

16+

ISSN 2309-1754

Азимут научных исследований:



педагогика и психология

**2019
Том 8
№ 4(29)**

СОДЕРЖАНИЕ

педагогические науки

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ЛИБЕРАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Авдонина Наталья Сергеевна.....	13
ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ Акимова Любовь Александровна.....	17
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ УЧЕБНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ГРУППЕ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ Алексеева Ирина Степановна, Григорьева Вилена Васильевна.....	22
ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД КАК СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯКУТИИ Бараханова Елизавета Афанасьевна, Прокопьев Михаил Семенович.....	25
ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В США И РОССИИ С ПОЗИЦИЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ Бессарабова Инна Станиславовна, Бокова Татьяна Николаевна.....	29
КОНФЛИКТНЫЕ СИТУАЦИИ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ И ПУТИ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ Борисова Марина Михайловна, Щербакова Елена Викторовна, Щербакова Татьяна Николаевна.....	33
РОЛЬ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В ПОВЫШЕНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ Булатова Ольга Владимировна, Братцева Ольга Анатольевна.....	37
РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Ваганова Ольга Игоревна.....	41
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ Ваганова Ольга Игоревна.....	44
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ Воробьева Ирина Николаевна, Короева Татьяна Борисовна.....	48
ВОВЛЕЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕСС ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ Гамбеева Юлия Николаевна, Сорокина Екатерина Ивановна, Литвак Лада Дмитриевна.....	51
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ Гейбука Светлана Васильевна, Ковшова Юлия Николаевна.....	55
ПОЗИТИВНЫЙ ИМИДЖ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Глузман Неля Анатольевна.....	59
ДИСТАНЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА: ПРОБЛЕМЫ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ Грязнова Елена Владимировна, Треушников Илья Анатольевич, Бобыкина Наталья Юрьевна, Афанасьев Сергей Владимирович.....	63
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ Дмитриева Елена Юрьевна, Сабодаш Ольга Александровна.....	66
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КИНОФИЛЬМАХ: РЕЗУЛЬТАТЫ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА Желнина Евгения Валерьевна, Галиуллова Лилия Наильевна.....	69
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ ЦЕЛЕПОЛОГАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ Зайцева Светлана Александровна, Нечаева Юлия Алексеевна.....	77
МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТА-БАКАЛАВРА НЕФТЕГАЗОВОГО ВУЗА: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, СВОЙСТВА, КРИТЕРИАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА Зарипова Зульфия Филаритовна.....	81
ИНФОРМАЦИОННАЯ АКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ Заровняева Варвара Ивановна.....	86
МЕСТО И ЗНАЧЕНИЕ АРМРЕСТЛИНГА В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ Ибришев Хайсер Рустемович.....	89

МЕТОД ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИНДЕКСА ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТСПОСОБНОСТИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ Кабышева Марина Ивановна	93
ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ В ВУЗАХ КИТАЯ Кан Цюнцон	97
РОЛЬ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 38.03.03 «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ» Капсаргина Светлана Анатольевна, Шмелева Жанна Николаевна	102
МЕТОДИКА ОЦЕНКИ И САМООЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПОНЕНТЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ Коваль Наталья Николаевна	106
ОБУЧЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКЕ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ Корнилов Юрий Вячеславович, Иванов Иван Алексеевич	111
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ УПРАВЛЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ СТУДЕНТОВ Кочиева Элина Романовна, Чибирова Альда Хасбулатовна	115
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ Курбатова Алла Сергеевна, Рубцова Наталья Викторовна, Калачев Евгений Юрьевич	119
РАЗВИТИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Литовченко Василина Ивановна	123
ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ СЛОЖНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ И ЕЕ РЕШЕНИЕ Майер Роберт Валерьевич	126
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ Мальцев Виктор Петрович	130
МЕТОДИКА ОСВОЕНИЯ СКАЗОЧНЫХ ФОРМУЛ КАК УСЛОВИЕ ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Мальцева Татьяна Ивановна	134
СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ Мальцева Светлана Михайловна, Булганина Светлана Викторовна, Булганина Анастасия Евгеньевна, Солдатова Анастасия Сергеевна	138
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ Матушак Алла Федоровна, Павлова Ольга Юрьевна, Санникова Светлана Владимировна	141
ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ Левина Татьяна Валентиновна, Наумова Наталья Александровна	145
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ-ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ Никифоров Игорь Игоревич	149
ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ КОНФЛИКТОЛОГИИ СТУДЕНТАМ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА Остапенко Ирина Алексеевна	153
ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ Петрова Наталья Эдуардовна	157
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПО ФАРМАКОЛОГИИ) Петрова Наталья Эдуардовна	161
ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ЮНЫХ ФУТБОЛИСТОВ Пилязин Андрей Николаевич, Популо Гельшиган Миргазовна	165
ВЛИЯНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОВЕНЬ ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Популо Гельшиган Миргазовна, Подлубная Алена Анатольевна	169
АНАЛИЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ И ИННОВАЦИОННЫХ КЛАСТЕРОВ В ЯПОНИИ Просалова Вероника Сергеевна	173

ЭЛЕКТРОННЫЕ РОБОТИЗИРОВАННЫЕ КОМПЛЕКСЫ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ Ревунов Сергей Вадимович, Ревунов Роман Вадимович, Щербина Михаил Михайлович.....	177
ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫМИ ПОДРОСТКАМИ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫХ ПОДРОСТКОВ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ Рубцова Елена Викторовна, Девдариани Наталья Валерьевна.....	181
МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КУРСА ФИЗИКИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА Рышкова Анна Викторовна.....	184
ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ В РС-О-АЛАНИЯ Сабанов Заурбек Михайлович.....	188
ВИДЫ ЭМПАТИИ В ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Саламатина Юлия Валерьевна.....	193
ОСОБЕННОСТИ ПОЛОЖЕНИЯ ЖЕНЩИНЫ В СЕМЬЕ И ОБЩЕСТВЕ У НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В XVIII - XIX ВВ Сланова Анжелика Юрьевна.....	197
БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ В РАМКАХ ПРОЕКТА «ДЕНЬ ИТ-ЗНАНИЙ» Сорочинский Максим Анатольевич.....	200
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СТАНОВЛЕНИЯ ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА Табачук Наталья Петровна.....	203
ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ-ПРЕВЕНТОЛОГОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ Тавстуха Ольга Григорьевна, Шавшаева Людмила Юрьевна.....	206
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СТАТИСТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА Тарасова Светлана Анатольевна.....	211
О НЕОБХОДИМОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧАТЬ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ: ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ Татарина Татьяна Михайловна.....	214
МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Темяникова Элеонора Борисовна.....	218
ПРИНЦИПЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ Грязнова Елена Владимировна, Чудина Екатерина Геннадьевна, Треушников Илья Анатольевич, Хлап Анна Александровна.....	223
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ) Трифоновна Галина Александровна, Салионов Александр Евгеньевич.....	227
КОММУНИКАТИВНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ Троицкая Юлия Валерьевна.....	232
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА Тюлюш Марта Кан-ооловна, Домур-оол Чойгана Дмитриевна.....	235
ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ЭРГОНОМИЧЕСКОГО ЗНАНИЙ КАК УСЛОВИЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА Фортова Любовь Константиновна.....	240
ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНО - ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Цагараева Елена Феликсовна, Элипханов Мансур Умарович, Хамиков Артур Ахсарович, Носкидаева Елена Хазбиевна.....	243
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ В ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ LMS MOODLE Шурыгин Виктор Юрьевич, Краснова Любовь Алексеевна.....	246
О НЕОБХОДИМОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ Цагараева Елена Феликсовна, Элипханов Мансур Умарович, Хамиков Артур Ахсарович, Носкидаева Елена Хазбиевна.....	250
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ Юнусова Эльмаз Адиль-Гареевна.....	254

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ПОДРОСТКА С ИЗБЫТОЧНОЙ МАССОЙ ТЕЛА Баженова Наталья Геннадьевна.....	258
СВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ Баженова Наталья Геннадьевна, Токарь Оксана Владимировна.....	263
ОБРАЗ МИРА У КЛИЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ Панченко Людмила Леонидовна, Беляева Светлана Владимировна.....	268
ВЛИЯНИЕ СИСТЕМ ОБМЕНА КОРОТКИМИ СООБЩЕНИЯМИ (МЕССЕНДЖЕРОВ) НА ВНИМАНИЕ ПОДРОСТКОВ Ванюхина Надежда Владимировна, Григорьева Ольга Витальевна, Аскарлов Руслан Зуфарович.....	272
КОРРЕКЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ Велиева Светлана Витальевна, Ярабаева Наталья Юрьевна.....	275
«МОБИЛОМАНИЯ» СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ: ИСПОЛЬЗОВАТЬ ИЛИ БОРОТЬСЯ? Мальцева Светлана Михайловна, Гнетова Людмила Валентиновна, Воронкова Анна Александровна, Долгополова Евгения Германовна.....	280
О ПРЕДМЕТЕ И КАТЕГОРИЯХ ПРАВОСЛАВНОЙ ПСИХОЛОГИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ДИСКУССИИ И ПРОБЛЕМЫ Грязнова Елена Владимировна, Гончарук Алексей Геннадьевич, Хлап Анна Александровна, Афанасьев Сергей Владимирович.....	283
ИССЛЕДОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕСТВА НА ОСНОВЕ МЕТОДИКИ «МЕТАФОРИЧЕСКИЙ ДЕВИЗ ЖИЗНИ» Данильчева Светлана Вячеславовна.....	287
ПРОТЕСТНЫЙ АКЦИОНИЗМ В КОНТЕКСТЕ ДЕСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Ежов Дмитрий Александрович.....	291
ИЗМЕНЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ О КОНФЛИКТЕ С ПОМОЩЬЮ ОБУЧАЮЩЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА Есипов Михаил Алексеевич.....	295
СУБЪЕКТИВНАЯ КАРТИНА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЖЕНЩИН, ОСУЖДЕННЫХ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ Ипполитова Елена Александровна, Вологодина Полина Евгеньевна.....	299
АНАЛИЗ ПСИХОМЕТРИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ ОПРОСНИКА «УРОВЕНЬ КОМПЛЕАНТНОСТИ» Капустина Татьяна Викторовна, Кадыров Руслан Васитович, Григорьева Елизавета Максимовна.....	303
ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ВНУТРЕННЕГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЧЕЛОВЕКА Карапетян Лариса Владимировна, Глотова Галина Анатольевна.....	308
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ КАТЕГОРИИ СУБЪЕКТА И СУБЪЕКТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ Кисова Вероника Вячеславовна.....	313
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛОГОПЕДИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ Ковалева Наталья Борисовна.....	317
ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА Барнаш Анна Владимировна, Кузьмина Анна Брониславовна, Солдатова Ольга Даниловна.....	321
ИССЛЕДОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ АРКТИЧЕСКОЙ ЗОНЫ Лар Мерне Леонидовна, Курносова Светлана Александровна, Щукина Ксения Евгеньевна.....	325
ВЛИЯНИЕ НА ЗАВИСТЛИВОСТЬ ДЕТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА ОСОБЕННОСТЕЙ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И РАСПРЕДЕЛЕНИЯ РОЛЕЙ В СЕМЬЕ Летягина Светлана Константиновна.....	330
К ВОПРОСУ ОБ «ОБРАЗЕ ТЕЛА» В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ ТРАНСГУМАНИЗМА Мальцева Светлана Михайловна, Гурьева Ирина Александровна, Уракова Екатерина Андреевна, Максимова Алиса Александровна.....	335
ЛИЧНОСТНАЯ БЕСПОМОЩНОСТЬ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ НЕЭФФЕКТИВНОЙ И ЭФФЕКТИВНОЙ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Мальцев Юрий Геннадьевич, Павлов Никита Игоревич, Ванян Григорий Владимирович.....	338
ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ МОЛОДЕЖИ, ПРОЖИВАЮЩЕЙ В МЕГАПОЛИСЕ, СРЕДНИХ И МАЛЫХ ГОРОДАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФОКУС-ГРУПП) Горьковская Ирина Алексеевна, Микляева Анастасия Владимировна.....	341

