряжение у студентов, но и различные формы контроля: коллоквиумы, зачеты, дифференцированные зачеты, тестирование, защита квалификационных работ. Во время экзаменационной сессии наблюдается повышенная интенсивность умственной деятельности, нарушение режима сна, повышение эмоционального переживания, которое связано с предстоящей сдачей экзамена [8; 10], а также с эмоциональными и когнитивными нагрузками, а нередко и с перегрузками.

Экзаменационный стресс проявляется не только в виде субъективных переживаний – страх, тревога, эмоциональное напряжение, но и провоцирует психофизиологические изменения в организме (частота сердечных сокращений, артериальное давление) [5]. Также отмечается, что экзаменационный стресс может носить не только деструктивный, но и конструктивный характер, что проявляется в мобилизации интеллектуальных ресурсов для сдачи

экзамена. Динамика психологического состояния в ситуации напряженности определяется уверенностью в результатах экзамена [8; 9]. На исходное состояние перед экзаменами влияют такие факторы, как степень готовности, уровень самооценки, ожидаемая оценка. При этом у слабоуспевающих студентов наблюдается низкая самооценка, т. е. студенты не уверены в своих знаниях или чувствуют их дефицит, что проявляется в тревожности по поводу предстоящего экзамена [8].

Стоит также учитывать роль мотивации студентов. О. М. Сергеевой было установлено, что высокая позитивная мотивация может выступать компенсирующим фактором в случае недостаточно высоких способностей. Однако отсутствие учебного мотива или его низкая выраженность не могут привести к значительным успехам в учебной деятельности даже при высоком уровне развития способностей [9]. Мотивация студентов определяется такими факторами, как организация образовательного процесса, их личностные особенности, отношение преподавателей и отношение учащихся к своей будущей специальности [9]. Необходимо учитывать также и то, как влияет прошедший экзамен на отношение к учебе и на уровень мотивации студента в дальнейшем. Учебная мотивация в течение семестра является одним из факторов, определяющих мотивацию студента при сдаче экзамена. Было установлено, что у студентов с изначально низким уровнем мотивации во время экзамена наблюдается рост мотивации, в то время как у студентов с изначально высоким уровнем мотивации наблюдается ее снижение. Согласно эмпирическим данным [9], во время экзамена учебная мотивация у большинства студентов растет, при этом у 30% учащихся наблюдается снижение уровня мотивации.

Исследование было проведено в период экзаменационной сессии среди студентов I–V курсов [1]. Испытуемые обучаются по следующим направлениям подготовки: «Маркетинг», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Менеджмент», «Психология», «Педагогика и психология», «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». Все исследуемые направления подготовки были объединены в 3 блока специальностей:

- экономические специальности («Менеджмент», «Маркетинг», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит») – 49 чел.;
- психологические специальности («Психология» и «Педагогика и психология») – 55 чел.;

– педагогические специальности («Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») – 29 чел.

Количество участников составило 133 человека, возраст на младших курсах колеблется от 15 до 20 лет (средний возраст – 17,9 лет), на старших – от 20 до 23 лет (средний возраст 21 год).

Обработка и обсуждение полученных результатов были реализованы при помощи комплекса методик, позволяющих в общем виде оценить и сопоставить различия развития синдрома учебного стресса у студентов разных специальностей в сессионный период. В этот психодиагностический комплекс вошли:

1. Анкета-интервью, подготовленная в ходе предварительной работы для получения информации о составе обследуемой выборки, ее демографических характеристиках и степени напряженности деятельности входящих в ее состав студентов [1].

2. Методика «Опросник для выявления источников информационного стресса у студентов» [1].

3. Методика «Дифференцированная оценка работоспособности» (ДОРС) [7].

4. Методика «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) [5].

Для целостного представления о динамике учебного стресса в сессионный период проведена качественная характеристика данных. Полученные по основным диагностическим показателям оценки сравниваются с тестовыми нормами отдельно по каждой группе специальностей на младших и старших курсах (см. табл. 1 и 2). Результаты эмпирического исследования, представленные в таблицах 1 и 2, свидетельствуют о том, что специфика возникновения, развития и переживания негативных последствий учебного стресса, возникающего у студентов разных специальностей в сессионный период, обусловлена субъективными и объективными факторами реализации учебной деятельности [1]. Обследованные группы студентов различаются между собой по степени выраженности проявлений учебного стресса.

В период сессии студенты всех групп специальностей младших курсов отмечают выраженную степень проявления источников стресса по всем показателям, кроме параметра силы. У всех групп студентов показатели сниженной работоспособности находятся в границах умеренно выраженных значений, за исключением индекса состояния стресса у студентов педагогических специальностей,

который имеет выраженное значение. Следовательно, студенты-педагоги в большей степени переживают истощаемость интеллектуальных и психологических ресурсов, что выражается в дальнейшем в эмоциональном перенапряжении. Использование стратегий совладания со стрессом в исследованных группах студентов в период сессии также имеет свою специфику. Так, студенты экономических специальностей чаще прибегают к стратегии импульсивных действий, руководствуются в большей степени эмоциями, чем логикой в принятии решений и соответственно в своей учебной деятельности. Важно отметить, что использование данной стратегии не является конструктивным, так как поддаваясь первому импульсу, студенты склонны действовать ошибочно в связи с недостаточно глубоким анализом ситуации, а это в свою очередь перерастает в ситуацию напряженности, в ответ на которую студенты затем реагируют агрессивно. Студенты-психологи и студенты-педагоги же в большей степени используют пассивную стратегию избегания.

Таблица 1

**Качественная характеристика значения показателей
в группах студентов разных специальностей младших курсов
(74 человека)**

Показатели методик	Экономисты	Психологи	Педагоги
<i>Опросник информационного стресса у студентов:</i>			
– сила	умеренный	умеренный	умеренный
– частота	выраженный	выраженный	выраженный
– вес	выраженный	выраженный	выраженный
ДОРС			
– <i>утомление</i>	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный
– <i>пресыщение</i>	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный
– <i>монотония</i>	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный
– <i>состояние стресса</i>	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный	выраженный

Окончание табл.

Показатели методик	Экономисты	Психологи	Педагоги
SACS (предпочитаемые модели совладающего поведения)	импульсивные действия; агрессивные действия	избегание	избегание

Таблица 2

**Качественная характеристика значения показателей
в группах студентов разных специальностей старших курсов
(59 человек)**

Показатели методик	Экономисты	Психологи	Педагоги
<i>Опросник для выявления источников информационного стресса у студентов:</i>			
– <i>сила</i> – <i>частота</i> – <i>вес</i>	<i>выраженный</i> <i>выраженный</i> <i>выраженный</i>	<i>выраженный</i> <i>выраженный</i> <i>выраженный</i>	<i>выраженный</i> <i>выраженный</i> <i>выраженный</i>
ДОРС			
– <i>утомление</i>	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный
– <i>пресыщение</i>	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный
– <i>монотония</i>	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный	умеренно-выраженный
– <i>состояние стресса</i>	<i>выраженный</i>	<i>выраженный</i>	<i>выраженный</i>
SACS (предпочитаемые модели совладающего поведения)	импульсивные действия; избегание; агрессивные действия	избегание; осторожные действия; агрессивные действия	избегание; агрессивные действия

В отличие от студентов младших курсов, студенты всех групп специальностей старших курсов отмечают выраженную степень проявления стресса по всем параметрам. Значения показателей сниженной работоспособности у всех групп специальностей

находятся в границах умеренно выраженных значений, как и у студентов младших курсов. Исключение составляет показатель состояния стресса у студентов экономических и педагогических специальностей. Таким образом, студенты-экономисты и студенты-педагоги затрачивают больше психологических ресурсов, чем студенты-психологи, что в дальнейшем может проявляться в эмоциональном истощении в группах студентов указанных специализаций. Студенты различаются также в используемых стратегиях преодоления стресса. Так, студенты психологических и педагогических специальностей в равной степени склонны к применению стратегии поведения «Избегание». Однако студенты-психологи в период экзаменационной сессии также используют стратегию «Осторожные действия», что подтверждается выявленными статистически достоверными различиями. Студенты психологических и педагогических специальностей обращаются к такой стратегии преодоления стресса в период экзаменационной сессии, как «Агрессивные действия». Студенты-экономисты сталкиваются с диссонансом в использовании стратегий поведения, что выражается в неопределенности относительно наиболее продуктивной копинг-стратегии. У студентов-экономистов в сессионный период выражены такие полярные стратегии, как «Импульсивные действия» и «Избегание». Сложности в принятии решений, связанных с дальнейшими действиями в стрессовой ситуации, выражаются в проявлении стратегии «Агрессивные действия».

В современных теориях стресса удовлетворенность трудом выделяется как один из важнейших показателей успешности и эффективности определенного вида деятельности [2; 3; 6; 10]. В методике «Опросник для выявления источников информационного стресса у студентов» был отдельно представлен вопрос, связанный с удовлетворенностью обучением по выбранной специальности. В зависимости от направления подготовки и этапа обучения были выявлены различия по данному показателю (см. табл. 3).

При сравнении значений показателя удовлетворенности обучением у испытуемых на разных этапах обучения в сессионный период были установлены значимые различия между группами. Студенты-экономисты и студенты-психологи, обучающиеся на младших курсах, в целом полностью удовлетворены обучением по специальности. Высокий процент положительных ответов

в данном контингенте можно образно охарактеризовать как некоторую «эйфорию» от поступления в вуз, начала взрослой, самостоятельной жизни. Процент удовлетворенности у студентов-педагогов значительно ниже (50 %), что возможно объясняется несовпадением их ожиданий с объективными условиями и содержанием учебной деятельности, а также со сложностью профильных дисциплин, на начальных этапах обучения имеющих строго теоретическую направленность [1].

Таблица 3

**Удовлетворенность обучением
у студентов разных специальностей в период сессии (%)**

Специальность	Экономисты		Психологи		Педагоги	
Удовлетворенность обучением	да	нет	да	нет	да	нет
Младшие курсы	96,7	3,3	91,2	8,8	50	50
Старшие курсы	21,1	78,9	61,9	38,9	94,7	5,3

По результатам проведенного исследования было установлено, что ситуация на старших курсах не столь благополучна (см. табл. 3). Процент студентов-экономистов и студентов-психологов, отмечающих, что обучение обеспечивает получение необходимых знаний и умений, значительно ниже, чем на младших курсах. В свою очередь удовлетворенность обучением студентов-педагогов к старшим курсам значительно повышается и достигает практически 100 %. Косвенно полученные данные подтверждают предположение о том, что студенты (экономических и, в некоторой степени, психологических специальностей) сталкиваются с проблемой реализации полученных знаний, навыков и умений (т. е. компетенций) на практике. К окончанию обучения у студентов складывается наиболее целостная картина, отражающая сложности и специфику их профессиональной деятельности. Теоретический фундамент, который закладывается в рамках университетского образования, дает широкий спектр возможностей для развития компетенций, которыми должен обладать выпускник. Но студенты старших курсов по мере погружения в специальность всё больше осознают, что практическая профессиональная деятельность отличается от

теоретических основ, заложенных профильными дисциплинами. Только в группе студентов-педагогов формируется уверенность в собственной профессиональной компетентности, складывается целостный субъективный образ профессиональной деятельности [1]. Для более глубокого анализа различий между группами студентов старших и младших курсов в период сессии был проведен корреляционный анализ всех массивов данных [1]. Интересно, что при повышении напряженности в учебной деятельности у студентов, находящихся на заключительном этапе обучения, редуцируются такие проактивные стратегии преодоления трудностей, как «Вступление в социальный контакт» и «Поиск социальной поддержки», а в сессионный период продуктивные копинги сводятся исключительно к стратегии «Поиск социальной поддержки», даже в том случае, если обучающиеся удовлетворены обучением (см. рис. 1).

Студенты старших курсов в период сессии при отсутствии удовлетворенности обучением испытывают стресс, связанный в первую очередь с интенсивностью нагрузок. Для них характерно переживание состояний монотонии и стресса, что интересно с точки зрения интерпретации субъективного отношения данной группы обследованных к экзаменам и сессии в целом. Во время экзаменов студенты переживают состояния монотонии и стресса, т. е. оценивают деятельность как привычную, стереотипную, с одной стороны, а с другой – как сложную, связанную с эмоциональным переживанием и физической усталостью. В этом случае возникает конфликт между мотивационными установками «сменить деятельность» и «мобилизоваться», «преодолеть затруднения». Такая ситуация и ведет к использованию в качестве основной стратегии преодоления агрессивных действий, попыток манипулировать другими людьми при неудовлетворенности обучением. Конфликтность указанных мотивационных ориентаций при удовлетворенности обучением также вызывает неэффективные копинги «выжидания», «покорности», желание решить проблемы при помощи других. Опосредованно эти данные указывают на проблему сложности адаптации обучающихся к условиям и требованиям обучения в вузе [1; 2].

Результаты данного исследования подтверждают, что адаптация студентов к учебной жизни является сложным, многомерным образованием, формирование которого зависит от многочисленных объективных и субъективных факторов обучения.

Курсы	СЕССИЯ	
	УО	Вес стресса
Младшие	– Монотония – Пресыщение	+ Монотония + Пресыщение ↓ + Осторожные действия + Избегание
	УО	– Сила стресса – Вес стресса
Старшие	↓ – Ассертивные действия + Поиск поддержки – Импульсивные действия – Асоциальные действия	+ Монотония + Стресс ↓ + Агрессия ↓ + Манипуляция + Асоциальные действия

Рис. 1. Схемы корреляционных связей между факторами напряженности, удовлетворенностью обучением (УО), состояниями и выбором копинг-стратегий в группах студентов на разных этапах обучения (стрелками обозначено наличие значимых корреляций:
«+» – положительные связи, «–» – отрицательные связи)

Проведенное исследование может стать основой работы, направленной на получение более подробных и точных данных о характерных стресс-факторах, специфике развития и переживания учебного стресса у студентов разных специальностей как в сессионный период, так и в течение семестра. Актуальным остается также вопрос об улучшении организации «труда» студентов и устранении негативных факторов, снижающих эффективность выполнения стоящих перед ними задач. Ждут своего решения и другие вопросы, связанные с проблематикой трудностей адаптации к учебе в высшем учебном заведении, повышения эффективности учебной деятельности от младших этапов обучения к старшим, создания условий для формирования положительного образа учебной и будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агафонова О. А. Факторы напряженности в учебной деятельности у студентов разных специальностей. Дипломная работа. – М. : МГЛУ, 2014. – 61 с.
2. Величковская С. Б. Особенности развития учебного стресса у студентов разных специальностей // Психолого-педагогические проблемы развития образования. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2014. – С. 75–88. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 16 (702). Сер. Педагогические науки).
3. Величковская С. Б. Структура психологических трудностей в реализации профессиональной деятельности у студентов с разным уровнем удовлетворенности трудом // Психолого-педагогические проблемы развития образования. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2013. – С. 106–119. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 16 (676). Сер. Педагогические науки).
4. Величковская С. Б., Гребенникова Т. О. Особенности образа трудовой ситуации на ранних этапах профессионального становления (на примере студентов медицинских специальностей) // Психологические закономерности формирования познавательной деятельности. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2014. – С. 53–66. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 8 (719). Сер. Психологические науки).
5. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. «Синдром выгорания» в системе «человек – человек» // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер-Пресс, 2001. – С. 276–283.
6. Жабин Д. В. Влияние факторов стресса на речевую деятельность студентов в условиях обучения иностранному языку // Вестник ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – № 2. – С. 203–205.
7. Леонова А. Б., Величковская С. Б. Субъективный образ профессиональной среды как регулятор развития стресса: тез. 2-й Российской конференции по экологической психологии. – М. : Изд-во ПИ РАО, 2000. – С. 228–229.
8. Мельников В. И. Экзаменационный стресс студентов и основные методы его оптимизации // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2012. – № 1. – С. 45–60.
9. Сергеева О. М. Влияние экзаменационного стресса на учебную мотивацию студентов вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2008. – 25 с.
10. TK-Stress-Studie NRW-Studenten 2012. Ergebnisse einer repräsentativen Forsa-Umfrage aus Mai 2012. – URL: <https://www.tk.de>

УДК 159.9

С. И. Денисенко

профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: sergeydenis53@mail.ru

ПОВЕДЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СИТУАЦИИ КОНФЛИКТА

В статье рассматривается природа конфликтов и в том числе в педагогической деятельности. Будучи разновидностью социальных конфликтов, они имеют свои особенности, специфические причины их вызывающие. Деятельность преподавателя по разрешению конфликта предусматривает выявление их причин, состояние морально-психологической атмосферы в студенческой группе, определение методов, форм и приемов, позволяющих положительно влиять на участников конфликтов.

Ключевые слова: конфликт; виды конфликтов; причины педагогических конфликтов; критика как фактор, провоцирующий конфликты; этапы деятельности преподавателя по разрешению конфликтов; методы, формы и приемы деятельности преподавателя в условиях конфликта.

Denisenko S. I.

Advanced Doctor (Psychology), Professor, Department Psychology and Pedagogical Anthropology MSLU; e-mail: sergeydenis53@mail.ru

TEACHER'S BEHAVIOR IN CONFLICT SITUATIONS

The article discusses the nature of conflict and including in the educational activities. As a kind of social conflicts, they have their own characteristics, specific reasons for their cause. Teacher activities for the conflict involves the identification of the causes and moral-psychological atmosphere in the student group, defining the methods, forms and techniques to positively influence on the parties to the conflict.

Key words: conflict; kinds of conflicts; causes of conflicts; criticism as a factor in provoking conflicts; stages of teaching conflict resolution; methods, forms and methods of teaching in the context of the conflict.

Неотъемлемым элементом человеческой жизни являются конфликты. Под конфликтом обычно понимается актуализированное противоречие, столкновение противоположно направленных интересов, целей, позиций, мнений, взглядов субъектов взаимодействия или оппонентов и даже столкновения самих оппонентов [2].

По своему содержанию, видам и форме, конечно же, конфликты отличаются друг от друга. Но всё же предпринимаются попытки

их определенным образом классифицировать. Так, конфликты могут различаться по источнику (причине) возникновения, по содержанию (деловые, личные), по тому, какой эффект оказывает конфликт на жизнь группы, личности (разрушающий, созидающий), по широте охвата (межличностные, межгрупповые).

Можно различать конфликты и по глубине возникших противоречий. Конфликты могут быть кратковременными и затяжными, устойчивыми и спорадическими (эпизодическими), острыми и хроническими, явными и скрытыми, внутренними и внешними (внутриличностные и межличностные).

Не является исключением и педагогическая деятельность. В ней также представлены различные конфликты. С учетом того, что область педагогических отношений – это часть реальной действительности, конфликты имеют как общие, так и частные причины. К частным причинам педагогических конфликтов можно отнести следующие:

- недостаточная возможность преподавателя прогнозировать поведение студентов на учебном занятии;
- стремление педагога в конфликтной ситуации сохранить свой социальный статус любыми средствами, поскольку есть свидетели и недопустимо уронить честь мундира;
- субъективная оценка преподавателем конфликтного действия студента, малая информированность о его мотивах, особенностях личности;
- особый характер отношений между преподавателем и отдельными студентами;
- учебно-дисциплинарная модель общения, основанная на излишней строгости;
- отрицательные личностные качества педагога (раздражительность, мстительность, следование настроению);
- низкий педагогический уровень общения и др.

В качестве других причин педагогических конфликтов называют также:

- противоречие между теорией и практикой;
- столкновение противоположных мнений на представленную информацию;
- существование негативной констатации, выраженной во влиянии отрицательного опыта на усвоение информации;
- искаженное усвоение информации [1].

Кроме того, следует иметь в виду, что конфликты в педагогической деятельности могут создаваться и намеренно. Так, конфликт может быть спровоцирован преподавателем с целью достижения определенного поведения студентов в рамках конкретного учебного предмета (чаще всего это можно наблюдать на занятиях по таким дисциплинам, как «Конфликтология», «Педагогическая технология», «Основы педагогического мастерства» и др.).

Определяя стратегию и тактику поведения преподавателя, в ходе конфликта важно оттолкнуться от той педагогической ситуации, которая сложилась в учебной группе. Именно поэтому взоры преподавателя направлены на сложную систему отношений и взаимодействий между студентами, студентами и преподавателями, студентами и другими участниками образовательного процесса. И здесь важно выявить истинные причины конфликта, факторы, способствующие их появлению. Под причиной (*лат. causa*) понимается явление, действие которого обязательно вызывает, определяет, изменяет, производит или влечет за собой другое явление [6]. Часто неопытные преподаватели путают причины с поводами. Повод является лишь некоторым обстоятельством, способным быть основанием для чего-нибудь, но только при наличии определенных условий. Также важно иметь в виду, что одна и та же причина при разных условиях вызывает неодинаковые последствия.

Следующий шаг в работе преподавателя в ситуации конфликта – выяснение типа реакции на него и перевод отрицательных реакций в положительные. Это самый сложный этап работы. Выделяют два основных типа реакции на конфликт: отрицательные и положительные. *Отрицательные реакции* – это разрядка накопившихся эмоций, при которой цель (разрешение конфликта) не достигается, но напряжение снижается. Разрядка может быть в виде агрессивных реакций (обвинения других людей или обвинение себя) и неагрессивных (бегство, избегание неприятных людей или ситуаций, попытка добиться своего любыми средствами, регрессия или подавление реакций). В любом случае конфликт только затягивается, «обрастает» новыми случаями и деталями, вовлекая в себя новых членов.

К *положительным реакциям* относятся: преодоление препятствия (например, откровенный разговор, результатом которого является выяснение всех причин и недомолвок), обход препятствия

(например, уговор забыть конфликт, перестать обращать внимание на не устраивающие черты характера), компенсирующие действия (например, найти друга, более похожего по характеру), отказ от цели. В любом случае это пути разрешения конфликта, полного устранения вызванного им напряжения.

Задача преподавателя – не просто погасить эмоции, а привести конфликтующих к одному из положительных вариантов реакции. Как это можно сделать?

1. Попытаться овладеть конфликтной ситуацией. Прежде всего – разрядить эмоциональную напряженность самому, приняв спокойную расслабленную позу и проявив выдержку. Если конфликт затяжной или сопровождается слишком бурными эмоциями, то лучше дать время его участникам на разрядку, спокойно за ними наблюдая.

2. Своим поведением повлиять на партнеров. Понять их состояние.

3. Понять причины конфликта и мотивы поведения его участников. Выразить им понимание и передать словами свое состояние («Меня огорчает...»).

4. Согласовать цель дальнейшего разговора. Для этого обсудить со студентами, как они понимают повод и причину конфликта и определить вместе с ними содержание дальнейшего разговора.

5. Закрепить свою позицию уверенностью в возможность продуктивного решения.

6. После завершения конфликта вернуться к нему, проанализировать причины, ход его решения и возможность дальнейшего сохранения стабильной ситуации.

В случае внутриличностного конфликта преподаватель может помочь юноше или девушке разобраться в себе и в своих целях и желаниях. В условиях межличностного конфликта он хочет научить студентов быть терпимыми или, разъединив конфликтующих, минимизирует их контакты.

В конфликте групповых принадлежностей преподаватель стремится перевести споры и ссоры в русло конструктивного обсуждения ценностей и привычек различных социальных групп и слоев. А в условиях межгруппового конфликта – переводит его в здоровое соперничество или сотрудничество или же проводит работу по изменению структур микрогрупп в учебном подразделении.

Одна из возможных причин конфликтов между студентами или между преподавателем и студентами – реакция юноши или девушки на критику и замечания (межличностный конфликт). Критика и замечания – довольно распространенный способ оценивания и воспитания. Порой преподаватель и учащиеся даже не замечают, что они критикуют друг друга. Например, пытаясь повлиять на обучаемого, преподаватель говорит: «И эту бумажку ты называешь отчетом о практике?» или «Ты, как всегда, сделал не то, что надо», – и так далее.

Преподаватель может и должен высказывать обучаемому то, как он относится к тому или иному поступку студента. Без этого процесс обучения и воспитания невозможен. Но оценка поступка, обложенная в критику, – это всё же ошибка со стороны педагога. Как показывает анализ практики, критика наносит удар по личности человека, по его самооценке. Поэтому первая реакция студента – не принять к сведению отношение преподавателя к его поступку, а защитить свое «Я». Замечания, даже сказанные вскользь, без желания обидеть человека, заставляют учащегося обороняться и стремиться оправдать себя. Особенно это актуально сегодня, когда значительная часть студентов отличается завышенной самооценкой, нередко усиливающейся необъективной оценкой со стороны родителей, ближнего социального окружения. Во многом это связано и со стремлением утвердиться в студенческом коллективе любой ценой и отстаивать свой статус во что бы то ни стало.

Опросы студентов и преподавателей о том, какие первые чувства они испытывают в момент критики показывают, что большинство ответов сводится к тому, что это, чаще всего, «злость», «обида», «горечь» и т. д. Но около 20 % опрошенных отвечают, что «ничего не чувствуют», «безразличны к критике». Можно предположить, что у этой категории опрошенных включается защитная реакция, что и снижает негативное воздействие критики. Это в определенной степени плюс. Но минус состоит в том, что защищаясь от критики, они вместе с тем и не слышат, а порой и не хотят вдаваться в смысл сделанных в их адрес замечаний.

Почему же люди пользуются критикой?

Во-первых, потому что уверены, что с помощью критики можно легче управлять другими. Разозлившийся или обиженный студент становится более пассивным в отстаивании собственной точки зрения.

Во-вторых, критиковать легче и быстрее, чем подбирать слова для высказывания своих чувств, вызванных поступком, и аргументы для убеждения в своей правоте.

Конечно, без критики не обойтись, но преподаватель должен помнить, что критика подобна бумерангу. Она порождает желание не исправляться, а критиковать в ответ. В результате отношения между людьми не направлены на оказание помощи и поддержки друг другу, а напоминают состояние затяжной войны с чередованием наступления и обороны.

Чем же можно заменить критику, когда мы обсуждаем с обучаемыми их поступки? В психологии есть понятие «обратная связь на поступок» [3; 5]. Предположим, что учащийся совершил поступок, на который преподаватель считает себя обязанным отреагировать. В этом случае педагог высказывает свое, личное, отношение и разговаривает со студентом о нормах вуза, общества, которые он нарушил. Смысл разговора остается таким же, как и при высказывании критического замечания, но меняются форма и тон разговора.

При критике тон обычно нападающий, агрессивный, едкий или насмешливый. При высказывании обратной связи на поступок – заинтересованный, с желанием действительно разобраться в происшедшем. В связи с этим меняется и форма – разговор начинается не с нападок преподавателя, а с высказывания им желания выслушать и разобраться. Самое же главное в том, что в ходе разговора обсуждается только один поступок, а не личность, характер, деятельность или отношение к миру учащегося в целом.

Стремясь разрешить конфликт, опытные преподаватели определяют для себя круг проблем, на которые следует обратить внимание. Чаще всего это:

- установление действительных участников конфликтной ситуации;
- определение в пределах возможного причин, целей, мотивов, особенностей характера конфликтующих сторон;
- изучение ранее существовавших межличностных отношений участников конфликта;
- изучение намерения конфликтующих сторон и представление о способах разрешения конфликта;
- определение отношения к конфликту не вовлеченных в него членов группы, коллектива;

– принятие решения о наиболее приемлемых способах разрешения конфликта.

В разрешении конфликтных ситуаций используются как *прямые*, так и *косвенные методы*. Владение этими методами позволяет педагогу быть более гибким тактиком, учитывая не только собственные возможности, но и множество других факторов, характеризующих особенности ситуации, сопутствующих ей обстоятельств.

В практике руководства коллективами широко распространены прямые методы гашения конфликтов, среди которых *индивидуальная беседа, групповое и коллективное обсуждение*.

При организации индивидуальной беседы преподаватель поочередно приглашает к себе конфликтующих и просит каждого изложить суть и причины столкновения. При этом необходимо пресекать любую попытку оценочных суждений и требовать привести только факты, избегая эмоций. Как только он, независимо от суждений конфликтующих, приходит к определенному решению, то вызывает обоих и просит их в его присутствии высказать всё, что студенты считают нужным, при этом прерывает любые проявления негативных эмоций и объявляет им свое решение. Оно может быть в пользу одного либо не в пользу обоих; в любом случае педагог говорит прямо, он деловит и опирается на свой авторитет, на этические традиции, существующие в обществе. Это решение служит сигналом, что инцидент исчерпан и возвращается к нему – отнимать время у занятых людей.

Преподаватель может принять решение прибегнуть к групповому или коллективному обсуждению. Педагог предлагает конфликтующим высказать свои претензии друг к другу в присутствии всей группы на собрании. Последующее решение он принимает на основе выступлений участников обсуждения, и решение объявляется от лица группы. Если конфликт, несмотря на указанные меры, не прекращается, преподаватель прибегает к санкциям в отношении конфликтующих (одного из них, либо обоих): от повторных критических замечаний (с глазу на глаз или при группе) до административных воздействий, коль скоро конфликт наносит ущерб учебному процессу. Если и это не помогает, преподавателю необходимо изыскать способы развести конфликтующие стороны (по разным группам) так, чтобы они реже встречались.

Однако в ситуациях, когда прямое воздействие оказывается малоэффективным и не столько разрешает конфликт, сколько «загоняет его вглубь», конфликт переходит в хроническую форму. Более эффективными в таком случае становятся *косвенные методы гашения конфликта*. Может использоваться, к примеру, метод «*выхода чувств*». Реализация данного метода требует профессионального терпения и способности эмоционально поддерживать собеседника. Вполне допустимо в процессе слушания демонстрировать собеседнику сочувственное понимание, которое, однако, еще не гарантирует вашего с ним согласия. По мнению одного из видных современных психотерапевтов К. Роджерса, если человеку дать возможность беспрепятственно выражать свои отрицательные эмоции, то постепенно они меняются на положительные [4].

В случае использования метода *эмоционального возмещения* важно помнить, что студент, обращающийся к преподавателю с проблемами эмоционального дискомфорта, должен уже рассматриваться как страдающее лицо. При этом страдания не следует игнорировать, если даже оказывается, что они являются несправедливыми. Показав, что преподаватель считается с этим, он уже эмоционально минимизирует имеющийся у собеседника внутренний дискомфорт. Уместно высказанное в разговоре одобрение действительно имеющимся у собеседника качествам в определенной степени является своеобразным ключом к пониманию ситуации. Не следует льстить конфликтующему, так как лезть легко распознается и вызывает впоследствии открытое или тайное презрение к неискреннему педагогу.

Метод «*обнажения агрессии*» представляет собой прямую форму вовлечения конфликтующих в спор, без пресечения этих действий со стороны преподавателя. Как правило, при третьем лице конфликт не достигает своих крайностей, не превращается в открытое физическое столкновение. Дав спорящим возможность высказать «наболевшее», необходимо продолжить работу, основываясь на одном из нижеуказанных правил.

«*Принудительное слушание оппонента*». Останавливая ссору, необходимо поставить условие: «Каждый из вас, прежде чем ответить обидчику, должен с предельной точностью повторить его последнюю реплику». Обычно обнаруживается, что конфликтующие не слышат друг друга, а обидчику приписываются тон и слова,

которых в действительности не было. Фиксируя на этом внимание конфликтующих сторон (иногда можно прибегнуть к диктофону), преподаватель тем самым принуждает их слушать друг друга. Непривычность такой ситуации снижает накал взаимного ожесточения и способствует росту самокритичности спорящих.

«Обмен позиций». Преподаватель останавливает развернувшуюся на его глазах ссору, просит конфликтующих поменяться местами, на которых они до сих пор сидели, а затем дается следующая инструкция: «Поменявшись ролями, выскажите все обвинения, которые приходят вам в голову». Взгляд со стороны другого – азбучная истина общения. Однако людям, охваченным гневом и обидой, он дается с большим трудом и преимущественно в ситуации профессионального вмешательства в их конфликт извне. Этот прием рассматривают как универсальный в разрешении конфликтов, имеющих разную причину возникновения, т. е. он уместен при гашении конфликтов любого типа.

«Расширение духовного горизонта спорящих». Высказывания спорящих сторон протоколируются или, что лучше, записываются на диктофон или видеомаягнитофон. Остановив ссору, преподаватель воспроизводит сделанную запись. Как правило, конфликтующие подавлены тем, что услышали, поскольку начинают понимать, что вели себя недостойно либо, по крайней мере, некрасиво. На этом фоне целесообразно приступить к профессиональному разбору ссоры, показывая эгоизм и недоброжелательность аргументации каждого из конфликтующих. Далее разоблачается всё мелкое, непринципиальное, что сопровождало конфликт. В беседе с конфликтующими важно раскрыть им смысл жизненных ценностей более высокого порядка, определить духовные цели, в стремлении к которым они, по существу, едины, а не взаимно враждебны.

Уменьшение количества конфликтных ситуаций – серьезная практическая проблема, стоящая перед преподавателем, руководителями как студенческих, так и кафедральных коллективов.

Следует признать, что в процессе профессиональной деятельности преподавателя происходит взаимное влияние субъектов взаимоотношений, непрерывное их воздействие и преобразование. Исследованиями доказано, что каков педагог, таковы и его обучаемые. Имеются статистически достоверные различия ряда личностных свойств учащихся у конфликтных и неконфликтных

преподавателей. Так, подопечные конфликтных преподавателей характеризуются большей тревожностью, враждебностью, агрессивностью.

Различная степень конфликтности преподавателей влияет на структуру личностных свойств обучаемых, определяет разные тенденции их личностного развития. Следовательно, для преподавателя, стремящегося уменьшить количество конфликтов в руководимом им коллективе, весьма актуальна работа по самосовершенствованию. Не менее для него важна профессиональная помощь психолога по психокоррекции и оптимизации взаимоотношений с обучаемыми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Акимова Е.Е.* Педагогические основы использования конфликта в образовательном конфликте: автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 1999. – 22 с.
2. *Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П.* Большой психологический словарь. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
3. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М.: Когито-центр, 2011. – 600 с.
4. *Роджерс К.* Консультирование и психотерапия. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 256 с.
5. *Соловьева О.В.* Обратная связь в межличностном общении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 112 с.
6. *Философский энциклопедический словарь [Текст] / под ред. П. Н. Федосеева, С. М. Ковалева и др.* – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

УДК 159.9

Н. М. Каримбекова

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: karimbekova.nurz@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ И ОБРАЩЕНИЙ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ КИРГИЗСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются особенности речевого общения и обращения киргизов друг к другу. Описаны различия в южном и в северном диалектах киргизского языка, которые оказали влияние на взаимоотношения между киргизами, живущими на севере и юге страны. Проанализировано влияние русской культуры и русского языка на формирование и развитие современной коммуникативной культуры киргизов и доказано, что ее можно характеризовать как культуру коллективистического типа.

Ключевые слова: речевое общение; обращения; коммуникативная культура; киргизский язык; южный и северный диалекты киргизского языка.

Karimbekova N. M.

Postgraduate Student at the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology MSLU; e-mail: karimbekova.nurz@mail.ru

THE USE OF VERBAL MEANS OF DIALOGUE IN THE LEXICAL STRUCTURE OF THE KIRGYZ LANGUAGE

The article discusses the features of verbal communication and appeals of the Kyrgyz. The differences of the southern and northern dialects of the Kyrgyz language are described. They influenced the relations between the residents of the South and the North of Kyrgyzstan. The impact of Russian culture and Russian language on the formation and development of the modern communicative culture of the Kyrgyz is analyzed. It was proved to be characterized as the culture of collectivist type.

Key words: verbal communication; appeals; communicative culture; the Kyrgyz language; southern and northern dialects of the Kyrgyz language.

Киргизская культура, формировавшаяся на протяжении многих столетий, сохранила свои национальные самобытные черты, особенности и отличается от других культур.

Киргизский народ в зависимости от исторических, территориальных, политических, экономических и социальных факторов активно взаимодействовал с другими народами, которые оказали влияние на его дальнейшее развитие. Это касается таких важнейших исторических периодов, как пребывание Киргизии в составе

Кокандского ханства, Российской Империи, а в дальнейшем Советского Союза. Киргизская культура с конца XVIII по XX в. изучалась специалистами в области истории, этнологии, лингвистики, филологии, антропологии и др.

Современный исторический анализ коммуникативных функций культуры киргизов изучали Н. С. Эшимбекова и А. П. Немых [4; 7]. Н. С. Эшимбекова выделила особенности коммуникативных функций этнической духовной культуры и проследила эволюцию ее ценностных категорий в различные исторические эпохи. А. П. Немых в своей работе сделал акцент на изучении особенностей коммуникативных функций этнической материальной культуры, прикладного творчества киргизов и их последующие изменения, происходящие в эпоху глобализации. Однако научные работы по этнолингвистике и психоллингвистике, которые были бы посвящены анализу взаимосвязи коммуникативной культуры и роли в ней киргизского языка, практически отсутствуют, хотя они имеют очень важное значение для понимания характера внутринационального и межнационального общения.

В настоящее время в Киргизии рождает $\approx 5\,776\,570$ человек: 72,6% – киргизы; 14,5% – узбеки; 6,4% – русские и 6,5% – представители других национальностей. Распад Советского Союза и последующее разделение стран привело их к стремлению усиления и сохранения своей этнической самобытности, что оказало влияние на межэтническое общение. И если ранее количество межнациональных конфликтов было редким явлением, то в последнее время мы наблюдаем их усиление и рост их количества, вплоть до вооруженных столкновений. Например, межэтнический конфликт – ошские события 2010 г. на юге Киргизии, возникший между киргизами и узбеками.

Учитывая многонациональный состав населения Киргизии, для воспитания толерантности и улучшения межэтнических взаимоотношений необходимо изучать особенности коммуникативной культуры и специфику построения межличностных и деловых отношений киргизов. Необходимо провести исследование соотношений особенностей киргизского языка и речевого общения, детерминированного коммуникативной культурой.

Язык и культура не могут существовать друг без друга. По мнению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, «язык и культура

сопряжены между собой, а семантика языка является производной от национальной картины мира» [1, с. 16].

Особую актуальность в изучении языковых процессов и современных этнических национальностей приобрел структурно-функциональный подход. Исходя из данного подхода, язык – это самостоятельная структура, входящая в систему этноса, который включает в себя такие составные элементы, как этническое самосознание, материальная и духовная культура, семейный быт, традиционные установки, ценностные ориентации [2].

Для изучения особенностей киргизского речевого общения необходимо провести анализ:

1) форм обращений по отношению к членам семьи, родственникам, старшим по возрасту и высокостатусным представителям киргизской национальности;

2) характера и условий использования личных местоимений и притяжательных аффиксов в структуре киргизского языка.

Понятие «речевое общение» в литературе часто описывается как синоним вербального общения – вид, форма целенаправленного общения, как живой процесс взаимодействия участников коммуникации с использованием знаковой системы (языка) для кодирования передаваемой информации через человеческую речь (устную или письменную). Инструментом вербального общения является произвольная, предметно-мотивированная речевая деятельность информационно взаимодействующих субъектов [6].

Для понимания взаимосвязи современной киргизской культуры, культуры общения, обращения и построения отношений и киргизского языка можно использовать теорию Г. Хофстеде, касающуюся типов культур, а также идеи и концепции Г. Триандиса, Р. Льюиса и Д. Мацумото.

Понятие «тип культуры» предложил Г. Хофстеде. Он провел пограничные кросскультурные исследования, направленные на раскрытие соотношения проблем личности и общества в 50 странах мира и выделил критерии, по которым культуры можно классифицировать как коллективистские и индивидуалистические. Согласно критериям, выделенным Г. Хофстеде и Г. Триандисом, стремление киргизов к сплочению, с одной стороны, и иерархичность их общества, с другой, характеризует их культуру как коллективистскую культуру вертикального типа [5; 8].