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА Мирзоян Лусине Арутюновна.....	345
КРАСИВЫЙ ВНЕШНИЙ ОБЛИК – ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ Погонцева Дарья Викторовна.....	348
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА САМОСОЗНАНИЯ У ЖЕНЩИН С ПРИЗНАКАМИ НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ Пономарева Людмила Геннадьевна.....	351
ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БУДУЩЕМ У СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ Самсоненко Людмила Сергеевна.....	355
СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЮДЕЙ С ПОВЫШЕННЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ Селезнева Наталья Тихоновна, Грузинцев Александр Владимирович.....	359
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СВЕРХСПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА МЕТОДОЛОГИЕЙ «ТРАБЛХАКИНГ» (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕТОДОЛОГИИ) Соколовская Ирина Эдуардовна, Волочков Илья Владимирович.....	363
МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫХ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С БРАЧНЫМИ ПАРТНЕРАМИ Токарь Оксана Владимировна.....	367
САМООЦЕНКА КАК ЛИЧНОСТНАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ПРОДУКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА) Федоренко Алла Владимировна, Швацкий Алексей Юрьевич.....	371
ВЫНУЖДЕННАЯ СМЕНА РАБОТЫ В ЦИКЛЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПУТИ МЕНЕДЖЕРА Фордмен Вероника Александровна.....	375
ПРОБЛЕМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЛАБИЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ДЕМОНСТРАЦИОННЫХ ЭКЗАМЕНОВ ПО СТАНДАРТАМ WORLD SKILLS В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Ходак Нина Анатольевна, Дегтеренко Людмила Николаевна.....	377
ЛОКУС КОНТРОЛЯ У ПАЦИЕНТОВ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР Циринг Диана Александровна, Забелина Екатерина Вячеславовна.....	382
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ Чикова Ирина Вячеславовна, Мантрова Мария Сергеевна.....	386
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МЕЖПОКОЛЕННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ПРЕФИГУРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ Шнуренко Татьяна Ивановна.....	390
ПРИВЕРЖЕННОСТЬ И ПСИХО-ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ НАПРЯЖЕННОСТЬ СОТРУДНИКОВ Якимова Зоя Владимировна, Царева Наталья Александровна.....	393
Условия размещения материалов.....	399

CONTENT
pedagogical sciences

GOALS AND TASKS OF LIBERAL EDUCATION Avdonina Natalia Sergeevna.....	13
PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF CULTURE OF SAFE LIFESTYLE OF THE FUTURE TEACHERS Akimova Lyubov Alexandrovna.....	17
DESIGNING THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN GROUP OF THE PROLONGED DAY Alekseeva Irina Stepanovna, Grigorieva Vilena Vasilievna.....	22
TRANSDISCIPLINARY APPROACH AS A STRATEGIC BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION IN YAKUTIA Barakhsanova Elizaveta Afanasyevna, Prokopiev Mikhail Semenovich.....	25
THE MAIN PROBLEMS OF SECONDARY EDUCATION IN THE UNITED STATES AND RUSSIA FROM THE STANDPOINT OF THE MULTICULTURAL APPROACH: A COMPARATIVE ANALYSIS Bessarabova Inna Stanislavovna, Bokova Tatyana Nikolaevna.....	29
CONFLICT SITUATIONS IN THE CHILDREN'S HEALTH CAMP AND WAYS TO RESOLVE THEM Borisova Marina Mikhailovna, Shcherbakova Elena Viktorovna, Shcherbakova Tatyana Nikolaevna.....	33
ROLE OF THE ACADEMIC MOBILITY IN INCREASING THE COMPETITIVENESS OF STUDENTS WITH DISABILITIES Bulatova Olga Vladimirovna, Brattseva Olga Anatolyevna.....	37
REALIZATION OF TECHNOLOGIES OF VOCATIONAL-ORIENTED EDUCATION IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION Vaganova Olga Igorevna.....	41
METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF VOCATIONAL TRAINING Vaganova Olga Igorevna.....	44
THE MAIN DIRECTIONS OF INCREASING ADOLESCENTS OF SUSTAINABLE MOTIVATION TO HEALTHY LIFESTYLE Vorobyova Irina Nikolaevna, Koroeva Tatiana Borisovna.....	48
INVOLVING TEACHERS IN THE PROCESS OF USING INNOVATIVE ONLINE LEARNING TECHNOLOGIES Gambееva Yulia Nikolaevna, Sorokina Ekaterina Ivanovna, Litvak Lada Dmitrievna.....	51
UPBRINGING IN PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN CONDITIONS OF INFORMATIZATION OF EDUCATION Geybuka Svetlana Vasilevna, Kovshova Yuliya Nikolayevna.....	55
POSITIVE IMAGE OF A FUTURE TEACHER PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION Gluzman Nelya Anatolievna.....	59
REMOTE TRAINING: PROBLEMS OF CONCEPTUALIZATION AND DEFINITIONS Gryaznova Elena Vladimirovna, Treushnikov Ilya Anatolyevich, Bobykina Natalia Urievna, Afanasiev Sergey Vladimirovich.....	63
THE FEATURES OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO IMPLEMENT PROGRAMS OF PATRIOTIC EDUCATION THROUGH THE STUDY OF RUSSIAN FOLK CULTURE Dmitriyeva Yelena Yuryevna, Sabodash Olga Alexandrovna.....	66
THE REPRESENTATION OF FAMILY LIFE IN DOMESTIC FILMS: RESULTS OF THE CONTENT ANALYSIS Zhel'nina Evgeniya Valer'evna, Galiullova Liliya Nailievna.....	69
PECULIARITIES OF FORMING A UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTION PURPOSE FOR YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN MATHEMATICS LESSONS Zaytseva Svetlana Aleksandrovna, Nechaeva Yuliya Alekseevna.....	77
MATHEMATICAL COMPETENCE OF A BACHELOR STUDENT OF OIL AND GAS UNIVERSITY: DEFINITION, PROPERTIES, CRITERION CHARACTERISTIC Zaripova Zulfiya Filaritovna.....	81
INFORMATION ACTIVITY OF THE TEACHER IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT Zarovnyaeva Varvara Ivanovna.....	86
PLACE AND SIGNIFICANCE OF ARMESTELLING IN THE SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION OF YOUTH Ibrishev Hayser Rustemovich.....	89
THE METHOD OF DETERMINING THE INDEX OF PHYSICAL EFFICIENCY IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL CONTROL OF STUDENTS OF A SPECIAL MEDICAL GROUP Kabysheva Marina Ivanovna.....	93