В коллективистских культурах (Гватемала, Эквадор, Панама, Венесуэла и другие страны) интересы группы, семьи, оказываются на первом месте [3, с. 39]. Поведение регулируется постоянным координированием своих решений в зависимости от пользы группе.

В коллективистском типе культуры личность эмоционально зависима от социальной группы: чувство уважения, долга и ответственность за ее членов. И ожидание от группы помощи в решении личных проблем. Выбор социальных групп, как правило, зависит от степени их значимости для индивида.

Дополнением к точке зрения описания культур Г. Хофстеде считается подход Г. К. Триандиса. Он подчеркивает уникальность индивидуалистических и коллективистских культур и подразделяет их на вертикальные и горизонтальные.

Вертикальный коллективистский тип культуры характеризуется наличием жесткой социальной иерархии и статусных отношений. Здесь личность должна решать свои проблемы в группе, т. е. коллективистски. Выраженная социальная идентификация подавляет личностные проявления.

Киргизов можно отнести к коллективистскому типу культуры вертикального типа. Они проявляют стремление к сплочению лишь с членами своих групп, в которые входят их многочисленные родственники. При возникновении конфликтных ситуаций с другими группами (семьями или их членами) киргизы действуют по принципу «один за всех и все за одного». Даже если член их семьи поступает неправильно, они обязательно будут выступать в его защиту. В крайних случаях при совершении киргизом явного преступления он будет порицаться его родственниками, но только в личном кругу.

Для киргизов крайне важно поддерживать взаимоотношения с родственниками. Данный фактор находит свое подтверждение в киргизском языке. Например, невестка – «келин» в киргизском языке обозначается словом, которое образовано от другого слова «кел» – приди, либо в другой интерпретации «келин» в переводе на русский означает «придите» в форме вежливого обращения к старшему по возрасту. Этимология слова «келин» заключается в том, что невестка – это человек, пришедший из другой семьи, которого захотели принять в семью ее мужа.

При обращении к мужчине, старшему по возрасту, киргизы используют слово «байке», к женщине – «эже». Слово «эже» переводится, как сестра и может использоваться киргизами как при обращении к своим родным сестрам, так и по отношению к лицам женского пола старшим по возрасту. Для обращения к младших по возрасту используются следующие особенности. Например, словосочетание «младший брат» обозначается одним словом «иним», «младшая сестра» – «карындашым», женщины же, в отличие от мужчин, могут называть младшую сестру только «синдим». В киргизской культуре невестка должна обращаться как к старшим, так и к младшим родственникам своего мужа в вежливой форме на «Вы». При этом к сестрам и другим родственницам мужа она должна обращаться «эже», а к младшим – «кыз» (девочка, девушка) или «бала» (мальчик, парень).

Все эти формы обращения являются показателями строгого следования иерархии взаимоотношений в киргизской семье.

В случае совпадения имен невестки и свекрови киргизы в большинстве случаев по традиции дают другое имя невестке, которое используется только в их семейном кругу. Невестка в присутствии мужа, его родителей и родственников никогда не произносит имя аналогичное имени своей свекрови или свекра.

При обращении к родственникам отца применяется прилагательное «чоң» – «большой» в форме частицы, которая присоединяется к другим словам. Например, слово «бабушка» переводится на киргизский, как «эне» (в другом значении «мать»), но в большинстве случаев для обозначения: 1) бабушки со стороны отца добавляют слово «чоң» – «чоң – эне», дедушки «чоң – ата», жена старшего брата отца – «чоң-апа», однако старший брат отца называется «аба»; 2) со стороны матери прибавляется частица «тай» – «тайэне», «тайата», сестра матери – «тайэже», брат – «тайке» (от слова «байке»), его жена – «тажеңе». Исключением являются такие родственные обозначения, как муж сестры матери – «жезде».

Такие прилагательные подчеркивают статус старшего поколения и уважение.

В киргизском языке есть личные местоимения, как и в русском языке. Для вежливого обращения в единственном числе «Вы» используется слово «Сиз», а во множественном «вы» – «силер». В киргизской культуре младшие всегда должны обращаться к старшим на «Вы». Даже в ситуации общения с родителями киргиз

будет обращаться к родителям на «Вы», хотя в русской культуре принято использовать местоимение «ты», как выражающее более сердечную форму общения. В киргизском языке существует и вторая форма вежливого обращения по отношению ко многим людям: «вы» – «сиздер».

В категории принадлежности, помимо притяжательных местоимений, существуют также притяжательные аффиксы. Например, «менін мектебүм» – «моя школа». Притяжательные аффиксы в киргизском языке чаще всего используются без притяжательных местоимений. Например, слово «мама» с притяжательным местоимением в русском языке звучит как «моя мама», а в киргизском языке может звучать как «апам» с добавлением аффикса «м» в конце («мой отец» – «атам», «моя книга» – «китебүм»).

В процессе эмпирического изучения речевого общения, как показывают наши исследования, это может приводить к получению низких показателей эгоизма и языковых выражений, относящихся к проявлению личной точки зрения в речевом общении киргизов, но указывает на учет иерархии в межличностном общении.

Немаловажное значение на развитие киргизского языка и культуры оказал русский язык. Русский язык в Киргизии является вторым государственным языком. В крупных городах, особенно на севере Киргизии, киргизы разговаривают чаще на русском языке, и процесс обучения в образовательных учреждениях в северных областях страны проходит на русском языке. Поэтому некоторые киргизы очень плохо знают киргизский язык и их называют «обрусевшими». У таких киргизов меняется характер обращений и особенности общения с представителями и своей, и другой возрастной группы. В то же время киргизы, проживающие в сельской местности, которые лишены знания русского языка или знают его очень плохо, сохраняют типичные для национальной культуры манеры общения и способы обращений.

Отличия в обращении создает и диалект: северный или южный. Северный диалект наиболее близок к литературному киргизскому языку. Южный диалект возник по причине влияния межкультурной коммуникации с узбеками, поскольку юг Киргизии граничит с Узбекистаном. Южный диалект киргизского языка во многом отличается от северного своей лексикой и фонетикой.

Различия между северянами и южанами приводят к проблемам понимания в процессе общения, которые способствуют

конфронтации. На севере проживает большое количество «обрусевших» киргизов, отличающихся современными нравами, более высоким уровнем образования, чем на юге. Обрусению способствует развитие туризма, наличие большого количества русских школ, университетов, техникумов и др., а также проживание представителей русской, немецкой, казахской национальностей и др.

Северяне считают южан людьми чересчур консервативными, называют их ошскими («оштуктар»), а южане считают северян слишком демократичными, развязными и называют их «аркалыктар» – «северные киргизы». При вступлении в брак родители и родственники жениха или невесты в большей мере одобряют браки за «своих южан» или «своих северян».

Специфику киргизского языка, сформировавшегося под влиянием исторического прошлого, и понимание его роли в речевом общении киргизов важно учитывать для успешного взаимодействия с киргизами в межкультурной коммуникации.

Таким образом, анализ речевого общения и характера обращений, принятых у киргизов, позволяет относить культуру киргизов к коллективистическому вертикальному типу культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Верецагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиенты. – М.: Индрик, 2005. – 1040 с.
2. *Губогло М. Н.* Языки этнической мобилизации. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – 816 с.
3. *Мацумото Д.* Психология и культура. – СПб.: Питер, 2003. – 718 с.
4. *Немых А. П.* Особенности коммуникативных функций материальной культуры и прикладного творчества кыргызов XX в. Исторический аспект: дис... канд. истор. наук. – Бишкек, 2006. – 171 с.
5. *Триандис Г. К.* Культура и социальное поведение. – М.: Форум, 2007. – 384 с.
6. Энциклопедический словарь «Психология общения»/ под общ. ред. А. А. Бодалева. – М.: Когито-центр, 2011. – 600 с.
7. *Эшимбекова Н. С.* Исторический анализ коммуникативных функций духовной культуры кыргызов: дис... канд. истор. наук. – Бишкек, 2007. – 203 с.
8. *Hofstede G.* Culture's consequences: International differences in work-related values. – Beverly Hills, CA : Sage Publications, 1980. – 327 p.

УДК 316.4, 378.01.

А. А. Кравцов

кандидат технических наук, профессор кафедры информационных технологий
МГЛУ; e-mail: ak20786@yandex.ru

**ЗНАЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ
«ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ» ПРИ ОВЛАДЕНИИ СТУДЕНТАМИ
ОБЩЕКУЛЬТУРНЫМИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ
КОМПЕТЕНЦИЯМИ**

В статье рассматриваются вопросы овладения студентами, обучающимися по направлению «Информационная безопасность», общекультурными и профессиональными компетенциями. Показывается роль и значение подготовки специалистов по информационной безопасности в решении государственных задач по обеспечению национальных интересов Российской Федерации в информационной сфере. Анализируются особенности курса «Гуманитарные аспекты информационной безопасности», имеющего целью приобретение студентами знаний и компетенций, необходимых для решения проблем, связанных с обеспечением защищенности от целенаправленной манипуляции общественным сознанием с использованием информационно-коммуникационных технологий. На основе анализа правовых и нормативных документов, определяющих содержание обучения, а также специфики объектов профессиональной деятельности выпускников обосновывается актуальность решения вопросов совершенствования профессионального цикла обучения.

Ключевые слова: профессиональное обучение; образование; воспитание; информационная безопасность; защита информации; манипуляция; профессиональная деятельность; компетенции; специфика обучения; информационные технологии.

Kravtsov A. A.

Ph. D., Professor, Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Professor of the Institute of Law, Economics and Information Management, Faculty of the Information Technology, MSLU; e-mail: ak20786@yandex.ru

**THE IMPORTANCE OF THE COURSE
“HUMANITARIAN ASPECTS OF INFORMATION SECURITY”
IN STUDENTS’ ACQUIREMENT OF COMMON CULTURAL
AND PROFESSIONAL COMPETENCES**

The article touches upon the issue of acquiring common cultural and professional competences by students in «Information security». It illustrates the role and significance of information security specialists training in accomplishing governmental tasks of ensuring the national interests of the Russian Federation in the information sphere. The

article analyses features of the course «Humanitarian aspects of information security», the goal of which is to provide students with knowledge and competences required for handling problems in securing social consciousness from purposeful manipulation via information and communication technologies. Finally, it justifies the topicality of improving professional education by analysing legal and normative documents that determine its scope, as well as on the basis of peculiarities of the graduates' professional activity objects.

Key words: professional education; education; upbringing; information security; data protection; manipulation; professional activity; competence; specificity of education; information technologies.

В ноябре 2014 г. произошло чрезвычайно важное событие для лингвистического сообщества России – была основана Национальная Ассоциация лингвистов («РОСАЛ»). На учредительном собрании, состоявшемся на базе Московского государственного лингвистического университета (МГЛУ), были определены задачи и направления деятельности нового профессионального сообщества, принят устав. Президентом «РОСАЛ» была избрана ректор МГЛУ академик РАО И. И. Халеева. В состав учрежденной Ассоциации вошли более шестидесяти организаций. В их числе, прежде всего вузы, а также и известные фирмы, которые длительное время работают на рынке лингвистических услуг [6]. С учетом того, что МГЛУ является также и Базовой организацией по языкам и культуре государств – участников СНГ, по мнению автора, это накладывает дополнительные обязанности на кафедры университета по наполнению общекультурных и профессиональных компетенций студентов лингвистической и гуманитарной составляющих. Такая мера позволит выпускникам МГЛУ, независимо от направлений подготовки, достойно представлять вуз-лидер в области лингвистики и общекультурных ценностей как в России, так и за рубежом.

На кафедре информационных технологий МГЛУ, осуществляющей реализацию лицензированной и аккредитованной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки 090900 «Информационная безопасность», в качестве дисциплины, в рамках которой рассмотрение информационной безопасности (ИБ) осуществляется наиболее полно с лингвистической и гуманитарной позиций, является курс «Гуманитарные аспекты информационной безопасности».

Особенность курса заключается в стремлении на основе системного подхода осветить вопросы ИБ и, прежде всего, обеспечения национальных интересов Российской Федерации в информационной сфере, включая соблюдение конституционных прав в области получения информации и пользования ею, сохранить и укрепить в сознании студентов нравственные ценности гражданского общества, научить защите от целенаправленной манипуляции общественным сознанием с использованием информационно-коммуникационных технологий.

В процессе изучения курса осуществляется привитие необходимых общекультурных и профессиональных компетенций в области защиты индивидуального, группового и массового сознания от деструктивных воздействий с использованием традиционных и новых информационных технологий. Содержательное наполнение курса включает вопросы углубленного изучения «Доктрины информационной безопасности Российской Федерации», информационного воздействия на человека и манипуляцию массовым сознанием, в частности доктрин манипуляции сознанием, главных признаков и технологии манипулирования сознанием с использованием информационно-коммуникационных технологий, мишеней манипуляторов сознанием (знаковые системы, манипулятивная семантика, историческая память, мышление, чувства, внимание), проявления идеологии экстремизма и терроризма в информационно-коммуникационном пространстве и др. В связи с тем, что Университет лингвистический, при изучении курса повышенное внимание уделено различным разделам языкознания (социолингвистике, фоносемантике, фонопсии и др.) и особенно вопросам вербального информационного воздействия на массовое сознание. Это особенно актуально для реалий сегодняшнего дня, отличительной чертой которого стало активное проведение в мире так называемых «цветных революций», неотъемлемой составляющей которых является ведение «информационной войны» с использованием всех ее вербальных сил и средств.

В учебных заведениях, осуществляющих подготовку специалистов в области ИБ, а таких заведений в стране в настоящее время насчитывается более ста пятидесяти, почти весь цикл профессионального обучения направлен на приобретение студентами компетенций, необходимых для решения проблем, связанных

с обеспечением защищенности объектов информатизации в условиях существования угроз в информационной сфере [5]. Подготовка кадров в области ИБ, как отмечает один из признанных специалистов в области обеспечения безопасности современных информационных технологий профессор Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» профессор А. А. Малюк, имеет существенные особенности, поскольку выступает не только как реакция на спрос рынка в отношении таких специалистов, но и как важная составляющая комплекса мероприятий государства по противодействию угрозам в информационной сфере [4].

При этом курс «Гуманитарные аспекты информационной безопасности» в настоящее время преподается не более чем в 20 высших учебных заведениях [9; 10]. Вместе с тем область информационной безопасности делится на два направления: защиту информации (организационно-правовую, инженерно-техническую, компьютерную безопасность и др.) и защиту от информации (гуманитарные аспекты информационной безопасности). Это разделение явно обозначено в «Доктрине информационной безопасности Российской Федерации», утвержденной в 2000 г. [1]. В Доктрине четко выделены четыре основные составляющие национальных интересов Российской Федерации в информационной сфере, при этом лишь четвертая составляющая национальных интересов относится непосредственно к защите информационных ресурсов от несанкционированного доступа, безопасности информационных и телекоммуникационных средств, а первые три составляющие посвящены преимущественно гуманитарным аспектам информационной безопасности национальных интересов российского государства.

В последнее десятилетие технократический и гуманитарный подходы к информации выделяют большинство современных ученых, что позволяет говорить о ней как о социальном явлении гуманитарно-технического характера. Очевидно, в какой-то мере, этим было обусловлено то, что блок гуманитарных проблем обеспечения информационной безопасности РФ обозначен в числе первых в программном документе «Приоритетные проблемы научных исследований в области обеспечения информационной безопасности Российской Федерации», утвержденным 8 марта 2008 г. Советом Безопасности Российской Федерации. В документе наряду с блоком гуманитарных проблем содержатся также

блок «Научно-технические проблемы (физико-математические, технические) обеспечения ИБ Российской Федерации» и блок «Проблемы кадрового обеспечения ИБ Российской Федерации». Перечень гуманитарных проблем обеспечения ИБ включает в себя 44 укрупненных направления исследований, в их числе: «Исследование социально-психологических последствий широкого использования современных информационных технологий во всех сферах жизни общества»; «Исследование проблем формирования ценностной ориентации личности в условиях глобального информационного общества»; «Исследование проблем использования зарубежными государствами и негосударственными организациями российских информационных систем для пропаганды политических, религиозных, культурных и иных взглядов и предпочтений»; «Исследование проблем противодействия злоупотреблениям свободой распространения информации в сети Интернет»; «Исследование проблем защиты индивидуального, группового и массового сознания российского общества от деструктивных воздействий средств массовой информации, Интернета и других информационных источников» [2].

Актуальность и важность защиты от деструктивных воздействий средств массовой информации обусловлены еще и тем феноменом, который свершился на глазах одного поколения. Благодаря стремительному прогрессу информационно-коммуникационных технологий, произошел крах формировавшейся в течение столетий системы передачи и организации информации, основанной на письме и чтении.

Современная система масс-медиа и электронные СМИ особое внимание уделяют иллюстративности – и главным источником получения информации становится экран (телевизора, монитора и т. п.). А что означает эта тенденция, при которой главенствует образ? Она означает резкую деградацию такой формы воздействия на человека, как убеждение с помощью рациональных аргументов, понятий и фактов. Если книга, письменная культура учили думать (понятия, факты и т. д.), то экран – способности ориентироваться в образах, т. е. манипуляция, осуществляемая с помощью информационно-коммуникационных средств, логично выдвигается в сознании (или подсознании) на первое место в смысле способа взаимодействия с окружающим миром. Это обуславливает

необходимость научных проработок вопросов подготовленности студентов к жизни в условиях новых реалий «главенства образа».

Переход к обучению студентов по направлению ИБ с использованием компетентностного подхода, ранее изложенный автором в Вестнике МГЛУ [3], как показывает практика последних лет, наиболее ярко проявляется именно на занятиях по курсу «Гуманитарные аспекты информационной безопасности». В ходе учебных занятий по данному предмету автору удалось в наибольшей мере реализовать педагогическую технологию «Выращивание целей обучения», разработанную доктором педагогических наук профессором МГЛУ М. А. Лямзиным. Данная технология включает двуединый и поэтапный процесс совместной постановки и последующей реализации целей обучения как преподавателем, так и обучающимися [3]. В процессе изучения дисциплины, по мнению М. А. Лямзина, можно выделить этапы «настройки целей», целевыполнения и рефлексии умения профессионально-педагогического целеполагания.

На этапе «настройки целей» в ходе первых учебных занятий по курсу «Гуманитарные аспекты информационной безопасности» автором было осуществлено ознакомление студентов с содержанием учебного курса, с особенностями организации и методики учебных занятий, видами, формами, методами контроля и оценивания результатов обучения. Далее предлагалось студентам самим сформулировать цели своей учебной деятельности по успешному овладению учебным материалом: что они хотели бы знать, какими владеть навыками, что научиться делать. Исходя из собственных представлений и своего понимания результатов обучения, студенты (речь идет о студентах третьего года обучения) самостоятельно формулировали близкие и понятные для них цели обучения (учебной деятельности). При этом они, естественно, исходили из имеющегося опыта и своего осознанного отношения к процессу обучения, а также из собственной интуиции и других факторов. Конечно, не все студенты смогли сформулировать цели и изложить их: как показала практика, достичь достаточно четкой формулировки удавалось только 40–60 % обучающихся. При этом большинство сформулированных целей было направлено на достижение прагматических результатов: приобрести умение выявлять признаки манипуляции сознанием, овладеть технологией защиты от

манипулирования и т. п. Вместе с тем тщательный анализ, обобщение и систематизация индивидуальных ответов студентов позволили увидеть то общее и особенное, что хотели бы студенты иметь в результате обучения по курсу. Тем самым, на основании сформулированных целей и ожиданий, обеспечивалась «доводка» и «настройка» целей обучения.

Как показал опыт проведения аудиторных занятий, прежде всего семинаров, тематика курса вызвала повышенный интерес у студентов: крайне высокая посещаемость, инициатива в выборе докладов для семинарских занятий, активность в обсуждении вопросов на семинарах и др. Что характерно, на занятиях студентами активно использовались знания в области защиты информации, приобретаемые ими в процессе изучения других дисциплин («Организационное и правовое обеспечение информационной безопасности», «Основы информационной безопасности» и др.), а также практические навыки в области компьютерной безопасности. То есть именно на данных занятиях у них проходило овладение профессиональными компетенциями. Под компетенцией здесь понимается, согласно проф. М. А. Лямзину, «...умение человека применить имеющиеся знания и навыки, реализовывать свои личностные качества в профессиональной деятельности (в деятельности по профессии, специальности, исходя из квалификации)» [7, с. 150].

Так как для будущего специалиста в области ИБ одним из важнейших составляющих профессиональной компетентности является, как отмечал академик РАО Н. Н. Нечаев: «Ориентация специалиста на глубинные, “сущностные” характеристики деятельности, тенденции ее развития, ее взаимосвязи с другими формами и видами деятельности...» [8, с. 78], то проявление креативности в решении нестандартных задач в процессе изучения курса «Гуманитарные аспекты информационной безопасности» с опорой на другие профессиональные знания как раз и служит основой формирования у студентов общекультурных и профессиональных компетенций, а также упрочения осознания «знаний для чего и во имя чего» им преподаются профессиональные дисциплины.

Наряду с обозначенной спецификой профессиональной подготовки студентов по направлению «Информационная безопасность», присущей всем вузам, обучение в МГЛУ имеет дополнительную

специфику. Она выражается в углубленном изучении студентами специальных и международно-правовых аспектов защиты информации, *в профессиональном овладении ими как минимум двумя иностранными языками, приобретении навыков осуществления должностных функций в иноязычной среде и квалифицированного перевода текстов по информационной безопасности*. Количество часов, отводимых на освоение иностранных языков на профессиональном уровне, значительно отличает выпускников МГЛУ от выпускников других вузов – специалистов по ИБ. В связи с расширением сотрудничества нашей страны с другими государствами и международными организациями и с укреплением экономических связей такое преимущество обеспечивает их высокую востребованность на внутреннем и международном рынке труда.

Одним из перспективных путей повышения эффективности приобретения студентами необходимых общекультурных и профессиональных компетенций в процессе изучения курса «Гуманитарные аспекты информационной безопасности», по мнению автора, является в перспективе приглашение к проведению отдельных занятий специалистов Центра социокогнитивных исследований дискурса (СКоДис) МГЛУ [6]. Уникальность Центра СКоДис в масштабах страны обусловливается тем, что исследования в данном центре, проводимые под руководством ведущих мировых специалистов в области социокогнитивной лингвистики, учитывают, с одной стороны, универсальные и индивидуальные особенности познания мира человеком, а с другой стороны – социальные факторы современной коммуникации.

Таким образом, осуществляемая в МГЛУ направленность на углубленное изучение студентами, обучающимися по направлению «Информационная безопасность», гуманитарных и лингвистических аспектов информационной безопасности, обеспечивает университету прочный научный задел для того, чтобы уже в ближайшее время стать лидером в создании *научной школы в области гуманитарных аспектов информационной безопасности*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации, утвержденная Указом Президента РФ № Пр-1895 от 09 сентября 2000 г. // Российская газета. – 2000. – № 187.

2. Документ «Приоритетные проблемы научных исследований в области обеспечения информационной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wscrf.gov.ru/documents/93.html>.
3. *Кравцов А. А.* Специфика профессиональной подготовки студентов по направлению «Информационная безопасность» // Психолого-педагогические проблемы развития образования. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2013. – С. 137–149. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. № 16 (676). Сер. Педагогические науки).
4. *Малюк А. А.* Анализ и прогнозирование потребности в специалистах в защите информации. – М. : Горячая линия – Телеком, 2014. – 212 с.
5. Материалы XVII национального форума информационной безопасности «Инфофорум 2015» Москва, 5–6 февраля 2015 г.
6. Московский государственный лингвистический университет (МГЛУ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://linguanet.ru>
7. *Лямзин М. А.* Профессионально-педагогическое целеполагание как компетенция преподавателя высшей школы // Психолого-педагогические проблемы развития образования. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2013. – С. 150–160. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. № 16 (676). Сер. Педагогические науки).
8. *Нечаев Н. Н.* Профессионализм как основа профессиональной мобильности. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 92 с.
9. Российское образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.ru/>
10. Учебно-методическое объединение по образованию в области информационной Безопасности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.volgatech.net/Portals/Public/education>

УДК 159.9.072.422

Н. А. Краюшкина

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: gleb_9a@mail.ru

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ

В статье дается краткий обзор теоретических представлений и подходов к изучению преодолевающего поведения. Предлагается определение понятия «копинг». Перечисляются и характеризуются основные функции, виды и структура копинга, указываются наиболее адаптивные и дезадаптивные копинг-стратегии. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи между уровнем социально-психологической адаптации и выбором варианта копинг-стратегии у студентов и менеджеров первых лет работы. Выявлены особенности и различия во взаимосвязи социально-психологической адаптации и копинг-поведения у студентов и у менеджеров.

Ключевые слова: личность; преодолевающее поведение; копинг-стратегии; социально-психологическая адаптация; профессиональная адаптация.

Krayushkina N. A.

Postgraduate Student, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSU; e-mail: gleb_9a@mail.ru

ROLE OF THE OVERCOMING BEHAVIOR IN THE COURSE OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF THE PERSONALITY TO CONDITIONS OF PROFESSIONAL ACTIVITY

In article the short review of theoretical representations and approaches to the behavior study, overcoming a stress (coping) is given. The definition of "coping" concept is given. Basic functions, types and coping structure are listed and characterized, the adaptive and non-adaptive coping-strategy are specified. Results and the analysis of empirical research of correlation between level of a social and psychological adaptation and a choice of option of coping-strategy at students and managers of the first years of operation. Features and differences in interaction of social and psychological adaptation and coping-behaviour are brought to light of students and managers.

Key words: personality; the overcoming behavior (coping); coping-strategy; social and psychological adaptation; professional adaptation.

Разные аспекты адаптации человека как субъекта к условиям его профессиональной деятельности рассматриваются в разных психологических дисциплинах, таких как психология труда, психология

личности, социальная психология, психология развития и акмеология, дифференциальная психология, дифференциальная психофизиология, социология и др. Усложнение социально-экономической жизни, повышенная конкурентность социальной среды, сложные современные технологии предъявляют требования, порой превышающие возможности и ресурсы человека, формируя потребность общества в особом типе личности – устойчивой, толерантной, социально активной, автономной, самосозидательной, способной противостоять мощному давлению неблагоприятных социальных факторов. Поэтому изучение механизмов и закономерностей адаптации человека в разнообразных производственных и социальных условиях на различных уровнях приобретает в настоящее время фундаментальное значение. В психологии в последнее время всё больше внимания уделяется изучению преодолевающего поведения. Оно является одним из основных аспектов современных теорий стресса. Преодоление (копинг) рассматривается как стабилизирующий фактор, который помогает людям поддерживать психосоциальную адаптацию во время стресса.

Целостная психологическая концепция копинг-стратегий и социально-психологической адаптации до настоящего времени является не разработанной. Хотя существует значительное количество как отечественных, так и зарубежных работ, раскрывающих особенности социально-психологической адаптации, с одной стороны, и их связь с копинг-стратегиями – с другой, проблема изменения копинг-стратегий и условия этих изменений остаются малоизученными.

Основные подходы к пониманию копинг-поведения разработаны такими зарубежными исследователями, как А.А.Лазарус, Х.Фолкман, Р.Х.Мосс, Д.К.Шефер, Е.Венингтон, Р.С.Кеслер, М.Ф.Шайер, С.Карвер, Д.К.Вейнтрауб [5; 6; 8; 9]. В российской психологии копинг изучается и самостоятельно, и в связи с исследованиями структуры стресса. При этом само понятие «копинг» трактуется как психологическое преодоление, или совладение, включающее комплекс способов и приемов преодоления дезадаптации, вызванных, прежде всего, стрессовыми состояниями [2; 4]. При этом преодолевающее поведение, или копинг, рассматривается как стабилизирующий фактор, который помогает личности поддерживать психосоциальную адаптацию во время стресса [1].

Считается, что сущность копинга заключается в эффективной адаптации человека к требованиям ситуации. Предназначение копинг-поведения состоит в том, чтобы дать возможность человеку справиться с ситуацией: ослабить, смягчить, избежать или привыкнуть к требованиям ситуации и таким образом преодолеть стресс, совладать с ним или предохранить себя от стрессовой ситуации. Макс Вебер полагал, что *coping* направлен на поддержание физического, психического здоровья и удовлетворенности социальными отношениями. К. Хорни понимала совладание как возможность справиться с угрозой и тревожным состоянием и выделила свойства «гибкость» и «ригидность» стратегии поведения как индикаторов душевного здоровья и психической адаптации¹. В. В. Константинов считает, что процесс преодоления проблемных ситуаций – это социально-психологическая адаптация личности, в ходе которой открываются новые способы поведения, новые программы и планы личности [4].

Профессиональная деятельность современного менеджера характеризуется многообразием профессиональных функций: организация и планирование производства, реализация продукции; руководство коллективом; принятие управленческих решений; управление конфликтами в организации. Последняя функция традиционно включается в состав профессиональных обязанностей менеджера.

Исследователи указывают на наличие современных тенденций, характерных для профессиональной деятельности менеджера: на доминирование не рационально-прагматических аспектов управления, а социально-психологических, личностных компонентов деятельности; на требование к способности осуществления непрерывного общения, ориентированного на передачу управленческой информации; на получение и на обработку обратной связи и обратной информации; на знание основ, технологий менеджмента. Актуальность проблемы профессиональной адаптации студентов и молодых специалистов обусловлена потребностью общества в профессионально компетентных специалистах, обладающих мобильностью, активностью, умением ориентироваться в сложных профессиональных ситуациях, готовностью к профессиональному становлению и к повышению квалификации, что в свою

¹ Цит. по: [7].

очередь требует создания непрерывно функционирующей системы психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации обучающихся. Имеются данные о том, что успешность социально-психологической адаптации и стратегии поведения в трудных ситуациях взаимосвязаны [3].

С целью выявления взаимосвязи выбора варианта копинг-стратегии с уровнем социально-психологической адаптации и выявления различий в выборе копинг-стратегий у студентов, обучающихся по специальности «менеджмент», и у менеджеров (первые годы работы) был проведен констатирующий эксперимент. В исследовании приняли участие 102 человека, которые работают на производстве в качестве менеджеров первые годы и студенты старших курсов, обучающиеся по специальности «менеджмент».

Испытуемым были представлены следующие методики: тест-опросник для определения уровня субъективного контроля, методика для выявления стратегий и моделей преодолевающего поведения, разработанная Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой, и опросник для диагностики уровня социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд.

По результатам исследования уровней социально-психологической адаптации были выделены две группы испытуемых: с высоким и низким уровнем развития адаптационных способностей. Обнаружена разница во взаимосвязи между показателями социально-психологической адаптации и копинг-стратегиями у лиц с высоким и низким уровнем адаптационных способностей. Серьезные различия между группами с высоким и низким уровнем развития адаптационных способностей выявлены по шести видам копинг-стратегий. В группе испытуемых с высоким уровнем адаптации корреляционный анализ показал наличие значимых связей между такими показателями социально-психологической адаптации и копинг-стратегиями, как «адаптация» и «вступление в социальный контакт» ($r = 0,329$, при $p < 0,01$), «самопринятие» и «ассертивные действия» ($r = 0,464$, при $p < 0,05$), «самопринятие» и «вступление в социальный контакт» ($r = 0,388$, при $p < 0,01$), «принятие других» и «вступление в социальный контакт» ($r = 0,416$, при $p < 0,05$), «принятие других» и «агрессивные действия» ($r = -0,545$, при $p < 0,01$), «эмоциональная комфортность» и «вступление в социальный контакт» ($r = 0,333$, при $p < 0,05$),

«эмоциональная комфортность» и «манипулятивные действия» ($r = -0,456$, при $p < 0,01$) и «стремление к доминированию» и «ассертивные действия» ($r = -0,336$, при $p < 0,01$).

В группе испытуемых с низким уровнем адаптации можно выделить значимые корреляции между такими показателями социально-психологической адаптации и копинг-стратегиями, как «адаптация» и «поиск социальной поддержки» ($r = 0,591$, при $p < 0,01$), «самопринятие» и «поиск социальной поддержки» ($r = 0,364$, при $p < 0,05$), «принятие других» и «манипулятивные действия» ($r = -0,518$, при $p < 0,01$), «эмоциональная комфортность» и «избегание» ($r = 0,416$, при $p < 0,05$), «эмоциональная комфортность» и «поиск социальной поддержки» ($r = 0,344$, при $p < 0,01$), «интернальность» и «манипулятивные действия» ($r = -0,388$, при $p < 0,01$), «стремление к доминированию» и «агрессивные действия» ($r = 0,448$, при $p < 0,05$) и «стремление к доминированию» и «импульсивные действия» ($r = 0,341$, при $p < 0,01$).

Лица с высоким уровнем адаптационных способностей используют активные и просоциальные копинг-стратегии, а именно: самопринятие, ассертивные действия, вступление в социальный контакт, принятие других.

Испытуемые с низким уровнем адаптации в стрессовых ситуациях стремятся либо найти поддержку, либо «уйти от решения проблемы», либо становятся агрессивными и склонны манипулировать другими людьми; таким образом, можно сказать, что они выбирают пассивные, асоциальные и непрямые стратегии поведения. Следующим этапом нашего исследования было выявление качества взаимосвязи показателей социально-психологической адаптации и копинг-стратегий и выявление различий в этой взаимосвязи у студентов и у менеджеров.

В группе студентов корреляционный анализ показал наличие значимых связей между такими показателями социально-психологической адаптации и копинг-стратегиями, как «адаптация» и «вступление в социальный контакт» ($r = 0,356$), «адаптация» и «поиск социальной поддержки» ($r = 0,424$), «принятие других» и «поиск социальной поддержки» ($r = 0,382$), «эмоциональная комфортность» и «поиск социальной поддержки» ($r = 0,284$), «интернальность» и «поиск социальной поддержки» ($r = 0,309$), «стремление к доминированию» и «агрессивные действия»

($r = 0,372$) и «эскапизм» и «избегание» ($r = 0,443$) (см. табл. 1). Это означает, что высокий уровень адаптации у студентов связан, прежде всего, с выбором просоциальных копинг-стратегий таких, как «вступление в социальный контакт» и «поиск социальной поддержки», т. е. со стремлением сообща с другими находить решение проблемы и выход из трудной ситуации, а также со способностью обратиться к другим людям за поддержкой.

Таблица 1

Взаимосвязь показателей социально-психологической адаптации и копинг-стратегий (у студентов)

	Показатели социально-психологической адаптации						
	Адаптация	Самопринятие	Принятие других	Эмоциональная комфортность	Интернальность	Стремление к доминированию	Эскапизм
Копинг-стратегии							
Ассертивные действия							
Осторожные действия							
Избегание							443**
Вступление в соц. контакт	356**						
Поиск соц. поддержки	424**		382*	284*	309*		
Асоциальные действия							
Агрессивные действия						372*	
Импульсивные действия							
Манипулятивные действия							

Кроме того, копинг-стратегия «поиск социальной поддержки» связана с *принятием* других, когда человек доброжелателен к другим, с *эмоциональной комфортностью*, которую ощущают испытуемые, чувствуя поддержку, и с *интернальностью*, осознавая свою ответственность за происходящее. Также следует отметить, что в данной группе стремление к доминированию связано с выбором агрессивной копинг-стратегии, желание доминировать часто сопровождается именно агрессивными действиями, а желание уйти от проблем с выбором копинг-стратегии «избегание», что является взаимосвязанным.

В группе менеджеров можно выделить значимые корреляции между такими показателями социально-психологической адаптации и копинг-стратегиями, как «адаптация» и «ассертивные действия» ($r = 0,628$), «адаптация» и «вступление в социальный контакт» ($r = 0,304$), «самопринятие» и «вступление в социальный контакт» ($r = 0,532$), «принятие других» и «осторожные действия» ($r = 0,352$), «эмоциональная комфортность» и «вступление в социальный контакт» ($r = 0,357$), «интернальность» и «вступление в социальный контакт» ($r = 0,299$) и «эскапизм» и «осторожные действия» ($r = 0,279$) (см. табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязь показателей социально-психологической адаптации и копинг-стратегий (у менеджеров)

	Показатели социально-психологической адаптации						
	Адаптация	Самопринятие	Принятие других	Эмоциональная комфортность	Интернальность	Стремление к доминированию	Эскапизм
Копинг-стратегии							
Ассертивные действия	628**						
Осторожные действия			352*				279*
Избегание							
Вступление в соц. контакт	304*	532**		357*	299*		
Поиск соц. поддержки							
Асоциальные действия							
Агрессивные действия							
Импульсивные действия							
Манипулятивные действия							

Это означает, что высокий уровень адаптации у менеджеров связан, прежде всего, с выбором таких копинг-стратегий, как «ассертивные действия» и «вступление в социальный контакт», т. е. активные и просоциальные копинг-стратегии определяют высокую способность к адаптации. Кроме того, выбор копинг-стратегии «вступление в социальный контакт» связан с самопринятием,

т. е. решая проблемы сообща, человек осознает свой вклад и разделяет с другими свои проблемы. Он может расценивать это как признание своей нужности, что способствует повышению самопринятия, чувству эмоционального комфорта, который ощущают испытуемые, вступая в отношения с другими людьми, и ответственностью за свою жизнь, т. е., осознавая свою ответственность, человек стремится решить свои проблемы и делает это совместно с другими. Также следует отметить, что в данной группе выбор копинг-стратегии «осторожные действия» связан, с одной стороны, с принятием других, а с другой – с желанием уйти от проблем.

Таким образом, можно сделать вывод, что существует разница во взаимосвязи между показателями социально-психологической адаптации и копинг-стратегиями у студентов и менеджеров. В обеих группах способность к адаптации связана с выбором копинг-стратегии «вступление в социальный контакт». В группе студентов определяющей является такая копинг-стратегия, как **поиск социальной поддержки** (возможно, что в студенческие годы легче найти поддержку в других людях). В группе работающих менеджеров – **ассертивные действия**, активность и уверенность в себе может быть связана с особенностями профессиональной деятельности менеджера и с его успешностью. Чувство эмоционального комфорта и интернальность в группе студентов связана с выбором копинг-стратегии **поиск социальной поддержки**, а в группе работающих менеджеров – **вступление в социальный контакт**. В группе студентов желание уйти от проблем связано с их избеганием, а принятие других людей – со стремлением получить от них поддержку. В группе работающих менеджеров эти характеристики социально-психологической адаптации связаны с осторожными действиями в трудных ситуациях и по отношению к другим людям. Возможно, это можно объяснить тем, что в профессиональной деятельности уйти от проблем бывает просто невозможно и, понимая это, менеджеры предпочитают действовать осторожно во всех отношениях и ситуациях.

Итак, наше исследование помогло выявить различия в механизмах адаптации у студентов и у менеджеров. Проблема профессиональной адаптации молодежи всегда была актуальна, но не стояла так остро, как в настоящее время. Актуальность проблемы профессиональной адаптации студентов обусловлена потребностью общества в профессионально компетентных специалистах,

обладающих мобильностью, активностью, умением ориентироваться в сложных профессиональных ситуациях, готовностью к профессиональному становлению и к повышению квалификации, что в свою очередь требует создания непрерывно функционирующей системы психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации обучающихся [1; 10].

Таким образом, успешность социально-психологической адаптации и копинг-стратегии – явления взаимосвязанные, и выбор вариантов копинг-стратегий различается у студентов, обучающихся по специальности «менеджмент», и у менеджеров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
2. Константинов В.В. Социально-психологическая адаптация вынужденных мигрантов в условиях диффузного или компактного проживания // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 2. – С. 16–22.
3. Нартова-Бочавер С.К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20–29.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека – М.: Прогресс, 1998. – 314 с.
5. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. – СПб.: Лань, 1997. – 81 с.
6. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – V. 56. – P. 267–283.
7. Folkman S., Lazarus R. S. Coping and emotion // A. Monat and S. Richard Lazarus. Stress and Coping. – 1991. – P. 207–227.
8. Lazarus R. S., & Folkman S. Stress, appraisal and coping. – N. Y. : Springer Publishing Company, 1984. – 456 p.
9. Lazarus R. S., Folkman S. The concept of coping / A. Monat and R. S. Lazarus // Stress and Coping: an Anthology. – N. Y. : Columbia University Press., 1991. – P. 189–206.
10. Lazarus R. S., Kanner A. D., Folkman S. Emotions: a cognitive phenomenological analysis // Emotion. Theory, Research and Experience. – V. 1. – 1980. – P. 185–217.