PRACTICAL EXPERIENCE OF INFORMATION LITERACY EDUCATION IN UNIVERSITIES IN CHINA Kan Gqiongqiong.....	97
THE ROLE OF COMMUNICATIVE SITUATIONS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE TRAINING DIRECTION 38.03.03 “PERSONNEL MANAGEMENT” Kapsargina Svetlana Anatolievna, Shmeleva Zhanna Nickolaevna.....	102
METHODOLOGY FOR EVALUATION AND SELF-ASSESSMENT OF THE LEVEL OF FORMATION OF ANALYTICAL COMPONENTS OF MANAGEMENT ACTIVITIES OF HEADS OF GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS Koval Natalia Nikolaevna.....	106
TEACHING COMPUTER GRAPHICS IN SUPPLEMENTARY EDUCATION BY USING THE “FLIPPED CLASSROOM” TECHNOLOGY Kornilov Iurii Vyacheslavovich, Ivanov Ivan Alekseevich.....	111
PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL MECHANISMS OF THE MANAGEMENT OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS Kochieva Elina Romanovna, Chibirova Alda Khasbulatovna.....	115
PROBLEMS AND PROSPECTS OF VOCATIONAL GUIDELINES IN MODERN CONDITIONS Kurbatova Alla Sergeevna, Rubtsova Natalya Viktorovna, Kalachev Evgeny Yuryevich.....	119
DEVELOPMENT AND APPLICATION OF CRITICAL THINKING SKILLS WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGE Litovchenko Vasilina Ivanovna.....	123
THE COMPLEXITY ASSESSMENT PROBLEM OF DIDACTIC OBJECTS AND ITS DECISION Mayer Robert Valerievich.....	126
TOPICAL ISSUES OF THE METHODOLOGY OF CREATING A CULTURE OF SAFETY LIFE OF STUDENTS Maltsev Viktor Petrovich.....	130
METHODOLOGY OF MASTERING FAIRYTALE FORMULAS AS THE CONDITION FOR LANGUAGE DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN Maltseva Tatyana Ivanovna.....	134
MODERN EDUCATION AS A WAY OF CREATING COLLECTIVE THINKING Maltceva Svetlana Michailovna, Bulganina Svetlana Viktorovna, Bulganina Anastasia Evgenievna, Soldatova Anastasia Sergeevna.....	138
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TEACHERS’-TO-BE DEONTOLOGICAL TRAINING Matuszak Alla Fedorovna, Pavlova Olga Yuryevna, Sannikova Svetlana Vladimirovna.....	141
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL INNOVATIONS IN TEACHING STUDENTS OF ECONOMICS Levina Tatiana Valentinovna, Naumova Natalia Alexandrovna.....	145
FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF BACHELORS-ENGINEERS IN THE PROCESS OF SOLVING INFORMATION TECHNOLOGY PROBLEMS Nikiforov Igor Igorevich.....	149
INTERACTIVE FORMS IN TEACHING CONFLICTOLOGY TO STUDENTS OF TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION Ostapenko Irina Alekseevna.....	153
BACKGROUND KNOWLEDGE IN THE CONTEXT OF VOCATIONAL EDUCATION MEDICAL STUDENTS Petrova Natalia Eduardovna.....	157
TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES AT FOREIGN MEDICAL STUDENTS (ON THE MATERIAL OF PHARMACOLOGY) Petrova Natalia Eduardovna.....	161
OPTIMIZATION OF PHYSICAL TRAINING PROCESS OF YOUNG FOOTBALL PLAYERS Piyanzin Andrey Nikolaevich, Populo Gelshigan Mirgazovna.....	165
INFLUENCE OF THE HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES ON THE PHYSICAL FIT OF THE PRE-SCHOOL AGED CHILDREN Populo Gelshigan Mirgazovna, Podlubnaya Alena Anatolievna.....	169
THE ANALYSIS OF INTERACTION OF THE UNIVERSITIES AND THE INNOVATION CLUSTERS IN JAPAN Prosalova Veronica Sergeevna.....	173
ELECTRONIC ROBOTIZED COMPLEXES AS TOOLS TO IMPROVE THE QUALITY OF TEACHING PHYSICS IN HIGH SCHOOL Revunov Sergey Vadimovich, Revunov Roman Vadimovich, Scherbina Mikhail Mikhailovich.....	177

BASES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH PEDAGOGICALLY LAUNCHED TEENAGERS: AN EMPIRICAL STUDY OF THE PERSONALITY CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICALLY NEGLECTED ADOLESCENTS AND THE EFFECTIVENESS OF THEIR SOCIALIZATION Rubtsova Elena Viktorovna, Devdariani Natalia Valerievna.....	181
INTERDISCIPLINARY RELATIONS OF THE PHYSICS COURSE AS A MEANS OF IMPROVING THE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF A MEDICAL UNIVERSITY Ryshkova Anna Victorovna.....	184
FEATURES OF CREATING SPECIAL CONDITIONS FOR GETTING EDUCATION BY CHILDREN WITH DISABILITIES IN RNO-ALANIA Sabanov Zaurbek Mikhailovich.....	188
TYPES OF EMPATHY IN TEACHING ACTIVITY Salamatina Yulia Valerievna.....	193
FEATURES OF THE STATUS OF WOMEN IN THE FAMILY AND SOCIETY, PEOPLES OF THE NORTHERN CAUCASUS IN THE 18TH AND 19TH CENTURIES Slanova Anzhelika Yuryevna.....	197
THE SAFETY OF CHILDREN ON THE INTERNET IN THE FRAMEWORK OF THE PROJECT «DAY OF IT-KNOWLEDGE» Sorochinskiy Maksim Anatolievich.....	200
MODERN TENDENCIES OF THE FORMATION OF THE DIGITAL SOCIETY AND THEIR INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCE OF HIGHER STUDENTS Tabachuk Natalya Petrovna.....	203
PREPARATION OF PREVENTOLOGY EXPERTS ON THE PROBLEM OF SUICIDE PREVENTION OF THE UNDER-AGE Tavstukha Olga Gregorievna, Shavshayeva Lyudmila Yurievna.....	206
MODEL OF FORMATION OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS' STATISTICAL LITERACY Tarasova Svetlana Anatolyevna.....	211
ON THE NEED AND OPPORTUNITY TO LEARN ENGLISH IN MODERN REALITIES: A DIAGNOSTIC STUDY Tatarina Tatiana Mikhailovna.....	214
METHODS TO INCREASE MOTIVATION FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN A HIGHER MILITARY SCHOOL Temyanikova Eleonora Borisovna.....	218
THE PRINCIPLES OF CONTINUOUS EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD Gryaznova Elena Vladimirovna, Chudina Ekaterina Gennadyevna, Treushnikov Ilya Anatolyevich, Khlap Anna Aleksandrovna.....	223
THE FORMATION OF A POLITICAL CULTURE AMONG THE YOUTH IN THE PROCESS OF STUDY OF HISTORY IN THE UNIVERSITIES (FOR EXAMPLE, GAMING TECHNOLOGY) Trifonova Galina Aleksandrovna, Salionov Aleksandr Evgenievich.....	227
COMMUNICATION MOBILITY IN TECHNICAL TRAINING Troitskaya Yulia Valerievna.....	232
PROFESSIONAL PREPARATION OF THE FUTURE INFORMATICS TEACHER FOR WORK UNDER THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION OF THE REPUBLIC OF TYVA Tyulyush Marta Kan-oolovna, Domur-ool Choigana Dmitrievna.....	235
INTEGRATION OF PEDAGOGICAL AND ERGONOMIC KNOWLEDGE AS A CONDITION FOR THE DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL SPACE Fortova Lubov Konstantinovna.....	240
EDUCATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS THROUGH PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES Tsagaraeva Elena Feliksovna, Elipkhanov Mansur Umarovich, Hamikoev Arthur Ahsarovich, Naskidaeva Elena Khazbievna.....	243
PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF THE “FLIPPED CLASSROOM” METHODOLOGY IN THE TEACHING OF PHYSICS IN THE UNIVERSITY BY MEANS OF LMS MOODLE Shurygin Viktor Yuryevich, Krasnova Lyubov Alekseevna.....	246
ON THE NECESSITY OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS Tsagaraeva Elena Feliksovna, Elipkhanov Mansur Umarovich, Hamikoev Arthur Ahsarovich, Naskidaeva Elena Khazbievna.....	250
FEATURES OF THE FORMATION OF THE SKILL OF READING IN THE YOUNGER SCHOOL AGE Yunusova Elmaz Adil-Gareevna.....	254

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PORTRAIT ADOLESCENT WITH OVERDUCE BODY MASS Bazhenova Natal'ya Gennad'evna.....	258
CONNECTION OF SOCIAL-PERCEPTIVE CHARACTERISTICS AND EMOTIONAL EXPLOSION OF EMPLOYEES OF THE CRIMINAL-EXECUTIVE SYSTEM Bazhenova Natal'ya Gennad'evna, Tokar Oksana Vladimirovna.....	263
WORLDWIDE AT CLIENTS OF PSYCHOLOGICAL ADVICE Panchenko Lyudmila Leonidovna, Belyaeva Svetlana Vladimirovna.....	268
THE INFLUENCE OF INSTANT MESSAGERS ON THE ATTENTION OF ADOLESCENTS Vanyuhina Nadezhda Vladimirovna, Grigoryeva Olga Vitalyevna, Askarov Ruslan Zufarovich.....	272
CORRECTION OF NEGATIVE MENTAL CONDITIONS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE BY MEANS OF NEUROPSYCHOLOGICAL AND ART-THERAPEUTIC EXERCISES Velieva Svetlana Vitalevna, Yarabaeva Natalya Yuryevna.....	275
“MOBILEMANIA” MODERN STUDENTS TO USE OR FIGHT? Maltceva Svetlana Michailovna, Gnetova Lyudmila Valentinovna, Voronkova Anna Alexandrovna, Dolgopolova Evgenia Germanovna.....	280
ABOUT THE SUBJECT AND CATEGORIES OF ORTHODOX PSYCHOLOGY: CONTEMPORARY DEBATES AND PROBLEMS Gryaznova Elena Vladimirovna, Goncharuk Alexey Gennadievich, Khlap Anna Aleksandrovna, Afanasiev Sergey Vladimirovich.....	283
RESEARCH OF THE WORLDVIEW OF TEENAGERS AND YOUTH BASED ON THE METAPHORICAL LOGO OF LIFE METHODOLOGY Danilcheva Svetlana Vyacheslavovna.....	287
PROTEST ACTIONISM IN THE CONTEXT OF DESTRUCTIVE ACTIVITY Ezhov Dmitriy Aleksandrovich.....	291
TRANSFORMATION OF CONFLICT PERCEPTION AMONG FIRST-YEAR STUDENTS BY MEANS OF A TRAINING GROUP Yesipov Mikhail Alekseevich.....	295
SUBJECTIVE PICTURE OF THE LIFE PATH OF WOMEN SENTENCED TO IMPRISONMENT Ippolitova Elena Alexandrovna, Vologdina Polina Evgenievna.....	299
ANALYSIS OF PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE QUESTIONNAIRE “LEVEL OF COMPLIANCE” Kapustina Tatyana Viktorovna, Kadyrov Ruslan Vasitovich, Grigoreva Elizaveta Maksimovna.....	303
APPROACHES TO THE STUDY OF INTERNAL HUMAN WELL-BEING Karapetyan Larisa Vladimirovna, Glotova Galina Anatolyevna.....	308
INNOVATION-ORIENTED MODEL OF TRAINING UNDERGRADUATES Kisova Veronika Vyacheslavovna.....	313
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH THERAPY DISORDERS Kovaleva Natalia Borisovna.....	317
FORMATION OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF FUTURE SPECIAL PSYCHOLOGISTS IN CONTEMPORARY INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE Barnash Anna Vladimirovna, Kuzmina Anna Bronislavovna, Soldatova Olga Danilovna.....	321
STUDY OF THE ECONOMIC BEHAVIOR OF INDIGENOUS ETHNIC GROUPS OF THE ARCTIC ZONE Lar MarneLeonidovna, Kurnosova Svetlana Alexandrovna, Shchukina Ksenia Evgenievna.....	325
INFLUENCE ON ENVIRONMENTALITY OF CHILDREN OF STUDENTS AGE OF FEATURES OF CONFLICT INTERACTION OF PARENTS AND DISTRIBUTION OF ROLE IN THE FAMILY Letyagina Svetlana Konstantinovna.....	330
TO THE QUESTION ABOUT “BODY IMAGE” IN THE CONTEXT OF THE CONCEPT OF TRANSHUMANISM Maltceva Svetlana Michailovna, Guryleva Irina Aleksandrovna, Urakova Ekaterina Andreevna, Maksimova Alisa Aleksandrovna.....	335
PERSONAL HELPLESSNESS AND INDEPENDENCE AS A PREREQUISITE FOR INEFFICIENT AND EFFECTIVE BUSINESS Maltsev Yuri Gennadievich, Pavlov Nikita Igorevich, Vanyan Grigoriy Vladimirovich.....	338
ECOLOGICAL PROBLEMS IN THE SOCIAL PERCEPTIONS OF YOUNG PEOPLE LIVING IN THE METROPOLIS, MEDIUM AND SMALL TOWNS (ON THE MATERIAL OF FOCUS GROUPS) Gorkovaya Irina Alekseevna, Miklyaeva Anastasia Vladimirovna.....	341

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF FUTURE LAWYERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY Mirzoyan Lusine Arutyunova.....	345
ATTRACTIVE APPEARANCE - YOUTH REPRESENTATIONS Pogontseva Darya Viktorovna.....	348
PECULIARITIES OF THE EMOTIONAL-VALUE COMPONENT OF SELF-CONSCIOUSNESS IN WOMEN WITH TENDENCY TO EATING DISORDERS Ponomarova Liudmila Gennadyevna.....	351
THE STUDY ON THE FUTURE OF STUDENTS AT DIFFERENT STAGES OF LEARNING Samsonenko Lyudmila Sergeevna.....	355
SOCIAL RESPONSIBILITY OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF PEOPLE WITH INCREASED NEEDS Selezneva Natalia Tikhonovna, Gruzintcev Alexander Vladimirovich.....	359
PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF DEVELOPING EXCEPTIONAL ABILITIES IN HUMANS USING A «TROUBLEHACKING» METHODS (PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE METHODOLOGY) Sokolovskaya Irina Eduardovna, Volochkov Ilya Vladimirovich.....	363
INTERPERSONAL RELATIONS OF HIV-INFECTED PREGNANT WOMEN WITH MARRIED PARTNERS Tokar Oksana Vladimirovna.....	367
SELF-ESTEEM AS A PERSONAL DETERMINANT OF LEARNING ACTIVITY'S PRODUCTIVITY (THROUGH THE EXAMPLE OF ADOLESCENCE) Fedorenko Alla Vladimirovna, Shvatskiy Alexey Yurievich.....	371
THE INVOLUNTARY PROFESSIONAL ACTIVITY CHANGE IN A CYCLE OF THE PROFESSIONAL WAY OF A MANAGER Fordmen Veronika Alexandrovna.....	375
THE PROBLEM OF INTELLECTUAL LIABILITY MANIFESTATION UNDER THE CONDITIONS OF IMPLEMENTING DEMO EXAMS ACCORDING TO WORLD SKILLS STANDARDS INTO THE CURRICULUM OF VOCATIONAL EDUCATION Khodak Nina Anatolievna, Degterenko Lyudmila Nikolaevna.....	377
LOCUS CONTROL OF THE PATIENTS WITH ONCOLOGICAL DISEASES: THEORETICAL REVIEW Tsiring Diana Aleksandrovna, Zabelina Ekaterina Vyacheslavovna.....	382
THE PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF CONFLICTNESS OF MODERN TEENAGERS Chikova Irina Vyacheslavovna, Mantrova Maria Sergeevna.....	386
PECULIARITIES OF DISPLAY OF INTER-GENERATIONAL MUTUAL RELATIONSHIPS IN THE CONDITIONS OF PREFIGURATIVE CULTURE Shnurenko Tatiana Ivanovna.....	390
COMMITMENT AND PSYCHO-EMOTIONAL TENSION EMPLOYEES Yakimova Zoya Vladimirovna, Tsareva Natalia Aleksandrovna.....	393
Conditions of accommodation of scientific materials.....	399

УДК 37.014.12
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0001

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ЛИБЕРАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2019
AuthorID: 648089
SPIN: 6676-0156
ResearcherID: M-1380-2016
ORCID: 0000-0001-9871-3452
ScopusID: 57204211053**Авдонина Наталья Сергеевна**, кандидат политических наук, доцент кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью*Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (163000, Россия, Архангельск, набережная Северной Двины, 17, natalia.avdonina1987@gmail.com)*

Аннотация. Цель: выявить особенности целеполагания в современном либеральном образовании, которое внедряется при обучении различным дисциплинам, в частности журналистике. Методы: интерпретационный метод, позволяющий сопоставить различные толкования целей и задач либерального образования в современной зарубежной педагогической литературе. Благодаря интерпретационному методу возможно проанализировать цели и задачи либерального образования в контексте современных тенденций педагогики. Результаты: на основе анализа современной зарубежной педагогической литературы рассмотрено понятие либерального образования, которое является упрощенным наименованием образовательной модели свободных искусств и наук. Преимущественно о либеральном образовании говорят в публицистическом стиле, поскольку терминология, методика и содержание этой образовательной парадигмы шире, чем контекст академического или профессионального образования. В этой связи важно дать понимание либерального образования в контексте гуманистической педагогики. Научная новизна: в статье впервые с использованием метода интерпретационного метода анализа рассмотрены цели и задачи либерального образования в зарубежной педагогической литературе. Практическая значимость: основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при исследовании либерального образования либо внедрении и адаптации его к российским реалиям. Приводится перечень характеристик (умений и компетенций) обучающихся, получающих образование по модели либерального образования. Впервые в оборот российского контекста психолого-педагогических исследований вводятся англоязычные источники.

Ключевые слова: либеральное образование, цели образования, задачи образования, личность, свободно образованный человек.

GOALS AND TASKS OF LIBERAL EDUCATION

© 2019

Avdonina Natalia Sergeevna, candidate of political sciences, associate professor of the department of «Journalism, Advertising and Public Relations»*Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov (163000, Russia, Arkhangelsk, Severnaya Dvina embankment, 17, natalia.avdonina1987@gmail.com)*

Abstract. Purpose: to identify the peculiarities of goal setting in modern liberal education, which is introduced when teaching various disciplines, in particular journalism. Methods: an interpretative method that allows you to compare different interpretations of the goals and objectives of liberal education in modern foreign pedagogical literature. Thanks to the interpretation method, it is possible to analyze the goals and objectives of liberal education in the context of modern pedagogical trends. Results: based on the analysis of modern foreign pedagogical literature, the concept of liberal education is considered, which is a simplified name for the educational model of liberal arts and sciences. Mostly liberal education is spoken in a journalistic style, since the terminology, methodology and content of this educational paradigm is wider than the context of academic or vocational education. In this regard, it is important to give an understanding of liberal education in the context of humanistic pedagogy. Scientific novelty: in the article for the first time using the method of interpretation method of analysis, the goals and objectives of liberal education in foreign pedagogical literature are considered. Practical relevance: the main provisions and conclusions of the article can be used in scientific and pedagogical activities in the study of liberal education or its implementation and adaptation to Russian realities. A list of characteristics (skills and competencies) of students receiving education on the model of liberal education is given. For the first time, English-language sources are introduced into the Russian context of psychological and pedagogical research.

Keywords: liberal education, educational goals, educational objectives, personality, freely educated person.

ВВЕДЕНИЕ.

Педагогу важно думать не столько о методах, средствах, формах и содержании обучения и воспитания, сколько о цели образовательного процесса. В данной статье автор поднимает вопрос о целях и задачах либерального образования. Ассоциация американских колледжей и университетов в 1999 г. понимает под либеральным образованием: «По-настоящему либеральное образование – это то, которое подготавливает нас к ответственной, продуктивной, креативной жизни в значительно и быстро меняющемся мире. Это то образование, которое способствует развитию интеллектуальной устойчивости, склонности к обучению на протяжении всей жизни и принятию ответственности за этические последствия воплощения идей и действий... Поскольку либеральное обучение направлено на освобождение нас от ограниченности, обусловленной невежеством, фанатизмом и недальновидностью, оно поощряет развитие любопытства и стремление к расширению границ человеческого знания. Поэтому по своей природе либераль-

ное обучение носит глобальный и плюралистический характер. Оно признает разнообразие идей и опыта, которые характеризуют социальный, природный и интеллектуальный мир» [1, с. 6-7]. Либеральное образование – это упрощенное наименование образовательной модели свободных искусств и наук.

МЕТОДОЛОГИЯ.

В ходе исследования автор обращался к источникам по теме либерального образования в целом. Методологической основой был избран интерпретационный метод анализа литературы. Цель работы – выявление особенностей целеполагания в современном профессиональном образовании.

РЕЗУЛЬТАТЫ.