УДК 37.02

М. А. Лямзин

профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: lma-0907@mail.ru

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ

В статье анализируются проблемы становления компетентностного подхода к результатам образования в современной высшей школе России. На основе деятельностного подхода к учебному процессу рассматриваются средства обучения (преподавания и учения), их роль в формировании у студентов системы компетенций. Приводятся результаты локального педагогического эксперимента по применению в процессе обучения студентов по модулю «Педагогика» различных средств обучения с целью формирования у обучающихся навыков и умений.

Ключевые слова: компетенции; компетентностный подход; обучение; средства обучения; навыки; умения; формирование навыков и умений.

Lyamzin M. A.

Advanced Doctor (Pedagogy), Professor, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU; e-mail: lma-0907@mail.ru

LEARNING TOOLS AND THEIR IMPLEMENTATION IN THE COMPETENCE-BASED APPROACH

The article analyzes the problems of formation of the competence approach formation to the results of education in a modern Russian high school. On the basis of the activity approach in the educational process, means of education (teaching and learning) and their role in the formation of competence system to the students are considered. There are shown the results of a local pedagogical experiment on the application of various means of training in the learning process of the students on the module «Pedagogy» aimed at the formation of learners' skills and abilities.

Key words: competence; competence-based approach; training; means of education; abilities; skills; the formation of abilities and skills.

В системе высшего образования современной России 2015 г. ознаменован окончанием обучения (выпуском) первых студентов – бакалавров, подготовка которых проходила в условиях перехода на компетентностный подход к результатам образования. Это событие дает повод проанализировать первичный опыт реализации данного подхода при обучении студентов в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего

профессионального образования «Московский государственный лингвистический университет» (ФГБОУ ВПО «МГЛУ») по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика», бакалавриат, профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». Цель статьи заключается в том, чтобы представить и проанализировать некоторые результаты применения в обучении студентов второго курса учебных средств по предмету (модулю) «Педагогические основы педагогической антропологии (Педагогика)», которые направлены на формирование и развитие у обучающихся компетенций.

В соответствующем Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) [10] сформулирован перечень общекультурных компетенций (ОК), общепрофессиональных компетенций (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК), которыми должны обладать выпускники по вышеуказанному направлению и профилю подготовки. Формирование определенного круга компетенций закреплено и за модулем «Педагогика». Это, например, ОК-4, ОК-8, ОК-11, ОК-12; ОПК-4, ОПК-7, ОПК-10, ОПК-11 и др. Отметим, что все ПК, соответствующие лингводидактическому виду профессиональной деятельности, формируются, в том числе, при обучении студентов по курсу «Педагогика».

Под компетенцией¹ мы понимаем умения (способы выполнения действий, деятельности) человека применять имеющиеся знания и навыки, реализовывать свой опыт и личностные качества в жизни и профессиональной деятельности.

Наблюдения показывают, что обучение студентов в современной высшей школе по-прежнему, как и при знаниевоцентрическом подходе, организовано преимущественно как процесс преподавания и изучения отдельных, порой слабо связанных между собой, учебных предметов. Как правило, преподаватели лишь только в общих чертах обращают внимание обучающихся на то, какое практическое значение для профессиональной деятельности выпускников имеет тот или иной учебный предмет, каким образом его изучение

¹ Компетенция – *лат. competentia – принадлежность по праву; англ. competence – способность, умение – круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом* [9].

повлияет на эффективность выполнения этой деятельности. Еще меньше происходит обучение студентов конкретным видам профессиональной деятельности посредством формирования и развития у них различных умений (способов выполнения действий, деятельности в целом).

Поэтому не удивительно, что психологическое состояние части студентов, особенно на первых курсах обучения, остается «застывшим» на уровне образца и требований прошлого, школьного образования, попредметного типа обучения, воспитания ответственности, прежде всего перед отметкой. Часто и в вузе доминирует содержание учебной дисциплины как таковое, превалирует необходимость познания самого учебного предмета. Знания по предмету студентам нужно выучить, запомнить, знать для успешной сдачи экзамена (зачета), выполнения реферата, курсовой работы, выпускной квалификационной работы. Вопрос: нужны ли они для дальнейшей жизни и деятельности – остается риторическим. Здесь, кстати, актуализируется еще одна очень важная психолого-педагогическая и организационно-методическая проблема современной высшей школы – проблема отбора и конструирования содержания обучения в условиях компетентного подхода.

Положение, которое описано выше, не создает, как показывает практика, устойчивую учебную мотивацию у обучающихся, не позволяет в полной мере осуществлять профессионально-ориентированное образование. Будущая деятельность выпускников осознается студентами на учебных занятиях, как правило, поверхностно и формально. И только при качественной подготовке и проведении различных видов практик, особенно на старших курсах обучения, непосредственно связанных с профессиональной деятельностью, студенты начинают осознавать то, что и как они будут и должны делать по направлению (профилю) подготовки. Но при этом остается упущенным самый невосполнимый ресурс деятельности человека, в том числе учебной, это время. В этой связи вновь, как и регулярно ранее, возникает необходимость организации непрерывной педагогической практики студентов [1; 5].

Наблюдения показывают, что компетенции (умения) могут находиться у студентов в актуальном и в потенциальном состояниях. В актуальном состоянии находятся компетенции, которые уже сформированы в прошлом опыте обучающихся и проявляются

в обучении. Компетенции в потенциальном состоянии – те, которые пока не сформированы, не проявляются у обучающихся. Но они могут сформироваться и проявиться в определенных условиях, в том числе при использовании средств обучения. Представляется, что учебные занятия по модулю «Педагогика» со студентами второго курса обучения имеют важное значение как раз для «перевода» компетенций из потенциального состояния в актуальное. Мы предполагаем, что «переход» может быть осуществлен при применении специально подобранных учебных средств для обучения студентов соответствующего уровня высшего образования, направления и профиля подготовки, степени мотивированности, обученности и воспитанности обучающихся, предметной и психолого-педагогической, в том числе методической, подготовленности преподавателей.

В условиях становления компетентностного подхода в высшем образовании особенно актуальны теоретические положения психологической теории деятельности и главное – их воплощение в практике высшей школы. Злободневными остаются, например, мысли, сформулированные несколько десятилетий назад о том, что «... перед обучением теперь стоит одна (проблема): сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах»¹.

Анализ передового опыта педагогической деятельности и научных источников показывает, что для успешного выполнения выпускниками вузов профессиональной деятельности студенты уже в процессе обучения должны поэтапно учиться выполнять сначала элементы (фрагменты), а затем и в целом различные виды профессиональной деятельности [3]. Только тогда у них могут быть сформированы соответствующие компетенции, а на их базе – компетентность выпускника вуза как специалиста.

Одним из направлений поэтапного овладения студентами будущей профессиональной деятельностью, формирования у них компетенций является, как показывает образовательная практика, целенаправленное применение различных средств обучения. В отличие от имеющихся определений понятий этого термина [6; 8], мы делаем акцент только на те средства обучения, которые

¹ Цит. по: [2, с. 6].

в большей мере направлены на формирование у студентов умений осуществлять профессиональную деятельность. Это целенаправленно применяемые в обучении предметы (объекты), учебные задачи, задания, ситуации и т. п.

Их особенность заключается в том, что они имеют несколько планов функционирования. С одной стороны, их можно назвать средствами преподавания, потому что они моделируются, продумываются, создаются и применяются преподавателями, а с другой – средствами учения, учебной деятельности [4], потому что они создаются обучающимися, которые непосредственно работают с этими средствами. Их можно назвать и дидактическими, обучающими средствами, и средствами решения воспитательных и развивающих задач, в целом – психологическими средствами в обучении.

Цель применения средств обучения заключается в том, чтобы с их помощью обучающиеся «погрузились» в предметное содержание будущей профессиональной деятельности выпускника, выполняли такие действия, которые формируют у студентов профессиональное сознание [7], необходимые компетенции и профессиональную деятельность.

Результаты анализа опыта обучения студентов по модулю «Педагогика» показали, что в преподавании и в учебной деятельности возможно применение следующих средств. Со стороны преподавателя на лекциях, учитывая их предназначение в высшей школе, используется, как правило, относительно небольшой арсенал средств обучения: демонстрация учебной литературы, научных и других источников информации; иллюстрация излагаемого учебного материала примерами из жизни и ситуациями из профессиональной деятельности выпускников; представление учебного материала при помощи мультимедиа проектора и компьютерной программы «Microsoft PowerPoint»; вовлечение студентов в обсуждение рассматриваемых проблем; постановка задач (формулировка заданий) для самостоятельного изучения и углубленного осмысления содержания учебного материала и др. Подчеркнем, что преподавателю необходимо применять эти средства «дидактически образцово», потому что его действия в определенной мере копируются обучающимися и затем применяются «по образцу».

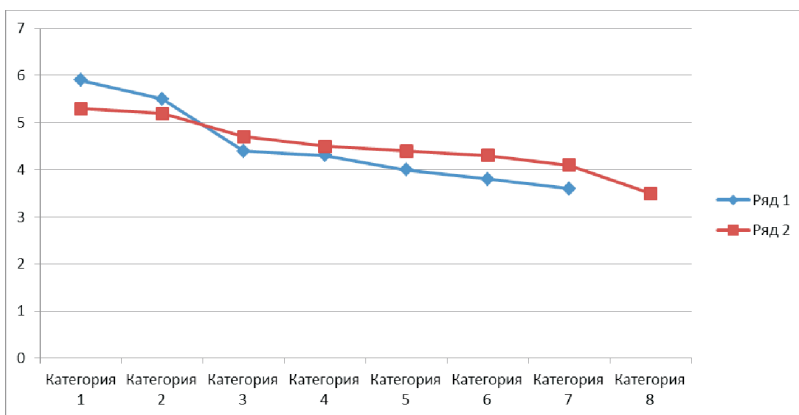
Анализ опыта показывает, что на семинарских (практических) занятиях средства преподавания и средства учения интегрируются. Например, нами практикуется подготовка студентами своих

выступлений с применением презентаций; ведение студентами части (фрагмента) семинара (вводной части занятия, руководство обсуждением учебных вопросов, подведение итогов занятия в заключительной его части); самооценка студентами выступлений на занятии; оценивание студентами в роли экспертов выступлений обучающихся по определенным критериям.

Для определения степени влияния средств обучения по модулю «Педагогика» на формирование у студентов профиля «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» навыков и умений их будущей профессиональной деятельности нами в 2013/2014 учебном году был проведен естественный педагогический эксперимент. В экспериментальной группе (ЭГ, 24 студента) на лекциях и семинарах применялись указанные выше средства обучения. В контрольной группе (КГ, 22 студента) эти средства применялись частично, лишь только в ходе лекционных занятий. После проведения занятий в этих группах в течение одного семестра со студентами был проведен опрос. Им был предложен перечень навыков и умений, которые в значительной мере обеспечивают преподавание учебных дисциплин, в том числе иностранных языков и культур. Это коммуникативные, организаторские, рефлексивные, методические, аналитико-синтетические, оценочные, креативные (творческие), конструктивные навыки и умения. От респондентов требовалось письменно ответить на вопрос: формирование каких навыков и умений в большей мере произошло у вас на учебных занятиях по модулю «Педагогика»? (напишите номера по мере убывания сформированности навыка и умения). Ниже представлены результаты данного опроса в ЭГ и КГ.

Сформированность навыков и умений (ЭГ)	Сформированность навыков и умений (КГ)
Конструктивные	Конструктивные
Рефлексивные	Рефлексивные
Оценочные	Коммуникативные
Методические и Организаторские	Организаторские
Аналитико-синтетические	Оценочные
Креативные (творческие)	Креативные (творческие)
Коммуникативные	Методические
—	Аналитико-синтетические

Для наглядности покажем результаты опроса на диаграмме. Очевидно, что в ЭГ на первое место обучающиеся поставили сформированность у себя конструктивных (средний балл 5,9), рефлексивных (5,5) и оценочных (4,4) навыков и умений. В КГ первые две группы навыков и умений совпали с ЭГ, но значения их ниже (5,3 и 5,2 соответственно). При этом на третье место опрошиваемые поставили коммуникативные навыки и умения (4,7), тогда как в ЭГ эта группа заняла последнее место (3,6). Этот результат заставляет задуматься и принять дополнительные меры при проведении учебных занятий для развития коммуникации (общения).



Примечания: Ряд 1 – показатели ЭГ; Ряд 2 – показатели КГ.

Обозначения навыков и умений:

Категория 1 – конструктивные.

Категория 2 – рефлексивные.

Категория 3 – ряд 1: оценочные; ряд 2: коммуникативные.

Категория 4 – ряд 1: методические и организаторские; ряд 2: организаторские.

Категория 5 – ряд 1: аналитико-синтетические; ряд 2: оценочные.

Категория 6 – креативные (творческие).

Категория 7 – ряд 1: коммуникативные; ряд 2: методические.

Категория 8 – ряд 2: аналитико-синтетические.

Анализ результатов локального по времени, месту и по числу участников педагогического эксперимента показал, что в ЭГ лучше, по мнению студентов, получили формирование рефлексивные, методические, аналитико-синтетические и конструктивные навыки и умения, хуже – коммуникативные, организаторские, креативные (творческие). И наоборот, последние три группы в КГ, по мнению

студентов, формировались у них лучше. Оценочные навыки и умения, как отметили опрашиваемые в ЭГ и КГ, получили одинаковое развитие.

Полученные первичные результаты нуждаются в перепроверке в проводимом нами аналогичном педагогическом эксперименте в 2014/2015 учебном году. В ЭК мы постарались наполнить новым содержанием средства обучения, влияющие на формирование у студентов коммуникативных, организаторских, креативных (творческих) навыков и умений, придать методике преподавания более дискуссионный характер, еще больше включить обучающихся в организацию своей учебной деятельности. Так, например, вместо семинаров в традиционной, вопросно-ответной форме, вводятся семинары-дискуссии в форме «круглого стола» по темам, провоцирующим высказывание и отстаивание студентами собственных позиций. Например, «Воспитанию в современной жизни и в образовании нет места?!».

При постановке задачи на выполнение реферата студентам самим предлагается сформулировать его тему в русле изучаемых проблем модуля и обосновать преподавателю ее актуальность. Накануне летней сессии планируется проведение опроса студентов и анализ полученных результатов. При этом понятно, что средства обучения лишь только «запускают» механизм формирования и развития компетенций у обучающихся. Нужна целенаправленная педагогическая технология, которая бы позволила с высокой степенью гарантированности готовить студентов к достижению запланированных результатов.

Однако основной вывод можно сделать уже сейчас. В беседах студенты ЭГ отмечают, что при применении разнообразных средств обучения им стало интереснее изучать модуль «Педагогика», они в большей мере увидели и почувствовали его роль и место в деле формирования у них системы компетенций, подготовки к профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абдуллина О. А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. *Бадмаев Б. Ц.* Психология и методика ускоренного обучения. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 272 с.

3. *Вербицкий А. А., Калашиников В. Г.* Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография. – М.: Логос, 2010. – 300 с.
4. *Габай Т. В.* Учебная деятельность и ее средства: монография. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 256 с.
5. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: монография / под ред. А. А. Орлова, В. В. Грачева. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2012. – 261 с.
6. *Куписевич Ч.* Основы общей дидактики / пер. с польск. О. В. Долженко. – М.: Высшая школа, 1986. – 368 с.
7. Научные идеи Н. Н. Нечаева [Электронный ресурс]. – URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1576126>
8. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Юрайт, 2012. – 511 с.
9. Словарь иностранных слов и выражений / авт.-сост. Н. В. Трус, Т. Г. Шубина. – Минск: Современный литератор, 1999. – 576 с. (Энциклопедический справочник).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 августа 2014 г. № 940 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>

УДК 159.9.923.2

Т. И. Пашукова

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: tpashukova@yahoo.com

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЭГОЦЕНТРИЗМА У ЗАИКАЮЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ ГОТОВНОСТИ К ОБЩЕНИЮ

В статье рассматриваются особенности общения лиц страдающих логоневрозом в форме заикания. Приводятся результаты исследования эгоцентризма и эгоизма у заикающихся. Доказывается, что у лиц с логоневрозом в форме заикания эгоцентризм выражен сильнее, чем у тех, кто не заикается, и что для них характерен интровертированный тип эгоцентризма. Показываются возможности снижения эгоцентризма в процессе семейной групповой логопсихотерапии.

Ключевые слова: общение; логоневроз; эгоцентризм; эгоизм; семейная групповая логопсихотерапия.

Pashukova T. I.

Advanced Doctor (Psychology), Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology MSLU; e-mail: tpashukova@yahoo.com

OVERCOMING EGOCENTRISM IN STUTTERING AS A CONDITION OF FORMING READINESS FOR COMMUNICATION

The features of communication in persons with logoneurosis in the form of stuttering are considered in the article. The research results of egocentrism and egotism in stuttering are given. It is proved that egocentrism is stronger expressed in persons with logoneurosis in the form of stuttering than in ones not stuttering, and that introverted type of egocentrism is typical of them. The possibilities to decrease egocentrism in the process of the family group logopsychotherapy are shown.

Key words: communication; logoneurosis; egocentrism; egotism; family group logopsychotherapy.

Лица, страдающие логоневрозом в форме заикания, испытывают трудности речевого общения и нарушения возможности коммуникации сопряжены у них с проблемами понимания и отношений с партнерами. Логоневроз сопровождается развитием трудных психических состояний, которые ведут к изменениям личности. Для повышения эффективности методов коррекции заикания необходимо исследование факторов и механизмов, которые ему способствуют, а условия и механизмы личностных изменений при логоневрозе не все еще изучены. Одним из таких механизмов является центрация и эгоцентризм как состояния и свойства личности [5].

Логоневроз и его проявления во многом связаны с фактором ожидания. Люди, которые хорошо знают заикающегося, ожидают, что он не сможет нормально говорить. Они снисходительны к заикающемуся и стремятся досказывать за него необходимые слова и фразы. Это вызывает негативную реакцию у заикающегося, чувство обиды или раздражения, ведет к фокусировке на своей проблеме и мешает процессу общения. Известно, что чем раньше образовались ненормальные взаимоотношения, тем более укрепляются патологические способы реагирования, тем труднее восстановление их до нормы и тем сильнее фиксируются невротические установки. Ю. Б. Некрасова отмечала, что при этом семья может либо усугубить, либо способствовать улучшению ситуации [4]. В силу повышенного внимания в семье к заикающемуся формируется система взаимоотношений, которая способствует его эгоцентризму. Постоянное внимание к речевому дефекту ребенка усиливает его напряжение, ведет к чувству вины за заикание вместо того, чтобы выработать правильное отношение к речевым неудачам и речевым успехам, и способствует формированию невротического комплекса.

Комплекс проявляется в эмоциональном напряжении, а связанное с ним ухудшение речи усиливается в ситуации ожидания речевого срыва. В результате у заикающихся формируется представление о себе как о людях с ограниченными возможностями здоровья, лишенных многих благ жизни, особенно такого блага, как возможность общаться с другими людьми. Они остро чувствуют свою неполноценность, склонны «заикливаться» на трудностях коммуникации, долго переживают неудачи процесса говорения.

Мы изучали динамику эгоцентризма у заикающихся в процессе семейной групповой логопсихотерапии на протяжении 2005–2014 гг. Методика семейной групповой логопсихотерапии разрабатывалась в 1960–1990-е гг. Ю. Б. Некрасовой [8]. В настоящее время восстановление речи проводится на базе Психологического института РАО специалистами по ее усовершенствованному варианту в нескольких центрах под руководством Н. Л. Карповой [1–4; 8].