Цель либерального образования может быть достигнута в долгосрочной перспективе, когда выпускник столкнется с реальной ситуацией неопределенности в своей профессиональной деятельности и вынужден будет найти оригинальный и творческий выход из нее.

Дональд В. Харвард выделяет триаду целей либе-

рального образования: эпистемологические (непрерывное движение к узнаванию, открытию и продвижению знаний и информации), эвдемонические (актуализация потенциала личности с целью достичь благополучия и счастья) и гражданские (понимание, что обучение есть межличностный процесс, в котором участники имеют равные права и возможности, и в процессе обучения развивается чувство ответственности) [2, с. 6].

Как метафорично определили цель либеральное образование в отчете «Harvard's Task Force on General Education», это – «выбить из колеи, вскрыть то, что за внешней личиной, дезориентировать молодых людей и помочь им найти пути для переориентации самих себя. Либеральное образование нацелено на достижение данных задач, ставая под вопрос различные постулаты, развивая рефлексию, научая студентов думать критически и аналитически, подвергая их ощущению отчуждения и изоляции, вызванному столкновениями со значительно отличающимися историческими моментами и культурными устоями... Либеральное образование жизненно необходимо, поскольку профессиональные школы не обучают этим умениям и навыкам, работодатели им также не учат, и даже наиболее академические программы, рассчитанные на старшие курсы, обходят их стороной. Перечисленные институты де-либерализуют [deliberalize в оригинале – Н.А.] студентов: они научают их думать только как профессионалы» [3, с. 92].

Американский педагог, бывший декан Юридической школы Пенсильванского университета Дж. О. Фридмен полагает, что одной из целей либерального образования является помочь студентам осознать, что жить значит иметь дело с неоднозначностью и двусмысленностью вселенной и постоянно вопрошать «Что значит быть человеком?» Либеральное образование направлено на развитие у студентов интеллектуальных, эмоциональных и моральных ресурсов, чтобы можно было эффективно справляться с отчаянием и разочарованием, которые неизбежно будут омрачать жизнь [4]. Посредством либерального образования возможно сохранить ценность свободы человека и побудить индивида взять на себя ответственность за всеобщее благо. Поэтому Д. Глайер и Д. Л. Уикс перечисляют вопросы, которые лежат в основе парадигмы либерального образования, а именно: «Кто есть я?», «Почему я здесь?», «В чем заключается моя ответственность перед Богом, другими индивидами, перед сообществом?», «Что есть правда?», «Что есть добро?» и «Что есть красота?» [5, с. XIII].

В 1981 г. американские психологи Д. Уинтер, Д. МакКлеелланд и Э. Стюарт обозначили девять задач либерального образования:

- 1) научить думать критически и обладать широкими аналитическими умениями;
- 2) научить учиться;
- 3) научить думать независимо;
- 4) развивать сочувствие, научить принимать собственные предположения и видеть все стороны проблемы;
- 5) научить самоконтролю;
- 6) научить проявлять уверенность в себе и развивать лидерские качества;
- 7) научить социальной и эмоциональной рассудительности; развивать личностную интеграцию;
- 8) научить придерживаться равных, либеральных, про-научных и антиавторитарных (демократических) ценностей и убеждений;
- 9) научить получать радость от участия в культурной жизни общества [6, с. 4].

В книге Д. Р. ДеНикола «Образование, содействующее процветанию. Философское исследование либерального образования» предлагается шесть задач, достижение которых приведет к развитию морального человека:

- 1) развитие нравственности. Человек учится не огульно судить, а рассуждать, заботится об отношениях

с другими людьми;

- 2) совершение добрых поступков и дел;

3) понимание морали. Моральное образование предлагает адекватное и значимое знание, перспективы и понимание того, что приобретает человек, понимание себя и других, осознание и анализ социальных практик и культурных ценностей;

4) развитие характера. Человек приобретает добродетели, развивает их, развивает честность, мужество, сочувствие, толерантность, но не как необходимость и потому, что так принято, а потому что он или она так хочет, хочет быть таким/ой;

5) способность принимать нравственные решения. Посредством морального образования человек приобретает привычки второго порядка, которые необходимы для развития нравственности и позволяют человеку действовать как моральный авторитет, например: рефлексия, непредвзятость и открытость, чувствительность к другим, эмоциональная целостность и принятие на себя ответственности;

6) принятие моральных обязательств и изменение поведения в соответствии с ними. В результате образования студенты должны приобрести определенные и отвергнуть другие ценности, чтобы поступать поистине нравственно. Например, обучающиеся должны развить в себе порядочность, сострадание, полезность, заботливость, доброжелательность и чувство долга и др. [7, с. 158].

ДеНикола заключает, что существенным в либеральном образовании является уровень информированности, что в определенной степени есть информационная грамотность, поскольку в современном мире важно знать и понимать, *что* не нужно знать, учить и запоминать.

Современное либеральное образование реализуется в гуманистической парадигме, «в рамках которой человек, имеющий потребность в постоянном саморазвитии, воспринимается как свободная, духовная, самоценная личность, которая нуждается скорее в поддержке на пути самопознания и самосовершенствования, чем в корректировании» [8]. Н. А. Вторушин и Н. М. Панкова отмечают, что целью гуманистического образования является «процесс конструирования, созидания сферы ценностей и идеалов» [8]. Основной ценностью гуманистического образования является свобода как обучающегося, так и педагога. С точки зрения Дж. О. Фридмана, либеральное образование «помогает студентам развивать независимый взгляд на суть и смысл собственной жизни... Более того, оно дает студентам чувство радости от образовательного процесса – радости от процесса интеллектуального развития [9, с. 52].

Поскольку либеральное образование всецело направлено на развитие личности и поиск ответов на вопрос «Что значит быть человеком?», то в следующей части исследования необходимо обозначить характерные особенности, которые отличают обучающегося или выпускника модели либерального образования.

В книге «Либеральное образование на грани» В. Ферралл, почетный президент Белойт-колледжа, перечисляет двенадцать отличительных качеств человека, образованного и воспитанного в духе либерального образования:

- 1) критический самоанализ;
- 2) умение вести убедительный и вежливый диспут;
- 3) эффективное письменное общение, умение передать мыслимое в письменной форме;
- 4) способность поставить себя на место другого;
- 5) умение проводить исследования в сфере сложных технологий и с их применением;
- 6) стремление делать выводы и искать общий знаменатель;
- 7) эмпатия, хорошо развитое понимание состояния другого человека, что отражается в способности прогнозировать поведение окружающих;
- 8) способность ценить творчество и красоту;

- 9) понимание истории и ее последствий;
10) интеллектуально-предпринимательский дух;
11) обязательство служить, помогать другим и обществу, другими словами, чувство социальной ответственности;

12) «исследованная жизнь» (Сократ) [10, с. 17-18]. Поясним понятие «исследованная жизнь»: «Такая исследованная жизнь потребует от нас всерьез поразмыслить над тем, что все события, *все до единого* события в этой жизни обращены к нам более чем одной гранью, что наша способность к самообману очень сильна. Что в проблемах, которые преподносит нам жизнь, как минимум часть проблемы – *это мы сами* и что в конечном итоге мы равно или поздно наткнемся на то, от чего пытались убежать» [11, с. 148].

У. Кронен дает список следующих отличительных характеристик свободно образованного человека:

- 1) Они слышат и слушают;
- 2) Они читают и понимают;
- 3) Они могут говорить с любым;
- 4) Они могут писать ясно, убедительно и вдохновенно;
- 5) Они могут решать задачи, головоломки и проблемы;
- 6) Они воспринимают точность и строгость не как рамки поведения и действия, а как путь поиска истины;
- 7) Они скромны, толерантны и самокритичны;
- 8) Они понимают, как устроен мир;
- 9) Они воспитывают и вдохновляют людей вокруг себя;

10) Они следуют фразе Е. М. Форстера: «только соединить» [12]. «Только соединить...» – это эпиграф в романе английского писателя «Хауардз Энд». Как пишет исследователь, «“соединения” следует рассматривать не столько как налаживание контактов непосредственно среди людей, а как способность человека “соединиться” с самим собой» [13]

В книге под редакцией Дж. Т. Уорена, Р. Е. Риггио и М. Э. Геновесе указаны основные умения, которые необходимо приобрести будущим успешным лидерам, обучающимся по модели либерального образования: умение слушать и слышать, умение выступать и вести дискуссию, умение письменной речи, построение сообщества, умение вести переговоры, социальная и эмоциональная эффективность и понимание необходимости творчества. Перечисленные умения можно назвать универсальными. Дадим краткую характеристику каждого.

Умение слушать и слышать. Данное умение предполагает принятие, внимание и осознание. Слушающему важно уделять внимание содержанию речи и контексту. Слушание может воодушевить других, но для этого необходимо понимать собеседника – его или ее желания, нужды, страхи и мечтания. Слушать значит встать на место другого и постараться увидеть мир его или ее глазами. Слушатель необязательно должен быть психологом, чтобы проговорить за другого его или ее проблемы, но слушая можно просто помочь человеку сформулировать ответ на вопрос, который обретается в подсознании, или вербализировать решение проблемы. Умение слушать является одним из существенных для успешной и эффективной работы журналистом.

Умение выступать и вести дискуссию. Под этим умением подразумевается умение донести идею, мысль, содержание, а не просто мастерство держаться на публике.

Умение письменной речи. Письменная речь является столько же ответственной, как и устное выступление. Письмо приучает следить за используемыми словами и фразами. Лаконичность и простота мысли, изложенной на бумаге, свидетельствует о том, что человек понимает и осознает то, о чем пишет. При этом основой ясного изложения является багаж прочитанного, прожитого и осознанного. Можно сказать, что попытка письменно изложить собственные мысли требует определенной

доли мужества.

Построение сообщества. Посредством журналистов и СМИ могут быть созданы и укреплены сообщества. Роль современных СМИ как ресурсов для получения информации отошла на второй план, а на первый как раз выдвинулся их потенциал выстраивать сообщества с общими целями и ценностями. Приближаясь к другим, человек лучше понимает и осознает собственную личность. Только через сравнение и противопоставление с другими можно понять себя.

Умение вести переговоры. Журналист выполняет своего рода функции переговорщика, используя несколько умений, а именно: умение слушать, сотрудничать и убеждать. Журналист в самом широком и первоначальном смысле своей профессии ведет переговоры между властью и аудиторией.

Социальная и эмоциональная эффективность. Свободный человек осознает свои сильные и слабые стороны, его или ее «Реальное Я» и «Идеальное Я» находятся в балансе.

Понимание необходимости творчества. Быть творческим значит смотреть на привычные вещи с другой, иногда парадоксальной стороны. Творчество проявляется только в условиях свободы, без принуждения, без оглядки на похвалу или критику, поэтому истинное творчество самодостаточно. Творчество невозможно без ошибки, точнее творчество возможно только при отсутствии страха совершить ошибку. Если человек, каждый раз выполняя то или иное задание, стремится сделать все правильно и без единой ошибки, он или она действует по шаблону. Когда отсутствует страх допустить ошибку, тогда, в условиях свободного самовыражения, рождается творчество.

ВЫВОДЫ.

Делая вывод, можно сказать, что либеральное образование развивает ум и воображение, воодушевляет на поиск правды и смысла, нацеливает на понимание традиций и вызовов настоящего, призывает получать радость от обучения и делиться знаниями с другими, нацеливает индивида на принятие рисков, которые всегда сопутствуют изучению неизвестного, и формирует базу для принятия обоснованных решений. Индивид, обучающийся по модели либерального образования, приобретает навыки проводить серьезные интеллектуальные исследования, основанные на интересе к исследовательскому вопросу, оспариванию существующий положений и предположений, поиске ответов и формулировке выводов, подкрепленных логическими доводами и доказательствами. Либеральное образование предполагает свободный обмен идеями в академических аудиториях и за их пределами. «В конечном счете, либеральное образование способствует развитию независимого мышления, самостоятельности и социальной ответственности» [7, с. 143].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Jung I. 2016. *Liberal Arts Education and Colleges in East Asia. Possibilities and Challenges in the Global Age / I. Jung, M. Nishimura, T. Sasao.* Singapore: Springer, 206 p.
2. Harvard D. W. 2007. *Engaged learning and the core purposes of liberal education // Liberal Education.* Winter, 6-15.
3. *Leadership and the liberal arts. Achieving the promise of a liberal education.* 2009. Edited by J. Thomas Wren, Ronald E. Riggio, and Michael A. Genovese. New York: Palgrave Macmillan, 229 p.
4. Freedman J. O. 2000. *Idealism and liberal education.* Michigan: The University of Michigan Press, 186 p.
5. Glycer D., Weeks D. L. 1998. *Liberal education: Initiating the conversation / The liberal arts in higher education: challenging assumptions, exploring possibilities.* Eds. By D. Glycer, D. L. Weeks. Lanham: University Press of America, IX-XXVIII.
6. Blaich C., Bost A., Chan E., Lynch R. *Executive Summary: Defining Liberal Arts Education [Электронный ресурс]* URL: http://static1.1.sqsp-cdn.com/static//333946/6885601/1273597128273/Defining_Liberal_Education.pdf?token=acSjLfj8ZR+k0hBjEDkzuGnlqs = (2019. 10 апр.)
7. DeNicola D. 2012. *Learning to flourish. A philosophical exploration of liberal education / D. DeNicola.* New York: Continuum International Publishing Group, 270 p.
8. Вторушин Н. А., Панькова Н. М. 2013. *Творчество как условие существования современной образовательной модели / Н. А.*

Вторушин, Н. М. Панькова // *Современные проблемы науки и образования* 6. [Электронный ресурс] URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=11617> (2019. 10 апр.)

9. Axelrod P., Anisef P., Lin Z. 2001. *Against all odds? The enduring value of liberal education in universities, professions, and the labour market* // *The Canadian Journal of Higher Education*. Vol. XXXI. No. 2, 47-78.

10. Ferrall V. E. 2011. *Liberal arts at the brink*. Cambridge, Harvard University Press, 2011. 288 p.

11. Холлис Дж. 2011. *Почему хорошие люди совершают плохие поступки. Понимание темных сторон нашей души*. М.: Когито-центр, 325 с.

12. Cronon W. *Only connect: The goals of a liberal education* [Электронный ресурс] URL: <https://www.bu.edu/cas/files/2015/06/Cronon-The-Goals-of-a-Liberal-Education.pdf> (2019. 10 апр.)

13. Половцев Д. О. «Только соединить...» Э. М. Форстера (роман «Хауардз Энд») [Электронный ресурс] URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/111196/1/%c2%ab%a2%9e%9b%ac%9a%9e%20%a1%9e%95%94%98%9d%0%98%a2%ac%e2%80%a6%2%bb%20%ad.%d0%9c.%20%a4%9e%a0%a1%a2%95%a0%90.pdf> (2019. 10 апр.)

Статья поступила в редакцию 31.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0002

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

© 2019

Акимова Любовь Александровна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности, физической культуры и методики преподавания безопасности жизнедеятельности

*Оренбургский государственный педагогический университет
(460000, Россия, Оренбург, улица Советская 19, e-mail: lubovakimova@yandex.ru)*

Аннотация. В статье представлены результаты философско-педагогической рефлексии проблемы становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя. Методы: целостный подход к выявлению оснований актуализации проблемы становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя, позволяющий определить педагогические дескрипторы ее разрешения в педагогическом вузе. Результаты: на основе анализа нормативных документов системы образования выявлена нормативная обусловленность становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя и сделан вывод о ее актуализации в связи с потребностью в безопасности личности, семьи, общества и государства. Результаты анализа специальной литературы позволили выделить кризисные явления, препятствующие становлению культуры безопасного образа жизни будущего учителя (цивилизационный кризис, кризис ценностей, антропный кризис, кризис педагогики, кризис педагогического образования) и определить педагогические дескрипторы разрешения исследуемой проблемы. Научная новизна: в статье впервые осуществлен целостный анализ актуализации проблемы становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя как субъекта общей безопасности. Практическая значимость: основные результаты исследования могут быть использованы педагогическими работниками при проведении научных исследований в аспектах обеспечения безопасности в системе отечественного образования.

Ключевые слова: безопасность, культура безопасного образа жизни, становление культуры безопасного образа жизни будущего учителя.

PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF CULTURE OF SAFE LIFESTYLE OF THE FUTURE TEACHERS

© 2019

Akimova Lyubov Alexandrovna, candidate of pedagogical Sciences, head of the Department of life safety, physical culture and methods of teaching life safety

*Orenburg State Pedagogical University
(460000, Russia, Orenburg, Sovetskaya street 19, e-mail: lubovakimova@yandex.ru)*

Abstract. The article presents the results of philosophical and pedagogical reflection of the problem of formation of culture of safe way of life of the future teacher. Methods: a holistic approach to identifying the reasons for the actualization of the problem of the formation of a culture of a safe way of life of the future teacher, which allows to determine the pedagogical descriptors of its resolution in the pedagogical University. Results: on the basis of the analysis of normative documents of the education system, the normative conditionality of the formation of the culture of a safe way of life of the future teacher is revealed and the conclusion is made about its actualization in connection with the need for the safety of the individual, family, society and the state. The results of the analysis of the special literature allowed to identify the crisis phenomena that prevent the formation of a culture of a safe way of life of the future teacher (civilizational crisis, crisis of values, anthropic crisis, crisis of pedagogy, crisis of pedagogical education) and to determine the pedagogical descriptors of the solution of the studied problem. Scientific novelty: the article for the first time provides a holistic analysis of the problem of formation of a culture of a safe way of life of a future teacher as a subject of General security. Practical significance: the main results of the study can be used by teachers in conducting research in the aspects of security in the system of domestic education.

Keywords: safety, culture of a safe way of life, formation of culture of a safe way of life of the future teacher

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

Высокая динамика увеличения образовательных рисков актуализирует необходимость образования будущего учителя как субъекта общей безопасности, обладающего культурой безопасного образа жизни. Культура безопасного образа жизни как критерий образованности и интеллекта, широты и гибкости профессиональной подготовки, стремления к творчеству и умения решать нестандартные задачи является фактором прогрессивного развития. Формируя, обновляя стратегический ресурс государства – педагогические кадры, вектор педагогического образования смещается с подготовки к деятельности на овладение ею (А.В. Боровских, М.В. Кларин, Н.Х. Розов, В.В. Сериков) [1; 2; 3]. Высшее образование, работающее на само образование (В.П. Засыпкин) [4] нуждается в преодолении рисков, благодаря чему, будущий учитель развивается как субъект, который в ситуации неопределенности педагогического взаимодействия способен к самоуправлению и самоорганизации; ответственному и взвешенному выбору, анализу многовариантных перспектив индивидуальной образовательной траектории. Будущему учителю необходимо, по мере вхождения в профессию, формировать способы самореализации в ней, опознавая соответствующие нормативные формы, а затем, менять адекватное им поведение,

сообразно изменяющейся педагогической реальности в плане обеспечения безопасности себя самого, Человека, семьи, общества и государства. Необходима целостная философско-педагогическая рефлексия кризисных явлений для оптимизации образования будущего учителя как субъекта общей безопасности.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Имеется достаточный научный базис для целостной философско-педагогической рефлексии актуализации проблемы становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя: осуществлена философская рефлексия роли Человека в эволюционном развитии (О.А. Базалук, М.С. Каган, Ю. М. Осипов, В. А. Рыбин); осмыслена ведущая роль субъективного фактора в упреждении (сдерживании) нежелательных опасных тенденций природных, социальных, экономических, политических сдвигов и в содействии желательным изменениям на основе адекватного реагирования внутренним и внешним вызовам (Т. И. Заславская, В. А. Ядов); обоснована связь духовно-нравственного развития народа с его исторической судьбой (Н. С. Розов, В. Л. Шульц), необходимость формирования ценностного сознания молодежи, как ведущей формы мировоззре-