Процесс восстановления речи у заикающихся состоит из четырех основных этапов.

Первый этап – подготовительный, который начинается с первой групповой консультации, где, помимо психотерапевтов

и пациентов, присутствуют родственники последних, а также выпускники прошлых групп, с уже восстановленными способностями говорения. На этом этапе проводится психологическая диагностика лиц с логоневрозом, ведется подготовительная работа с использованием возможностей библио- и кинотерапии [2; 8]. Заикающихся и их родителей просят читать специально подобранные тексты художественной литературы, анализировать и интерпретировать их [3]. Общение, осуществляемое опосредованно книгой и кинофильмами, становится составной частью коррекционного процесса системы семейной групповой логопсихотерапии.

Второй этап составляет сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии, направленный на «снятие» заикания и страха речи [1]. Сеанс проходит в зале при большом количестве участников: родственников пациентов; специалистов, ведущих диагностическую и психотерапевтическую работу с заикающимися; кандидатов в следующие группы, студентов психологических отделений и др. Он готовится с учетом результатов обследования пациентов и их родственников. Заикающиеся выходят на сцену, где им дается установка уверенности в том, что они смогут красиво и правильно говорить. Это позволяет им произнести несколько фраз без заикания на глазах присутствующих в зале людей и усиливает мотивацию на лечение логоневроза, а родственники, находящиеся в зале, видят их большую речевую публичную победу и получают представление о речевых возможностях заикающихся.

Третий этап представляет собой активную работу в группе. Он рассчитан на 1,5 месяца каждодневных многочасовых занятий. Занятия направлены на выработку техники свободного говорения и соответствующей ему техники дыхания. Они включают психотерапевтические беседы, упражнения, направленные на понимание себя и своих отношений с людьми. Главной акцент здесь делается на развитие умений межличностного общения и на формирование навыков публичного выступления. На занятиях используются индивидуальные и групповые формы работы, в том числе дискуссии.

Вслед за третьим этапом начинается период самостоятельно-го освоения основных упражнений и тренировки речи. Он продолжается 2–3 месяца до начала поддерживающего этапа.

Четвертый этап – контрольно-поддерживающий. Он длится две недели. Задача данного этапа состоит в поддержке навыков правильного говорения и осуществляется с помощью основных заданий третьего этапа, но более сложного их уровня.

Учитывая этапы процесса восстановления речи у заикающихся, мы определили возможности для изучения эгоцентризма и разработали методики его исследования.

Исследование эгоцентризма у людей, страдающих логоневрозом в форме заикания, предполагало проверку гипотез о том, что:

- 1) у лиц с логоневрозом в форме заикания величина эгоцентризма выше, чем у людей того же возраста, но не заикающихся;
- 2) у лиц с логоневрозом преобладает интровертированный, а не экстравертированный тип эгоцентризма. В ходе исследования применялось наблюдение, тестирование и контент-анализ записей письменной и устной речи заикающихся.

В комплекс методик вошли: методика наблюдения проявлений экстравертированного и интровертированного типа эгоцентризма; методика исследования эготизма с помощью контент-анализа письменной и устной речи; проективный тест эгоцентрических ассоциаций для определения величины и уровня эгоцентрической сфокусированности личности на себе; методика экспертной оценки [5].

Исследовались дневниковые записи, сочинения (сказки) и интервью для измерения величины и уровня эготизма как формы проявления эгоцентризма личности. Выделялись речевые и неречевые показатели эгоцентризма участников групп с использованием наблюдения и просмотра видеозаписей сеансов семейной групповой логопсихотерапии и др.

В качестве эмпирических референтов эготизма и эгоцентризма в речи выбирались слова и предложения, содержащие местоимения первого лица единственного числа, включая соответствующие им притяжательные и собственные местоимения. В процессе наблюдения за невербальным поведением фиксировались особенности интонации, мимики, выражения глаз, жестов, пантомимики, позы и расстояния во время общения.

Дневники, сочинения (сказки), переведенные в текст ответы во время интервью и видеозаписи были предоставлены нам

сотрудниками группы общения и реабилитации личности Психологического института РАО Н. Л. Карповой, М. М. Даниной, Н. В. Кисельниковой. Основная часть видеозаписей, включая серии фильма «Человек может всё», была сделана кинорежиссером и оператором А. И. Шувиковым.

Таким образом, динамика эгоцентризма и его показатели верифицировались с помощью данных, получаемых благодаря нескольким методикам. Эгоцентризм исследовался не только у заикающихся, но и у участников процесса семейной групповой логопсихотерапии без дефектов речи.

Для повышения объективности наблюдения за эгоцентрическими проявлениями и успехами восстановления речи заикающихся мы прибегали к мнению родителей, к оценкам психотерапевтов, которые вели занятия, к помощи студентов и аспирантов МГЛУ А. А. Поповой, И. М. Середы, Н. М. Каримбековой и др.

Контент-анализ сочинений на тему прочитанных испытуемыми художественных произведений (сказок), дневниковые записи и интервью с целью изучения эготизма проводился нами в группе «Москва–2005». Тестирование с помощью методики эгоцентрических ассоциаций и наблюдение осуществлялись в группах, работавших в Москве, на протяжении 2005–2014 гг.

Эготизм является одним из проявлений эгоцентризма. Его можно выявить в письменной и устной речи и посчитать коэффициенты. Они представляют собой результаты деления количества эготических предложений на общее количество предложений, зафиксированных в высказываниях, исследуемых.

Показатели эготизма у группы заикающихся представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели эготизма в группе лиц с логоневрозом

Исследуемый материал	Статистические величины эготизма в группе заикающихся		
	Сказки	Интервью	Дневник
n	7	8	11
$\bar{x}$	0,3	0,6	0,43
σ_{n-1}	0,12	0,04	0,08

Величины коэффициентов эготизма у лиц с логоневрозом варьируют в сочинениях на тему сказок от 0,2 до 0,7 при $d = 0,5$; в интервью от 0,33 до 0,83 при $d = 0,5$; в дневниковых записях – от 0,3 до 0,53 при $d = 0,23$. Интервью в наибольшей мере способствует эготизму, поскольку, отвечая на вопросы, человек вынужденно говорит непосредственно о себе [6]. Затем следуют величины показателей эготизма, обнаруженные в записях дневников, а наименьшее количество эготизма – в текстах, в которых заикающиеся анализировали художественные произведения и описывали свое отношение к ним.

Статистические данные по группе показывают, что тексты дневников содержат большее количество эготических предложений ($\bar{x} = 0,43$) нежели сочинения на тему сказки ($\bar{x} = 0,3$). Наибольший показатель эготизма отмечается при интервью ($\bar{x} = 0,6$). Величины эготизма, установленные на материалах текстов дневников и интервью, соответствует высокому уровню, а текстов сказок – среднему [5].

Исследование эготизма как разновидности эгоцентризма у участников групп, которые не имели дефектов речи, также осуществлялось с помощью контент-анализа интервью и дневниковых записей (см. табл. 2).

Таблица 2

Показатели эготизма у группы участников без дефектов речи

Исследуемый материал	Статистические величины эготизма в группе заикающихся	
	Сказки	Дневник
n	15	4
$\bar{x}$	0,3	0,2
σ_{n-1}	0,05	0,04

У лиц без дефектов речи показатели эготизма варьируют в интервью от 0,15 до 0,6 при $d = 0,45$. В дневниковых записях – от 0,13 до 0,28, а величина разброса данных составляет $d = 0,15$. В интервью показатели эготизма у них также выше, чем в дневниковых записях и составляют $\bar{x} = 0,3$ и $\bar{x} = 0,2$ соответственно. Однако показатели эготизма у группы участников без дефектов речи в два раза меньше, чем у заикающихся.

Для выявления преобладающего типа эгоцентризма использовался метод непосредственного наблюдения за характером общения и за поведением заикающихся, а также просмотр видеозаписей групповой работы. В ходе наблюдения и просмотра фиксировались единицы эмпирических референтов экстравертированного и интровертированного типа эгоцентризма [7]. Результаты наблюдения позволяют считать, что у заикающихся преобладает интровертированный тип эгоцентризма. Он проявляется как в содержании их речи, так и в мимике, пантомимике и позах. Например, лица с логоневрозом редко смотрели собеседнику в глаза; ждали обращений к ним, не стремились инициировать общение; предпочитали не высказывать своего мнения. Позы были чаще всего закрытыми. Невербальное общение отличалось скудостью и малой эмоциональностью. Эти особенности вербального и невербального поведения мы отмечали у всех участников московских групп семейной логопсихотерапии на первом ее этапе.

В группе 2007 г. с помощью аудиозаписи мы изучали проявления эготизма устной речи во время межличностного и внутригруппового общения. У 19 заикающихся людей этой группы зафиксировано в среднем 29,58 единиц эготизма («сырых» баллов), при $\sigma_{n-1} = 13,86$. В то же время у 19 лиц без дефектов речи, которыми являлись родственники и друзья заикающихся, соответствующие показатели были намного ниже. Величина среднего арифметического значения в группе равнялась 19,68 при $\sigma_{n-1} = 11,48$. Различия в показателях эготизма группы заикающихся людей и группы лиц с нормальной речью по критерию Хи-квадрат статистически значимы.

Исследования позволяют сделать выводы о том, что уровень эготизма в речевом общении людей, которые страдают логоневрозом выше, чем у лиц с нормальной речью. Тип эгоцентризма в межличностном взаимодействии и общении у заикающихся преимущественно интровертированный. Обе наши гипотезы подтвердились.

Кроме того, изучение динамики эгоцентризма у заикающихся в процессе семейной групповой логопсихотерапии показало, что высокий уровень эгоцентризма и его устойчивость снижают темпы коррекции логоневроза и восстановление речи заикающихся. В группе «Москва – 2014» было проведено сопоставление

динамики снижения уровня эгоцентризма и экспертной оценки динамики восстановления речи у заикающихся. У шести из девяти участников группы эгоцентризм как свойство и состояние сфокусированности на себе в процессе семейной групповой логопсихотерапии был заметно снижен. При этом наибольшие успехи в восстановлении речи и готовности к общению отмечены у двух испытуемых, у которых эгоцентризм снизился на 12 и 18 единиц по сравнению с теми, у кого уменьшение эгоцентризма произошло в пределах от двух до пяти единиц по тесту эгоцентрических ассоциаций. Наоборот, восстановление речи происходит сложнее, если эгоцентризм остается высоким даже на третьем этапе семейной групповой логопсихотерапии. Но как закономерность, проявляющаяся в подавляющем большинстве случаев, семейная групповая логопсихотерапия способствует выводу из эгоцентрического состояния бывших больных логоневрозом в форме заикания.

Специфика работы групп отличается тем, что помимо заикающихся эти группы составляют их родные и близкие и, что особенно важно, участники предшествующих групп, речь которых заметно улучшилась или полностью восстановилась, а логоневроз был снят. Чувство сопричастности, групповые формы работы оказываются очень полезными, а сама атмосфера содружества для общения и восстановления речи имеет первостепенное значение.

Причастность к методике для многих не заканчивается вместе с завершением ее четвертого этапа. Она переходит в этап «стариковства». «Стариками» называют выпускников прошлых групп разного возраста, которые приходят на групповые консультации и соответствующие этапы семейной групповой логопсихотерапии, чтобы поделиться своим опытом, предостеречь новичков от ошибок. Взаимодействие «старика» и «ребенка» (заикающегося) создает в их паре общее пространство взаимопонимания, которое в дальнейшем переходит и на общение с другими людьми – родными, знакомыми и т. п.

Переход от эгоцентризма к стилю интеграции в общении с собеседником происходит далеко не сразу, что и объясняет полученные нами результаты. Установлено, что именно людей пожилого возраста, активно настроенных на помощь в восстановлении речи у заикающихся во всех группах 2005–2014 гг., отличали средние и низкие уровни эгоцентризма. При этом правильная речь

«стариков», способность к ее нормальному произношению и доверие являлись предпосылками для синхронизации состояний и снятия коммуникативных барьеров у тех, кто еще не полностью овладел речевым общением. Таким образом, в процессе семейной групповой логопсихотерапии задействуются необходимые для коммуникации ресурсы личности и группы. Они создают условия, способствующие преодолению эгоцентризма у заикающихся и выработке у них готовности к общению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова Н.В. Условия повышения эффективности коммуникации в процессе сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии (одномоментного снятия заикания) // Общение – 2006: На пути к энциклопедическому знанию: материалы междунар. конф. 19–21 октября 2006 г. / Психологический институт РАО. – М.: Академия имиджелогии, 2006. – С. 509–514.
2. Карпова Н.Л., Данина М.М. Познание и самопознание в процессе библиотерапии (на примере семейной групповой логопсихотерапии) // Познание в структуре общения. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – С. 344–348.
3. Карпова Н.Л., Яковистенко А.Д. Особенности метода библиотерапии в групповой семейной логопсихотерапии // Библиопсихология и библиотерапия. – М.: Школьная библиотека, 2005. – С. 339–354.
4. Некрасова Ю.Б. Динамика психических состояний заикающихся при логопсихотерапии // Вопросы психологии. – 1985. – № 2. – С. 127–133.
5. Пашукова Т.И. Эгоцентризм: феноменология, механизмы формирования и коррекции. – Кировоград: Центрально-Украинское изд-во, 2001. – 338 с.
6. Пашукова Т.И. Эготизм у ведущих и участников телепередач // Психологія діалогу і світ людини. Збірник наукових праць Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка: в 2 т. – Т. 2. – Кировоград: ФО-П Александрова М.В., 2012. – С. 85–97.
7. Пашукова Т.И. Возможности преодоления эгоцентризма у заикающихся как условие формирования готовности к диалогическому общению // Психологія діалогу і світ людини. Збірник наукових праць Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка. – Кировоград: ФО-П Александрова М.В., 2013. – С. 177–191.
8. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / под ред. Н.Л. Карповой. – М.–СПб.: Нестор-История, 2011. – 328 с.

УДК 18(721)

А. А.Савин

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: sawinvu@yandex.ru

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты реализации компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования. Анализируются противоречия и проблемные вопросы, возникающие в ходе этого процесса, в том числе нашедшие отражение на страницах педагогических периодических изданий.

Ключевые слова: компетенция; компетентностный подход; знаниево-ориентированный подход; образование; образовательный процесс; ФГОС ВПО; образовательная парадигма.

Savin A. A.

Ph. D., Associate Professor, Associate Professor, Department Psychology and Pedagogical Anthropology of the MSLU; e-mail: sawinvu@yandex.ru

ON SOME IMPLEMENTATION ISSUES OF COMPETENCE APPROACH IN HIGH SCHOOL

In the article considers the theoretical and practical aspects of the implementation of the competence approach in the system of higher professional education. Analyzes the contradictions and problems arising in the course of this process, including reflected in the pages of pedagogical periodical publications.

Key words: competence; competence approach; knowledge-oriented approach; education; educational process; the GEF VPO; educational paradigm.

За последние два десятилетия облик системы образования Российской Федерации существенно изменился. На первом этапе преобразований, охватывающем 1990-е гг., характер этих изменений был обусловлен, в первую очередь, принятием 10 июля 1992 г. Федерального закона «Об образовании в РФ» и затрагивал в большей степени организационную сторону: введение процедур лицензирования образовательной деятельности; аттестации и аккредитации образовательных учреждений; расширение их самостоятельности; «легализация» негосударственных учебных заведений; принятие Государственных образовательных стандартов для различных уровней образования; отказ от института распределения выпускников после окончания вузов и др.

Второй этап реформирования был связан с дискуссиями, а затем и с решением России о присоединении в 2003 г. к Болонскому процессу. Это решение повлекло за собой как структурные изменения, закрепленные принятием в 2012 г. нового Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», так и значительные новации, связанные с качественными параметрами образовательного процесса.

Проводимые в сфере образования изменения затронули в первую очередь высшую школу. Актуальность и необходимость преобразований в этой области стала проявляться еще в советское время, но особую остроту эта проблема приобрела в постсоветский период, в том числе в связи с переходом страны к рыночной экономике. В этих условиях всё более наглядно проявлялось противоречие между уровнем профессиональной подготовленности выпускников вузов и требованиями работодателя к их квалификации. Правда, при этом необходимо учитывать, что проблема несоответствия образования выпускников вузов требованиям рынка труда гораздо сложнее и ее решение во многом находится за пределами сферы образования [15]. Тем не менее это не снижает актуальность и злободневность проблемы качества образования в вузах России. Возникла реальная необходимость переосмысления целей высшего образования, переориентации его на формирование у выпускников таких качеств, которые обеспечили бы им конкурентоспособность на рынке труда, возможность быть успешными в выбранном виде деятельности.

В поисках путей решения этой проблемы ключевым фактором изменений в системе образования стала ориентация на конкретные образовательные результаты. В качестве методологической основы этих преобразований был избран заимствованный с Запада так называемый компетентностный подход. Системная реализация этого подхода предполагает смену знаниевой образовательной парадигмы на компетентностную, причем как в профессиональном, так и в общем образовании. По мнению А. А. Вербицкого, «...речь идет о появлении исторически нового типа обучения и воспитания» [14, с. 101].

Это позволяет утверждать о формировании новой идеологии образования, которая получила нормативное закрепление с принятием в 2010–2011 гг. Федеральных государственных

образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) нового поколения. Что означало принятие новых нормативных документов для системы высшего профессионального образования в целом и для конкретных вузов, в частности?

По сути это предполагало конкретную реорганизацию образовательного процесса в высшей школе на основе перехода от знаниевой образовательной парадигмы к системно-деятельностной [13]. При этом основной акцент в образовательном процессе должен сместиться с накопления обучающимися определенного багажа знаний, необходимого для выполнения профессиональных функций, к стимулированию личностного и профессионального развития студентов на основе их умения самостоятельно решать типовые и стандартные задачи, актуализируя полученные знания, опыт деятельности и личностные особенности. В конечном итоге всё это сводится к формированию у обучаемых определенного набора *компетенций*.

С 1 сентября 2011 г. во всех российских вузах началась подготовка специалистов в соответствии с новыми образовательными стандартами, в основу которых и был положен компетентностный подход. Практическая реализация новой образовательной парадигмы придавала дополнительный импульс ее анализу и обсуждению в педагогическом сообществе. Различным аспектам воплощения компетентностного подхода в образовательный процесс вузов посвящены многие научные конференции, «круглые столы», семинары и т. д. Эта тема остается одной из самых обсуждаемых и на страницах педагогических изданий. В образовательном сообществе идет интенсивное осмысление происходящих процессов, ставятся вопросы, волнующие не только ученых, но и практических работников сферы образования.

Анализ научных публикаций за последние годы показывает, что к числу наиболее обсуждаемых тем можно отнести: обоснованность и степень подготовленности отечественной системы образования к внедрению компетентностного подхода; методологические и практические проблемы, связанные с его реализацией; соответствие заявленных целей полученным результатам и ряд других. В качестве предмета обсуждения рассматриваются:

– степень теоретико-методологического обоснования нового подхода;

- проблемы оптимизации понятийного аппарата, выработки подходов к формированию набора компетенций;
- готовность профессорско-преподавательского состава к ведению педагогической деятельности в новых условиях;
- необходимость разработки новой теории измерений результатов обучения (контроля и оценки сформированности компетенций);
- изменение принципов проектирования содержания образования и др.

Переход от теоретических изысканий к практическому воплощению в новом ракурсе высветил проблему полноты *научной разработанности и методологического обоснования* концепции компетентностного подхода.

Вполне уместным в этой связи является вопрос: представляет ли компетентностный подход нечто принципиально новое в теории и практике образования? Если рассматривать его в сущностном плане, то ранее в преподавании он находил отражение в одном из принципов обучения – принципе связи обучения с практикой. Его содержание, требования достаточно подробно раскрыты в научной и учебно-педагогической литературе. К примеру, в системе воинского обучения и воспитания этот подход был сформулирован еще в XVIII в. выдающимся русским полководцем А. В. Суворовым: «Учить войска тому, что необходимо на войне». Этот принцип и до настоящего времени является краеугольным камнем боевой подготовки войск и обучения в военно-учебных заведениях. В историческом контексте можно отметить, что система воинского обучения и воспитания еще с древнейших времен по сути своей носила компетентностный характер, хотя и не называлась таковой. Достаточно вспомнить античную спартанскую систему, систему рыцарского воспитания Средневековья и т. д. Объяснение здесь очень простое: цена некомпетентности на войне – человеческая жизнь, проигранные бои, сражение, судьба государства.