ния, устойчивой к разрушению сознания и самосознания российского народа, смыслово-жизненных ценностей, идеалов и ориентиров (Ч. С. Кирвель); аргументирован синтез социально-ориентированных смыслов индивидуальных изменений и гуманитарно-ориентированных «человекомерных» (О.В. Санникова), гуманистических смыслов образования (Е.В. Бондаревская Н.А. Лызь, М.А. Лукацкий, В.В. Сериков) для индивидуального и общественного развития; исследован процесс образования студента как субъекта безопасности (Н.С. Ефимова, Л.Н. Горина, Н.А. Лызь, О.В. Писарь), в том числе обучения безопасной жизнедеятельности в содержании профильной подготовки будущего учителя безопасности жизнедеятельности (Л.А. Михайлов, С.Н. Вольхин, С.В. Абрамова, Е.Н. Бояров); обоснована роль учителя как субъекта безопасности, готового к обеспечению пространства безопасного детства (М.В. Погодаева), экологически безопасной образовательной среды (Е.А. Алисов), к минимизации школьных факторов риска жизни и здоровью обучающихся (Н.П. Абаскалова, Л.Г. Татарникова, З.И. Тюмасева, в т.ч. Л.А. Акимова [5; 6]), к реализации здоровьесберегающих технологий (Н.К. Смирнов, Н.В. Сократов, Ф.Ф. Харисов) для достижения уровня образованности не ниже образовательных стандартов (С.Г. Сериков). Однако становление культуры безопасного образа жизни будущего учителя как субъекта общей безопасности в науке не рассматривалось. Следовательно, прежде всего, необходима целостная философско-педагогическая рефлексия актуализации обозначенной проблемы для выявления педагогических дескрипторов ее разрешения в педагогическом вузе.

Формирование целей статьи (постановка задания): осуществить философско-педагогическую рефлексию проблемы становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя и определить педагогические дескрипторы ее разрешения в педагогическом вузе.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Становление культуры безопасного образа жизни будущего учителя предопределено развитием идеи общей безопасности в образовании [7], требованиями: Федерального Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральных государственных образовательных стандартов общего и высшего образования, профессиональных стандартов «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования), «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3+, 3++) на уровне бакалавриата в интегрированных образовательных результатах определяют универсальную компетенцию - Безопасность жизнедеятельности, характеризующую надпрофессиональную способность выпускника вуза «создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций», что для направления подготовки Педагогическое образование с учетом профессионального контекста программ предполагает ее проявление в универсальных педагогических действиях будущего учителя как субъекта общей безопасности, способного к непрерывному самообразованию. Следовательно, культура безопасного образа жизни будущего учителя выступает мета-предметным результатом высшего педагогического образования, а ее становление для реализации национального проекта «Образование» и Федерального проекта «Учитель будущего» востребует адаптивные, практико-ориентированные и гибкие образовательные программы профессиональной подготовки для минимизации образовательных рисков в отечественной системе образования.

Культуру безопасного образа жизни будущего учителя мы определяем интегративным личностным образованием, обеспечивающим продуктивность освоения и расширения педагогического опыта как методолого-технологического средства непрерывного самообразования, формирующегося и проявляющегося в реализации берегающей, развивающей и созидающей функций образования. Структуру и содержание культуры безопасного образа жизни будущего учителя мы полагаем в единстве и взаимообусловленности духовно-нравственного, когнитивно-смыслового, психо-физического, деятельностно-преобразующего компонентов, проявляющихся в ценностном отношении к себе и к другим людям, в оптимальной работоспособности, в субъектном опыте соучастия, оказания помощи и поддержки участникам образовательных отношений, в оптимизации педагогического взаимодействия.

Становление культуры безопасного образа жизни будущего учителя мы полагаем связью-процессом обучения и воспитания, развертывающимся в границах времени и пространства педагогического вуза. Сущность исследуемого процесса обусловлена объективной структурно-функциональной формой культуры безопасного образа жизни будущего учителя как субъекта общей безопасности. Его содержание предопределено специальной организацией образовательной среды педагогического вуза, ориентированной на Человека – «автора текста педагогической культуры», созидателя собственного образа безопасной педагогической реальности и самореализации в ней. Основанием становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя является проявление им себя в качестве субъекта безопасности, обладающим социальной ответственностью за «заботу о других», раскрывающейся в способности к самообразованию (в «заботе о себе») - освоению и обогащению педагогического опыта на основе сознательного выбора индивидуальной образовательной траектории и ее реализации в соответствии внутренним и внешним ресурсам и возможностям.

Высшее педагогическое образование можно рассматривать фактором становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя, поскольку оно призвано:

- формировать у будущего учителя сопричастность за судьбу и перспективы развития страны, социальную ответственность;

- ориентировать будущего учителя на общезначимые ценности, формируя целостный образ педагогической реальности в перманентном обновлении способов безопасного само и общественного бытия;

- способствовать осознанию будущим учителем причин, механизмов и характера происходящих процессов в стране, в образовательной организации, во взаимодействии участников образовательных отношений, в осуществлении профессиональной деятельности;
- содействовать конструктивному использованию будущим учителем накопленного опыта социализации и инкультурации себя и обучающихся в условиях слабых прогнозов достижения образовательных результатов.

Таким образом, нормативные основы и «онтологический фон» высшего педагогического образования предопределяет становление культуры безопасного образа жизни будущего учителя в отношении гражданской, общественной и личностной значимости, однако его эффективность снижается кризисными явлениями.

Цивилизационный кризис представляет опасность самоуничтожения человечества. Смена общественных идеалов порождает кризис культуры, в том числе - педагогической. Необходима кардинальная смена целевых установок в высшем педагогическом образовании, поворот на образованного человека, способного в ситуациях неопределенности раскрыть смысл знания, что требует акт творчества – «со-мыслия, со-вестия и перехода от одного к другому» (И.М. Ильинский) [8]. Новый (гу-

манитарный) образ науки и образования центрирован на Целостном человеке (в единстве тела, ума, эмоций и души) и окружающей его среды (естественно-природной, вещной и социальной). Изменение образа человека определяет единство идеализма, реализма, прагматизма, экзистенциализма и его отражение в философии образования по принципу дополнительности (В.М. Розин) [9].

Выживание человека (человечества) в современный период глобальных проблем зависит от углубленного понимания механизмов воспроизводства самой жизни во взаимообусловленном сохранении и развитии части и Целого (Э.С. Маркарян) [10]. В числе главных систем цивилизации «Россия», которые необходимо непрерывно воспроизводить: народ (его количественные и качественные параметры, структурная полнота); природные условия; культура; государство. Жизнеспособность цивилизации обеспечивается ее «личным составом» (С.Г. Кара-Мурза) [11], ощущающим себя ее строителями и защитниками, связанным узами ответственности и «горизонтального товарищества». Формируется новый взгляд на человека, на соотношение природного, социального и культурного потенциалов его бытия, роли в устойчивом развитии.

Поиск механизма стабилизации стремительного деструктивного развития живых систем - человека, общества, природы в их взаимосвязи и взаимообусловленности актуализирует образование будущего учителя как субъекта общей безопасности, способного создавать гражданское общество на основе социально ответственного поведения в течение всей жизни, рефлексии собственного образа жизни в русле самообразования и устойчивого развития.

Кризис ценностей. История отечественного образования убедительно показывает, что все многообразие современных образовательных парадигм возникло из мета-пространства бинарных оппозиций в «единстве и борьбе» педагогических теорий и концепций. Динамика педагогических ценностей, мировоззрения и морали обусловлена тем, что субъекту образования свойственно последовательно переводить условия и формы своей жизнедеятельности из сферы объективной педагогической реальности в сферу сознательного ее освоения, корректировки и конструирования. Важно, что новое понимание педагогической реальности скрыто не только в объективной форме, а растворено в субъективном мире, изменяющимся «здесь и сейчас» под влиянием прошлого и на перспективу будущего.

Социально-этические и гуманистические проблемы не выступают в числе чего-то внешнего, сопутствующего поиску истины, обнаруживающего свое значение только в «технологическом» использовании «готового» научного знания, они входят в само «тело» педагогической науки как ее неотъемлемая часть, как «условие мыслимости» и эффективной реализации истины [12]. Аксиология как базис духовного исцеления и культурной реконструкции признает неизбежность ценностной полифонии, перманентное обновления ценностей [13; 14].

Ценности образования должны быть когерентны общечеловеческим ценностям, поскольку смысл образования, его «душа» - встреча учителя и его учеников. Союз души и школы знаний – это «школа живого знания»; союз души и школы мысли – это «школа мысли о смысле»; союз души с действием – это «школа свободного и ответственного действия, школа поступка» (В.П. Зинченко) [15]. Аксиологический подход, обладающий статусом междисциплинарного подхода к исследованиям социально-нравственного характера А. В. Кирьякова [16] - путь вочеловечивания мира – оживления, одухотворения образования.

Антропный кризис. Его основание - разрушение межличностных конструкций, сохраняющих ориентиры личностного самостроительства и развития вне и в самом человеке. Разрушение мета-физической составляющей

человека как субъекта познания требует универсальной формы становления и развития базовых, родовых потребностей человека, как меры подлинного субъекта культуры и исторических действий (В.И. Слободчиков) [17]. «Антропопрактика» определяется особой работой в пространстве субъективной реальности, совместно-распределительной деятельности, событийной общности и рефлексивного сознания. Образование - всеобщая форма становления человека «в пространстве культуры и времени истории», а ведущий технологический ориентир профессионального развития учителя и его деятельности - кардинальное осмысление трансформации содержания образования, его структуры и формы организации (там же), что требует определения новых ожидаемых образовательных результатов в отношении будущего учителя как субъекта общей безопасности.