Другой вопрос, что в условиях современной реформы образования этот принцип должен охватывать все компоненты образовательного процесса: цели, содержание, формы, методы, контроль, оценку результатов и т. д.

В период дискуссии и апробации компетентностного подхода в российском образовании обоснование ряда его концептуальных

положений нашло отражение в работах И. А. Зимней, А. В. Хуторского, А. Л. Андреева и других [7; 19; 1]. В то же время и сегодня не утратил актуальности вопрос: был ли подготовлен всеобъемлющий *научно-теоретический фундамент* под провозглашенные преобразования? Анализируя характер полемики вокруг этой темы, накопленный опыт образовательной практики вузов в новых условиях, сложно дать на него однозначный утвердительный ответ.

Это обстоятельство отмечают такие авторы, как А. Л. Андреев, А. А. Вербицкий, Г. И. Ибрагимов, В. С. Сенашенко и Т. Б. Медникова и другие [15; 2; 3; 4; 9]. Причем А. А. Вербицкий достаточно категоричен: «Реформа образования не опирается на какую-либо современную педагогическую или психолого-педагогическую теорию, поскольку задумывалась и контролируется в основном с позиций управленца и экономиста» [4, с. 14]. В этой связи можно отметить, что для широкой педагогической общественности остаются «за кадром» и имена конкретных авторов новой образовательной стратегии. Как известно, не бывает «безымянных» реформ – у них всегда есть теоретики, разработчики, реализаторы. Вне всяких сомнений, мнение идеологов концепции преобразований о том, насколько проектируемые результаты нашли отражение в образовательной практике вузов, было бы чрезвычайно важно для практических работников сферы образования, в первую очередь – профессорско-преподавательского состава.

По всей видимости, неправильно было бы связывать процесс реформы только с именами российских министров науки и образования: от начала дискуссий о необходимости компетентностного подхода в образовании до его внедрения в вузовскую практику эту должность занимали три руководителя – В. М. Филиппов (1998–2004), С. А. Фурсенко (2004–2012) и Д. В. Ливанов (с 21 мая 2012 г. по настоящее время).

Показательны в этом отношении слова главного редактора журнала «Педагогика» Р. С. Бозиева при открытии «круглого стола» по проблеме реализации компетентностного подхода, организованного редакцией в конце 2012 г.: «Мы посылали приглашения к участию в нашей работе специалистам из Санкт-Петербурга и НИУ ВШЭ, *готовившим научные основы реформы* (курсив наш. – А. С.). К сожалению, ответа не получили» [14, с. 100].

В ходе анализа первых результатов внедрения компетентного подхода выявилось отсутствие единого понятийного аппарата и, прежде всего, системообразующих для него понятий «компетенция» и «компетентность». Характерно, что в ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», содержащую основные понятия, применяемые в нем (всего 34), законодателями понятие «компетенция» не включено. При этом оно употребляется при раскрытии категорий «образование», «обучение», «квалификация», «профессиональное обучение» и др. [18].

Следует отметить, что при определении сущностных характеристик компетенций наблюдается некоторое единство взглядов, которое можно свести к готовности и способности выпускников применять полученные знания на практике, в решении различных теоретических и практических задач в профессиональной деятельности. В содержательном же отношении такого единодушия авторов нет.

Так, например, Г.И.Ибрагимов рассматривает компетенцию как «способность человека применять знания в ситуации, отличной от той, в которой они были получены» [9, с. 8]. С.И.Змеёв полагает, что «компетенцию можно определить как умение выполнять действия и функции субъекта определенного вида деятельности, основанное на необходимых знаниях, навыках, личностных качествах и ценностных ориентациях» [8, с. 71]. А.А.Вербицкий и Н.А.Рыбакина считают, что «компетенция – это способность устанавливать связь между знаниями и ситуацией при решении задач и проблем» [19, с. 11]. Можно привести и другие примеры. Причем не всегда четко определяется и различие между компетенцией и компетентностью, на что указывает С.И.Змеёв [8].

Такое разнообразие в раскрытии содержания понятия, по мнению В.С.Лазарева, может быть обусловлено различиями в теоретико-методологических основаниях, на которых базируются разные группы исследователей. Логически определить понятие компетенции, не включая его в какую-то понятийную структуру, невозможно. Понятийные же структуры всегда связаны с определенной теоретико-методологической позицией [14].

Отсутствие единых подходов к определению ключевого для компетентного подхода понятия является одной из причин

проблемы *формирования наборов компетенций*, необходимых для различных видов деятельности (профессий). Современные ФГОС ВПО предполагают формирование у выпускников как минимум двух групп компетенций – общекультурных и профессиональных (а также их вариаций для различных видов деятельности). Не подвергая сомнению предложенную классификацию, обращает на себя внимание *количество* задаваемых компетенций у выпускников вузов – здесь наблюдается существенный разброс. В качестве примера можно привести ФГОС ВПО достаточно близких по своему предназначению и содержанию направлений подготовки бакалавров: 030300 – психология [11] и 050400 – психолого-педагогическое образование [12]. В первом случае у выпускников предполагается формирование 15 общекультурных (ОК) и 23 профессиональных компетенции (ПК), во втором – 11 ОК, 10 общепрофессиональных компетенции (ОПК) и в зависимости от специализации – еще 6–11 специальных компетенций.

Не менее показательна ситуация с набором компетенций в инженерном образовании. На примере ФГОС инженерной подготовки Х. Г. Тхагапсоев отмечает, что число профессиональных компетенций, вменяемых инженеру (в зависимости от профиля деятельности), меняется *от 5–7 до 100* (курсив наш. – А. С.). Признавая, что деятельность инженеров разных специальностей может различаться по сложности и трудоемкости, он убежден, что логика и структура инженерной деятельности носят инвариантный характер и не столь существенно зависят от сферы производства. По его мнению, ключевой вопрос, сколько и каких компетенций требуется для создания той или иной конкретной профессиональной идентичности (специальности), пока не имеет ответа: компетентности формируются «от опыта», эмпирически и «на глазок» [17, с. 15]. Не менее наглядно аналогичная ситуация проиллюстрирована в анализе ФГОС ВПО и других направлений подготовки, проведенном О. А. Донским [6].

На практике отсутствие общепринятых стандартов, правил формирования набора компетенций приводит к стремлению выстроить различные «матрицы», «деревья» компетенций и компетентностей, однако о принципах построения таких моделей, в том числе и на этапе разработки ФГОС для различных направлений подготовки, остается только догадываться. Да и вопрос о

том, в каком сообществе должны разрабатываться компетенции – образовательном или профессиональном – пока не имеет однозначного ответа.

Эти и другие проблемные вопросы были выявлены практически сразу же после внедрения ФГОС ВПО в 2011 г. В частности, по результатам мониторинга эффективности внедрения ФГОС учреждениями высшего профессионального образования, проведенного ассоциацией классических университетов России в 2011–2012 гг. по заданию Минобрнауки России, отмечалось:

- перечни общекультурных компетенций выпускников, заданных в разных ФГОС в качестве результатов освоения основных образовательных программ, не унифицированы по количеству и по используемым подходам даже внутри одной укрупненной группы направлений (специальностей);

- перечни профессиональных компетенций в большинстве ФГОС избыточны и плохо структурированы по видам профессиональной деятельности выпускников, их набор по программе бакалавриата составляет от 30 до 80 компетенций, не выделено «ядро» направления подготовки, т. е. тот набор компетенций, который должен быть обеспечен любому выпускнику образовательной программы данного направления подготовки и т. п. [10].

Остается открытым вопрос о характере участия в разработке перечня компетенций работодателя. Всегда ли потенциальный заказчик готов на языке компетенций сформулировать требования к будущим специалистам? А ведь именно на его неудовлетворенность уровнем подготовки выпускников часто ссылаются сторонники компетентного подхода. Не возражая в принципе против этого довода, даже с учетом определенной абстрактности интегрального образа потребителя образовательных услуг, нельзя не отметить, что *культура взаимодействия работодателя и органов управления образованием, вузов* еще находится в стадии формирования. Имеющийся в этой области опыт совместной деятельности вузов с руководителями регионов, профессиональными сообществами носит в большей степени инициативный, нежели закономерный, поставленный на нормативную основу характер.

Отсутствие единства в понятийном пространстве компетентного подхода, высокий уровень вариативности количественно-качественных параметров компетентностных моделей во многом

обусловили проблему контроля и оценки уровня сформированности компетенций выпускников.

В известной степени, мы наблюдаем противоречие между изменившимися требованиями к целям и результатам подготовки выпускников вузов и оставшимися по существу неизменными формами и методами их аттестации.

Объективную и наиболее полную оценку сформированности компетенций может дать только практическая деятельность выпускников по избранной специальности, именно там происходит их «профессиональная доводка». Вузы же в этой связи оказываются в весьма неоднозначной ситуации.

Поставленные во главу угла компетенции как цель и результат образования, как уже выше отмечалось, по своей природе имеют междисциплинарный и интегративный характер. Кроме учебных дисциплин разного свойства и циклов, на их освоение работает личный опыт, неформальное образование, условия процесса, педагогические технологии, методы, организационные формы и т. д. [16]. Эти обстоятельства делают актуальной задачу разработки новых принципов формирования состава и содержания компетентностно-ориентированных оценочных средств, а также новой теории измерений [14; 9].

Существующая же в вузах система контроля, как правило, по-прежнему ориентирована на оценивание знаний, навыков и умений студентов по предметному принципу. Требования «сверху» о разработке так называемых фондов оценочных средств (ФОС) не решают проблему принципиально: в основе своей преподаватели в них закладывают те же положения, что и в условиях знаниево-ориентированного подхода. ФОСы разрабатывает большая группа педагогов, причем каждый применительно к своему предмету, без какой-либо координации со «смежниками»; учебная дисциплина фактически «настраивается» на закрепленную за ней компетенцию; отсутствуют разработанные критерии и индикаторы уровней сформированности компетенций. Более того, существует точка зрения, что далеко не каждую компетенцию можно оценить. Так, А. Л. Андреев считает, и с ним трудно не согласиться, что «...вопреки первоначальным замыслам теоретиков компетентностного подхода, понятие “компетенция” в расширительном смысле слова, как оказалось, не так-то просто сделать операциональным. А это

значит, что, в отличие от классической триады “знания – умения – навыки”, степень сформированности компетенций во многих случаях трудно, а может быть, и невозможно, четко контролировать» [2, с. 32]. Всё это затрудняет регламентацию процесса освоения компетенций, определение поэтапности их формирования и фиксации, персонализацию ответственности за итоговую социально-профессиональную компетентность выпускников.

Неразрешенность всех вышеперечисленных и других противоречий образовательного процесса в условиях реализации нового подхода в образовании в конечном счете фокусируется на главном субъекте проводимой реформы – преподавателе высшей школы. Именно от него, «человека у станка», в первую очередь зависит ее успех или провал. Поэтому *степень мировоззренческой и практической готовности* профессорско-преподавательского состава к принятию и претворению в образовательный процесс новой идеологии образования составляет еще одну проблему реализации компетентностного подхода.

Недостаточная степень концептуального обоснования ключевых компонентов реформы часто заставляет педагога искать ответ на вопрос: что он должен делать в новых образовательных условиях? С одной стороны, для преподавателя многократно возрос вал документальной отчетности, который требует существенных временных затрат и имеет весьма косвенное отношение к качеству учебного процесса, с другой – в рамках своих непосредственных профессиональных обязанностей ему необходимо решать множество вопросов, в числе которых:

- проектирование содержания учебной дисциплины с целью обеспечения формирования «назначенных» ей компетенций;
- выбор форм и методов организации учебной деятельности студентов для достижения вышеуказанной цели;
- подготовка материалов для раскрытия содержания каждой темы учебной дисциплины, принимая во внимание, что большинство существующих учебников разработаны с позиций знаниегового подхода и ориентированы на традиционную лекционно-семинарскую форму организации обучения;
- планирование каждого конкретного занятия с позиций компетентностного подхода и с учетом требований об интерактивном характере их проведения;

– разработка контрольно-оценочного инструментария степени сформированности компетенций (с учетом уже упоминавшегося их интегративного и надпредметного характера), проведение текущего, тематического и итогового контроля и т. д.

В этих условиях значительной частью преподавательского корпуса нередко избирается формальный путь: отрабатывается значительное количество учебно-методической документации «в соответствии с новыми требованиями» при сохранении традиционных форм, методов и технологий учебной деятельности. По образному замечанию А. А. Вербицкого, «...преподаватели вузов сегодня должны реализовывать несвойственную для них дополнительную функцию: учить привычными методами и в то же время проектировать и практически воплощать в жизнь принципиально иную педагогическую систему компетентностного типа, причем “на ходу поезда”. Будучи “каменщиком”, преподаватель призван одновременно выполнять и функции архитектора, возводящего здание, которого еще не было в природе» [4, с. 14].

Все эти задачи необходимо реализовывать при фактическом отсутствии четко сформулированных методических ориентиров, как в рамках направления подготовки, так и по конкретным учебным дисциплинам.

Таким образом, приведенный анализ далеко не полного круга проблемных вопросов реализации компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании свидетельствует, что этот процесс требует совершенствования и координации усилий всех субъектов системы образования. В этих целях необходимо его дальнейшее более глубокое методологическое осмысление, обеспечение понимания и принятия всем вузовским сообществом, а также углубление взаимодействия с профессиональной средой. Без решения вышеизложенных задач выход высшей школы на новый качественный уровень, соответствующий требованиям современного этапа развития экономики и общества, будет существенно затруднен.

Определенные шаги в этом направлении предприняты с принятием доработанной версии ФГОС высшего образования поколения «три плюс». Будут они способствовать разрешению накопившихся противоречий или, напротив, повлекут за собой появление новых – покажет время.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
2. Андреев А. Л. Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность // Высшее образование в России. – 2014. – № 3. – С. 30–34.
3. Вербицкий А. А. Контекстное образование: проблемы и перспективы // Педагогика. – 2014. – № 9. – С. 3–14.
4. Вербицкий А. А. Преподаватель – главный субъект реформы образования // Высшее образование в России. – 2014. – № 4. – С. 13–19.
5. Вербицкий А. А. Рыбакина Н. А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы // Педагогика. – 2014. – № 2. – С. 3–14.
6. Донских О. А. Дело о компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2013. – № 5. – С. 36–45.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
8. Змеев С. И. Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы XXI века // Педагогика. – 2012. – № 5. – С. 69–74.
9. Ибрагимов Г. И. Методологические и прикладные проблемы развития дидактики профессиональной школы // Педагогика. – 2014. – № 8. – С. 3–12.
10. Караваева Е. В., Телешова И. Г., Ульянова М. Е., Эченикэ В. Х. Возможность использования методологических принципов европейского образования в российских университетах // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 3–20.
11. Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/3/20111115115246.pdf>
12. Координационный совет учеб.-метод. объединений и науч.-метод. советов высшей школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111115121912.pdf>
13. Орлов А. А., Орлова Л. А. Проектирование компетентностно-ориентированного образовательного процесса в педвузе // Педагогика. – 2014. – № 8. – С. 57–67.
14. Реализация компетентностного подхода в высшем образовании: материалы «круглого стола» // Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 100–121.
15. Сенашенко В. С., Медникова Т. Б. Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность // Высшее образование в России. – 2014. – № 5. – С. 34–46.

16. *Соснин Н. В.* О структуре содержания в компетентностной модели // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 20–23.
17. *Тхагапсоев Х. Г.* Парадигмальный подход в образовании: к проблеме становления // Педагогика. – 2014. – № 5. – С. 8–17.
18. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ». Доступ из справ.-правовой системы «Гарант» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/>
19. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

УДК 159.9

Е. А. Троицкая

кандидат психологических наук, ст. преподаватель кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ, e-mail: ea.troitskaya@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ «Я-ОБРАЗА» У ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РАЗДЕЛЬНОГО И СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается влияние раздельного обучения на развитие личности учащихся. В результате исследования, направленного на выявление особенностей «Я-образа» у школьников подросткового и юношеского возраста в условиях раздельного и совместного обучения, было показано, что в целом «Я-образ» мальчиков и девочек из раздельных классов схож с «Я-образом» их сверстников, обучающихся совместно. Однако были обнаружены различия по ряду отдельных качеств как у мальчиков, так и у девочек.

Ключевые слова: раздельное обучение; «Я-образ»; самосознание; совместное обучение; подростковый и юношеский возраст.

Troitskaya E. A.

Ph. D. (Psychology), Assistant Professor, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology MSLU; e-mail: ea.troitskaya@mail.ru

FEATURES OF SELF-IMAGE IN ADOLESCENT SCHOOL STUDENTS FROM SINGLE-SEX AND MIXED-SEX CLASSES

The article deals with the influence of single-sex education on the development of the students' personality. As a result of the research aimed at investigation of the features of the self-image in adolescent school students in the conditions of single-sex and mixed-sex education, it was shown that in general the self-image of boys and girls from single-sex classes is similar to the self-image of their coevals from mixed-sex classes. However distinctions were found for some separate qualities both in boys and girls.

Key words: single-sex education; self-image; self-consciousness; mixed-sex education; adolescence.

Одной из ключевых проблем педагогической психологии является проблема взаимосвязи обучения и развития. В России на базе ряда экспериментальных площадок реализуется система раздельного обучения мальчиков и девочек, где на сегодняшний день насчитывается порядка 700 школ, практикующих раздельное обучение мальчиков и девочек. Однако, как показал анализ психолого-педагогической литературы, исследований влияния системы

раздельного обучения на психическое развитие учащихся проведено недостаточно. Большинство исследований в данной области посвящено изучению успеваемости учащихся и состоянию их здоровья в условиях раздельного обучения, при этом лишь немногие исследования направлены на анализ особенностей развития личности учащихся.

В развитии личности одну из основных ролей играет развитие самосознания, которое, как указывал А. Н. Леонтьев, происходит в процессе совместной деятельности [10]. Самосознание лежит в основе «второго рождения личности», которое согласно А. Н. Леонтьеву начинается в подростковом возрасте. Продуктом осознания своего «Я» можно считать сформировавшийся «Я-образ», т. е. систему представлений человека о самом себе. Ведущей деятельностью в подростковом возрасте выступает общение, а для юношеского возраста особо важным также становится поиск своей индивидуальности. Поскольку раздельная система обучения накладывает ограничения на общение учащихся с представителями противоположного пола, мы предположили, что существуют определенные особенности «Я-образа» у школьников подросткового и юношеского возраста, обучающихся в классах гомогенных по половому признаку. Поэтому целью нашего исследования стало выявление особенностей «Я-образа» у школьников подросткового и юношеского возраста в условиях раздельного и совместного обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить три основных направления исследования влияния педагогической системы раздельного обучения на учащихся: педагогическое, медицинское и психологическое. В рамках педагогического направления изучается влияние системы раздельного обучения на успеваемость учащихся, на качество усвоенных знаний, на продуктивность учебной деятельности школьников, уровень дисциплины на уроках [13]. Медицинские исследования проводятся для выявления того действия, которое раздельное обучение оказывает на здоровье школьников [5]. Психологические исследования, которых проводится крайне мало, нацелены на исследования особенностей развития личности учащихся, их навыков межличностного взаимодействия в условиях раздельного обучения. При этом полученные в ходе различных исследований результаты зачастую противоречат друг другу.

Итак, первым направлением исследований влияния раздельного обучения на учащихся являются исследования показателей успеваемости и учебной дисциплины. Как показывают зарубежные и отечественные исследования, учащиеся из гомогенных по половому признаку классов отличаются более высокой успеваемостью, чаще становятся победителями различных олимпиад, в раздельных классах больше процент медалистов и поступивших в высшие учебные заведения [4]. А. А. Ганеева, изучив опыт школ Республики Башкортостан, практикующих раздельное обучение, пришла к выводу, что у мальчиков выше успеваемость и крепче здоровье [3]. Одна из причин этого, как полагает данный исследователь, заключается в том, что учащиеся не испытывают стрессов, обусловленных половыми различиями в уровне развития отдельных способностей у школьников. Учащимся проще сосредоточиться на уроке, не отвлекаясь на представителей противоположного пола, они не стесняются переспросить или неправильно ответить.

В зарубежных исследованиях было показано, что раздельное обучение создает более благоприятные условия для формирования академических устремлений, локуса контроля, а также установок и способов поведения, связанных с учебой, у учащихся, особенно у учащихся женского пола [19]. Девушки оценивали свои способности в математике и естественных науках выше, если обучались в женских школах, а мальчики из мужских школ выше оценивали свои способности в освоении родного языка, чем мальчики из совместных школ, из чего исследователи сделали вывод, что гендерные стереотипы менее распространены в условиях раздельного обучения [20].

К следующему направлению изучения влияния раздельного обучения на школьников относятся исследования состояния здоровья школьников в условиях раздельного обучения. По мнению Н. Н. Куинджи, с медицинской точки зрения главное достоинство раздельного обучения состоит в том, что такая форма обучения является здоровьесберегающей [9]. Результаты наблюдений за динамикой состояния здоровья показали, что среди девочек из раздельных классов частота повышенной и высокой степени невротизма статистически значимо уменьшились к концу 3-го класса, в то время как у девочек из совместных классов частота таких проявлений была выше, а ее снижение к концу 3-го класса не было достоверным.

По данным исследований оптимальная работоспособность, т. е. отсутствие переутомления, соответствие нагрузок состоянию ребенка, значимо выше в отдельных классах у мальчиков по сравнению с мальчиками из совместных классов [1]. Исследование школьников 7–11 лет, проведенное в Туле, выявило, что уровень эмоциональной напряженности и тревожности у учащихся в отдельных классах значительно ниже, чем в совместных классах, что подтверждается данными исследований в других городах России [11; 16]. Однако проведенный исследователями из Новосибирска анализ стрессоустойчивости сердечно-сосудистой системы школьников при выполнении коротких, требующих быстрого решения математических заданий, выявил низкую стрессоустойчивость организма мальчиков в условиях отдельного обучения по сравнению с совместным.

Третьим направлением изучения специфики развития школьников в условиях отдельного обучения является психологическое направление, исследования в рамках которого посвящены выявлению влияния системы отдельного обучения на формирование личностных свойств, ценностных ориентаций, когнитивных и эмоциональных процессов, а также особенностей межличностного взаимодействия. Следует отметить, что в России такие исследования проводятся достаточно редко, в то время как зарубежными психологами активно дискутируются и тщательно перепроверяются результаты исследования влияния отдельного обучения на развитие личности учащихся [18]. Как отмечают школьные психологи, в 1-м классе мальчики, обучающиеся в однородных по половому признаку классах, адаптируются на 1,5–2 месяца дольше, чем дети из совместных классов, но у девочек из отдельных классов адаптация проходит быстрее и легче, чем у девочек из совместных классов [6]. По результатам диагностики интеллекта у учащихся 11-х классов было выявлено, что у мальчиков из классов отдельного обучения IQ выше, чем у мальчиков из смешанных классов, у девочек таковых тенденций не выявлено [6].

Отдельное обучение девочек в начальной школе способствует развитию у них уверенности в себе и эмоциональной устойчивости, о чем свидетельствует снижение к окончанию начальной школы числа робких и эмоционально неуравновешенных девочек (на уровне тенденции) [8]. У девочек, обучавшихся совместно с мальчиками, к 3-му классу статистически значимо увеличивалась

численность робких и проявлялась тенденция к нарастанию численности эмоционально лабильных школьников.

Проведенные исследования «Я-концепции» девочек из совместных и отдельных классов показывают, что при отдельном обучении в «Я-концепцию» девочек входит больше положительных черт, чем при совместном обучении [12], что согласуется с данными о том, что у 96 % учащихся из отдельных классов выявлена высокая и средняя самооценка, в то время как при совместном обучении соответствующий уровень самооценки обнаружен только у 60 % школьников [16]. Учащиеся из однородных по половому признаку классов отличаются от учащихся совместных классов по убеждениям и способам действия, связанным с учебой, со стремлением к популярности, с целями, которые они ставят перед собой, из чего исследователи сделали вывод, что совместное обучение может оказывать негативное влияние на социальную адаптацию школьников [17]. Исследование структуры учебной мотивации показало, что в условиях отдельного обучения более чем у 90 % учащихся преобладают мотивы, связанные с содержанием и процессом обучения, а в совместных контрольных классах этот показатель составил всего 52 % [16].

По данным И. А. Тупицыной, в группе учащихся мужского пола идентификация с характеристиками маскулинности значительно снижается, что объясняется автором наличием ограничений в социальном сравнении сверстников своего пола с релевантной группой представителей противоположного пола как основания для выделения групповых различий [15]. Формирование полового самосознания в раннем юношеском возрасте происходит в общении и во взаимодействии с ровесниками как своего, так и противоположного пола [7]. При этом в условиях отдельного обучения у старшеклассников мужского пола повышается субъективная значимость и статус мужской идентичности в структуре «Я-концепции», а в межличностных отношениях проявляется преимущественное следование эталонам традиционной маскулинности [15]. При этом юноши, обучающиеся совместно с девушками, в общении придерживаются не только традиционной мужской роли в поведении, но следуют и фемининным и андрогинным моделям поведения, что способствует расширению круга общения, созданию большей доброжелательности и привязанности во взаимоотношениях со сверстниками.

Итак, система раздельного обучения влияет на развитие учащихся, однако, как показал анализ проведенных в данной области исследований, наименее изученным является влияние условий раздельного обучения на развитие личностных качеств учащихся, ключевую роль в котором играет развитие самосознания и формирование «Я-образа». При этом следует отметить, что сама форма организации раздельного обучения, которая ограничивает общение мальчиков и девочек, накладывает отпечаток на опыт совместной деятельности представителей противоположных полов, что может сказываться на развитии самосознания.

С целью выявления особенностей «Я-образа» у школьников подросткового и юношеского возраста в условиях раздельного и совместного обучения нами было проведено эмпирическое исследование. В данном случае под раздельным обучением мы понимали обучение мальчиков и девочек в гомогенных по половому признаку классах в одном образовательном учреждении.

При формировании выборки испытуемых из числа учащихся 8–11-х классов школ г. Москвы применялись следующие основания для стратификации: 2 пола (мужской и женский) $\times$ 2 системы обучения (совместная и раздельная). Выборка испытуемых включала экспериментальную и контрольную группы. В экспериментальную группу вошли 129 школьников, обучавшихся в гомогенных по половому признаку классах, в том числе 67 мальчиков 13–17 лет ($M = 14,37$; $SD = 0,74$) и 62 девочки 13–17 лет ($M = 14,44$; $SD = 0,69$). Контрольную группу составили 133 учащихся школ с совместной формой обучения: 70 мальчиков 13–17 лет ($M = 14,63$; $SD = 1,16$) и 63 девочки 13–17 лет ($M = 14,73$; $SD = 1,18$). Таким образом, всего в исследовании приняли участие 262 школьника 13–17 лет ($M = 14,54$; $SD = 0,98$).

Поскольку данная работа являлась частью комплексного исследования особенностей учащихся школ с раздельной системой обучения [14], исследование «Я-образа» испытуемых проводилось на основе ответов на вопросник С. Бэм по изучению маскулинности–фемининности [2]. Данный опросник содержит 60 качеств, наличие или отсутствие которых у себя должен оценить испытуемый. Для выявления особенностей «Я-образа» учащихся были подсчитаны частоты, с которыми испытуемые из раздельных и совместных классов отмечали каждое из предложенных в опроснике качеств

как наличествующее у них. Для сбора социально-демографической информации, информации об опыте обучения испытуемых по раздельной системе была разработана анкета.

В процессе статистического анализа полученных данных для частотного анализа применялся критерий χ^2 Пирсона, для анализа согласованности иерархий качеств применялся коэффициент ранговой корреляции тау-б Кендалла. Статистическая обработка результатов исследования проводилась при помощи компьютерных программ «Excel 2000» и «SPSS 20».

Сравнение частот, с которыми мальчики из совместных и раздельных классов отмечали качества при выполнении методики С. Бэм, проведенное по критерию χ^2 Пирсона, показало, что мальчики из контрольной группы по сравнению с мальчиками из экспериментальной группы чаще оценивают себя как «застенчивых» ($\chi^2 = 3,957$, $p = 0,047$) и «ревнивых» ($\chi^2 = 4,151$, $p = 0,042$), в то время как мальчики из экспериментальной группы чаще описывают себя как «непредсказуемых» ($\chi^2 = 5,597$, $p = 0,018$). Аналогичное исследование качеств, отмеченных девочками из совместных и раздельных классов, показало, что в «Я-образ» девочек из контрольной группы по сравнению с девочками из экспериментальной группы чаще входят такие качества, как «нежная» ($\chi^2 = 4,658$, $p = 0,031$), «скрытная» ($\chi^2 = 6,883$, $p = 0,009$), «теплая, сердечная» ($\chi^2 = 5,581$, $p = 0,018$), а в «Я-образ» девочек из экспериментальной группы чаще встречается – «полагающаяся только на себя (самодостаточная)» ($\chi^2 = 5,126$, $p = 0,024$).

На основе количества выборов каждого из качеств нами была построена иерархия качеств для каждой выборки отдельно. В таблицах 1 и 2 представлены качества, которые отметили соответственно более 75 % и менее 10 % мальчиков и девочек из контрольной и экспериментальной групп (в скобках указан процент испытуемых, выбравших данное качество). Исследование согласованности иерархий всех 60 качеств по критерию тау-б Кендалла выявил высокозначимую согласованность иерархий у мальчиков из контрольной и экспериментальной групп ($\tau = 0,818$, $p = 0,001$), а также у девочек из контрольной и экспериментальной групп ($\tau = 0,793$, $p = 0,001$). Результаты сравнения корреляций при помощи Z-критерия позволяют утверждать, что различия в силе корреляционных связей на уровне значимости $p = 0,05$ отсутствуют.

Таблица 1

Качества, отмеченные большинством испытуемых (в %)

Пол	Система обучения	
	совместная	раздельная
Мужской	Способный помочь (89)	Способный помочь (96)
	Умеющий дружить (96)	Умеющий дружить (88)
	Склонный защищать свои взгляды (84)	Жизнерадостный (88)
	Понимающий других (83)	Верящий в себя (87)
	Умеющий уступать (79)	Склонный защищать свои взгляды (84)
	Верящий в себя (77)	Понимающий других (82)
	Жизнерадостный (77)	Умеющий сочувствовать (81)
	Мужественный (76)	Способный утешить (81)
Женский		Надежный (79)
	Способный помочь (97)	Способный помочь (92)
	Умеющий дружить (90)	Умеющий дружить (89)
	Умеющий сочувствовать (86)	Умеющий сочувствовать (87)
	Склонный защищать свои взгляды (83)	Жизнерадостный (87)
	Искренний (83)	Способный утешить(84)
	Понимающий других (81)	Понимающий других (82)
	Способный утешить (79)	Склонный защищать свои взгляды (77)
	Любящий детей (78)	
	Теплый, сердечный (78)	
	Жизнерадостный (76)	
	Доверчивый (76)	
	Нежный (76)	

Таблица 2

Качества, отмеченные менее 10 % испытуемых (в %)

Пол	Система обучения	
	совместная	раздельная
Муж.	Имеющий тихий голос (9)	Не систематичный (9)
	Малорезультативный (9)	Тщеславный (9)
	Инфантильный (9)	Малорезультативный (7)
	Тщеславный (4)	Падкий на лесть (6)
	Женственный (0)	Инфантильный (4)
		Женственный (1)
Жен.	Мужественный (8)	Мужественный (8)
	Тщеславный (8)	Угрюмый (3)

Анализ полученных в ходе исследования результатов, позволяет утверждать, что существует ряд особенностей «Я-образа» у учащихся мужского и женского пола 13–17 лет в условиях раздельного обучения. Это можно объяснить спецификой сравнения себя с окружающими: в условиях совместного обучения мальчики и девочки могут сравнивать себя с ровесниками своего и противоположного пола, а в условиях раздельного обучения сравнение с представителями противоположного пола ограничено, зато учащиеся могут выделить больше различий при сравнении себя с представителями своего пола. Например, в условиях совместного обучения девочки чаще оценивают себя как носительниц таких фемининных качеств, как «нежная» (76 % девочек против 58 % девочек из раздельных классов) и «теплая, сердечная» (78 % против 58 % в раздельных классах), а при раздельном обучении в их самоописании чаще проявляется маскулинное качество «полагающаяся только на себя (самодостаточная)»: у 50 % девочек против 30 % при совместном обучении. С этим можно связать и представление о себе как о непредсказуемом человеке, встречающееся в «Я-образах»: 67 % мальчиков из гомогенных по половому признаку классов, когда в условиях совместного обучения это качество приписывают себе лишь 47 % мальчиков.

При совместном обучении учащиеся имеют возможность получить больше опыта межличностного взаимодействия со сверстниками, что может объяснить преобладание качества «ревнивый» в «Я-образе» мальчиков из совместных классов (у 50 % мальчиков из совместных классов против 33 % мальчиков из раздельных классов) и качества «скрытная» в самоописании 56 % девочек, обучающихся совместно с мальчиками (при наличии этого качества у 32 % девочек из раздельных классов). Тот факт, что мальчики из совместных классов чаще оценивают себя как застенчивых по сравнению с мальчиками из раздельных классов (41 % против 25 %), согласуется с данными отечественных исследователей, которые полагают, что раздельное обучение мальчиков и девочек создает более благоприятный психологический климат в классе, благодаря чему у учащихся снижается уровень тревожности и робости [8].

Результаты исследования всей иерархии качеств, отмеченных испытуемыми, позволяют утверждать, что в целом иерархии качеств, входящих в «Я-образ», сходны независимо от системы

обучения как у мальчиков, так и у девочек. Так, 77–87 % мальчиков, независимо от системы обучения, описывают себя как верящих в себя, а девочки считают себя умеющими сочувствовать (86–87 %) и способными утешить (79–84 %) как при раздельном, так и при совместном обучении. Большинство опрошенных школьников, независимо от пола и системы обучения, представляют себя как жизнерадостных (76–88 %), способных помочь (89–97 %), умеющих дружить (88–90 %), понимающих других (81–83 %), но склонных защищать свои взгляды (77–84 %). Вероятно, данные качества наиболее точно соответствуют социальной ситуации развития и ведущей деятельности учащихся подросткового и юношеского возраста, а именно общению в группе сверстников и определению своей индивидуальности. Еще одним из возможных объяснений полученных результатов и проблемой большинства опросных методов исследования является социальная желательность этих качеств, что подтверждается тем фактом, что среди качеств, отмеченных менее 10 % школьников, в том числе представлены и качества, имеющие негативную коннотацию: малорезультативный, инфантильный, тщеславный, падкий на лесть, угрюмый. Однако такие результаты самооценки могут свидетельствовать и о работе защитных механизмов.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сказать, что в целом «Я-образ» мальчиков и девочек 13–17 лет, обучающихся в раздельных классах, схож с «Я-образом» их сверстников, обучающихся совместно. Однако различия наблюдаются по ряду отдельных качеств как у мальчиков, так и у девочек. При совместном обучении мальчики чаще описывают себя как застенчивых и ревнивых, но реже считают себя непредсказуемыми, а девочки чаще представляют себя нежными, теплыми, сердечными и скрытными, но реже оценивают себя как полагающихся только на себя (самодостаточных) по сравнению со сверстниками, обучающимися в гомогенных по половому признаку классах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Волошина Н. К.* Социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях параллельно–раздельного воспитания и обучения // Вестник Томского гос. ун-та. Сер. Психология и педагогика. – 2011. – № 343. – С. 170–172.

2. Вопросник Сандры Бэм по изучению маскулинности–фемининности // Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С.Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – С. 277–280.
3. Ганеева А.А. Методологические основы формирования готовности старшеклассников-мальчиков к выбору профессии в условиях раздельного обучения // Вестник Башкирск. ун-та. – 2011. – Т. 16. – № 2. – С. 605–608.
4. Дубровская Е.Н. Годы сотрудничества и открытий // Образование и здоровое развитие учащихся: материалы Всерос. Форума с международным участием. – Ч. 3. – М.: Ключ-С, 2005. – С. 143–147.
5. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Девочки и мальчики – два разных мира. – СПб.: Тускарора, 2001. – 184 с.
6. Ковель М. Ю. Наши выпускницы растят своих малышей в колыбелях // Образование и здоровое развитие учащихся: материалы Всерос. Форума с международным участием. – Ч. 3. – М.: Ключ-С, 2005. – С. 59–66.
7. Коджастиров Г.М. Особенности гендерного воспитания школьников // Вестник Моск. город. пед. ун-та. Сер. Педагогика и психология. – 2009. – № 3. – С. 56–66.
8. Куинджи Н.Н. Гендерное воспитание в школах – помощь в решении демографической проблемы в России // Народное образование. – 2007. – № 5. – С. 182–187.
9. Куинджи Н.Н., Лапонова Е.Д., Поленова М.А. Гигиенические преимущества обучения девочек в однородных по полу классных коллективах // Гигиена и санитария. – 2003. – № 4. – С. 37–40.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
11. Пирумова И.В., Суботялов М.А., Айзман Р.И. Мальчики и девочки – как их учить? // Здоровье детей. – 2006. – № 7. – С. 8–12.
12. Попова Л.В. Психологические исследования и гендерный подход // Женщина. Гендер. Культура / под ред. Н.Л.Пушкаревой, Е.И.Трофимовой, З.А.Хоткиной. – М.: МЦГИ, 1999. – С. 119–131.
13. Тельтевская Н.В. Гендерный подход к обучению школьников. – Саратов: Наука, 2009. – 120 с.
14. Троицкая Е.А. Влияние условий раздельного обучения на развитие эмпатии у школьников подросткового и юношеского возраста: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012. – 257 с.
15. Тулицына И.А. Особенности гендерной идентичности старшеклассников в зависимости от опыта взаимоотношений со сверстниками и сверстницами: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2004. – 20 с.
16. Чубарова С.А., Козловская Г.В., Еремеева В.Д., Юрищева Т.И. Новые здоровьесберегающие технологии в образовании и воспитании детей //

- Образование и здоровое развитие учащихся: материалы Всероссийского Форума с международным участием. – Ч. 3. – М.: Ключ-С, 2005. – С. 87–102.
17. *Jones J. Ch., Shallcrass J.* Coeducation and adolescent values // *Journal of Educational Psychology*. – 1972. – Vol. 63(4). – P. 334–341.
 18. *Lee V. E., Bryk A. S.* Effects of single-sex schools: Response to Marsh // *Journal of Educational Psychology*. – 1989. – Vol. 81(4). – P. 647–650.
 19. *Lee V. E., Bryk A. S.* Effects of single-sex secondary schools on student achievement and attitudes // *Journal of Educational Psychology*. – 1986. – Vol. 78(5). – P. 381–395.
 20. *Sullivan A.* Academic self-concept, gender and single-sex schooling // *British Educational Research Journal*. – 2009. – N 35(2). – P. 259–288.

Сетевое электронное научное издание

**ВЕСТНИК МГЛУ. ВЫПУСК 18 (729)
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Редактор *Д. Г. Бордукова*
Корректор *Н. М. Тимакова*
Компьютерная верстка *Г. П. Лопатиной*
Дизайн обложки *А. Г. Проскурякова*

ФГБОУ ВПО МГЛУ

Подписано в печать 10.08.2015 г.
Объем 8,3 п. л. Формат 60х90/16
Заказ № 1354

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, 38
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

Перепечатка материалов возможна при обязательном письменном согласовании
с редакцией издания. Ссылка на издание при перепечатке обязательна