Меняется миссия высшего образования – обеспечение устойчивого развития. Педагогическое образование призвано подготовить будущего учителя к осознанному безопасному выбору индивидуальной образовательной траектории в границах ценностной общности. Ведущая роль субъективного фактора проявляется в упреждении или сдерживании нежелательных и опасных тенденций природных, социальных, экономических, политических сдвигов; в содействии желательным изменениям на основе адекватного реагирования внутренним и внешним вызовам (Т. И. Заславская, В. А. Ядов) [18]. Социогуманитарная трансформация содержания высшего образования интегрирует социально-ориентированные смыслы индивидуальных изменений будущего учителя и гуманитарно-ориентированные («человекомерные», по О. В. Санниковой) [19], гуманистические смыслы изменений образовательной среды педагогического вуза.

Кризис педагогики. Потеря онтологического предназначения образования – риск становления его субъективным, случайным, обесценивания, нарушения устойчивости качества, вывод траектории его развития на разрушительную, а не создающую образовательную спираль. Новый взгляд на духовно-нравственное развитие будущего учителя обращает к «ненаучным» понятиям: веры, надежды, любви, совести, чести, достоинства, добра, справедливости. Интеграция этих философских категорий в педагогику означает необходимость иной парадигмы образования. Историческая тенденция синтеза образовательных парадигм в единую гуманную социально-гуманитарную образовательную парадигму (В.И. Загвязинский) [20] требует вложения в основу педагогики философского смысла образования как восхождения – развития человека в образ человека – гармонически целостной личности. Для нашего исследования важно, что к узловым характеристикам современной модели образования относятся:

- универсализм во взаимосвязи универсальности образованной личности (мета-предметные результаты) с опорой обучения на универсалии - предельно общие понятия, объединяющие в единство разнообразие области бытия;

- целостность единства содержания образования, методов его преподавания (с опорой на способности человека) и духовного единства мира и ученика, размывающей границу «объект и субъект познания»;

- фундаментализм в концептуальном познании законов мира, осмыслении бытия, ориентации на универсальность знаний, устойчивые межпредметные связи, структурно-содержательное обновление учебных дисциплин и их взаимосвязью с единством культурно-научно-образовательных полей;

- компетентность и профессионализм (альтернатива узкой специализации), включающих в себя нравственную позицию по отношению к предмету исследования в гармонии практичности и человечности;

- гуманизация и гуманитаризация в когерентности содержания и формы образования природе человека, его

душе и духу (Н.П.Пишулин, Ю.А. Огородников) [21].

Реализация мировоззренческой функции нуждается в сопряженности обучения и воспитания, включая этический аспект в мышление и осознание целостности образования.

Кризис педагогического образования. Педагогическое образование находится в ситуации неопределенности и риска, в рассогласовании интересов и требований к нему со стороны человека, семьи, общества и государства ввиду существующих противоречий его традиционных ценностных оснований и не сложившейся новой системой ценностей, адекватной меняющимся условиям развития общества.

Гуманистический смысл высшего образования – создать будущему учителю ценностные ориентиры и нормативные границы, адаптирующие его вхождение в профессию. Однако, ценностный плюрализм, характерный для общества и современной педагогической культуры, лишает будущего учителя духовных оснований саморазвития, за формирование и воспроизводство которых отвечает высшее образование. Множество педагогических практик создает разнообразие требований к образованию со стороны каждого человека, семьи, общества и государства, снижающих престиж педагогической профессии и учителя (Г.Л. Ильин) [22].

Утрачивается фундаментальная составляющая в пользу прикладной компоненты. Интернационализация (как результат присоединения России к Болонскому соглашению) требует интеграции содержания отечественного высшего педагогического образования с европейской системой при сохранении специфики национально-государственных образовательных систем, их культурного многообразия и конкурентоспособности на основе трансформации содержания, «взамен реализующейся экономико-корпоративной» (Н. Е. Покровский) [23].

Новые социально-экономические условия развития общества ориентируют образовательные организации высшего образования на развитие культуры будущего учителя как субъекта общей безопасности. Новые стандарты высшего образования ставят в центр самостоятельную работу студентов, самоорганизацию учебной деятельности. При этом, образовательный процесс коренным образом необходимо преобразить (А.М. Новиков): преподавателю необходимо сориентировать, направить студента на самообразование вводными и обзорными лекциями, а после - «пропустить его вперед», консультируя и подправляя его самостоятельное движение от незнания к знанию [24].

Однако, в русле исторической инверсии все еще преобладают разрушающие целостный образовательный процесс педагогические стереотипы: учитель – центральная фигура в школе; урок – основная форма учебно-воспитательного процесса; монолог как ведущая форма педагогического взаимодействия; акцент на познавательную деятельность студентов (в ущерб эмоциональной и волевой); разрыв проективной и практической преобразовательных деятельностей – определяющие неприемлемые риски раскрытия студентом своих созидательных возможностей. В числе главных причин перегрузки обучающихся – здоровьезатратная педагогика как результат низкой зарплат учителей (экономический аспект), скуки и стрессов (педагогический аспект), отражающих неготовность образовательных организаций к переменам.

Становление культуры безопасного образа жизни будущего учителя в современных социально-экономических условиях развития педагогического образования предполагает: центральной фигурой – студента, не абстрактного, а конкретного, в многообразии его личностных интересов. Все более осознается основание устойчивого развития страны и всего человечества – Человек с нравственной позицией, многоплановой природосообразной деятельностью, культурой, образованностью, профессиональной компетентностью. Меняются при-

оритеты построения содержания высшего педагогического образования в направлении гармонизации социогуманитарных образовательных приоритетов. В числе педагогических дескрипторов решения проблемы становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя:

- созидательная функция высшего педагогического образования как интегральное основание обеспечения общей безопасности;

- обеспечение общей безопасности как область профессиональной ответственности педагогического сообщества педагогического вуза и будущего учителя;

- безопасная образовательная среда педагогического вуза как объект педагогического проектирования;

- социогуманитарное знание как компонент содержания высшего педагогического образования;

- полисубъектное взаимодействие как ведущая форма культуропорождения.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.

Актуализация проблемы становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя предопределена потребностью Человека, семьи, общества и государства в безопасности, что закреплено в нормативных документах отечественной системы образования. С одной стороны, востребован учитель, готовый к охране жизни и здоровья, формированию культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся в проектировании безопасной образовательной среды. С другой стороны, будущему учителю необходимо, по мере вхождения в профессию, развивать способы самореализации в ней, опознавая соответствующие нормативные формы, а затем, менять адекватное им поведение, сообразно изменяющейся педагогической реальности. Нормативные основания и «онтологический фон» высшего педагогического образования предопределяет становление культуры безопасного образа жизни будущего учителя в отношении гражданской, общественной и личной значимости, однако его эффективность снижается кризисными явлениями глобализации проблем устойчивого развития (цивилизационным, ценностным, антропным, педагогическим и педагогического образования).

Для разрешения проблемы становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя целесообразно менять приоритеты построения содержания педагогического образования в направлении социогуманитарных образовательных приоритетов, учитывая необходимость: реализации созидательной функции высшего педагогического образования как интегрального основания обеспечения общей безопасности; понимания обеспечения общей безопасности областью профессиональной ответственности педагогического сообщества педагогического вуза и будущего учителя; проектирования безопасной образовательной среды педагогического вуза, включения социогуманитарного знания в содержание высшего педагогического образования; организацию полисубъектного взаимодействия как ведущую форму культуропорождения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Боровских А.В. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика/ А.В. Боровских, Н.Х. Розов. М.: МАКС Пресс, 2010. 80 с.
2. Кларин М. В. Концептуальные парадоксы и вызовы инновационной образовательной политики. URL: <http://www.raop.ru/index.php?id=15>
3. Сериков В. В. Подготовить учителя к непрерывному саморазвитию/ Научный электронный ежеквартальный журнал Непрерывное образование: XXI век. 2014. №1 (5). С.1-14.
4. Засыпкин В.П. Социология педагогического образования: монография / В.П. Засыпкин, Г.Е. Зборовский, Е.А. Шуклина. Екатеринбург-Сургут: РИО СурГПУ; РИО ГУ г. Екатеринбурга, 2011. 447 с.
5. Akimova L. A., Lutovina E. E., Chikeneva I. V. Security sports and recreation activities in educational institutions: Theory and practice of physical culture, 4. 65-66.
6. Sokratov N.V., Tissen P.P., Akimova L.A. (2012) Kinesotherapy as a means of prevention and correction of child body adaptabilities: Theory and Practice of Physical Culture. 2. 55-59

7. Акимова Л.А. Развитие идеи общей безопасности в Российской системе образования/Л.А. Акимова// Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2018. №59. Ч.1. С. 15-19.
8. Ильинский И. М. Образовательная революция/И.М. Ильинский. М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. 592 с.
9. Розин В. М. Философия образования: Этюды-исследования / В. М. Розин. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. 576 с.
10. Маркарян Э.С. Гуманизм 21 столетия: идеология самосохранения человечества/Э.С. Маркарян. Ереван: Изд-во РАУ, 2008. – 512 с.
11. Кара-Мурза С.Г. Жизнеспособность России как цивилизации/ С.Г. Кара-Мурза // Критерии успешности страны, цивилизации, человечества: материалы научного семинара. № 8. М.: Научный эксперт, 2010. 104 с.
12. Фролов И. Т. Этика науки: Проблемы и дискуссии/И. Т. Фролов, Б. Г. Юдин. М.: Политиздат, 1986. 399 с.
13. Розов Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1998. 292 с.
14. Мантатова Л. В. Стратегия развития: Ценности новой цивилизации. Улан-Удэ: издательство ВСГУТУ, 2004. 242 с.
15. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова): М.: Гардарики, 2002. 431 с.
16. Кирьякова А.В. Аксиология образования/А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов, Л.В. Мосиенко, Т.А. Ольховая. М.:Инфра-М, 2016. 283с.
17. Слободчиков В. И. Концептуальные основы антропологии современного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. №3. С. 3-7.
18. Ядов В. А. Россия как трансформирующееся общество: резюме многолетней дискуссии социологов // Куда идет Россия? Власть, общество, личность / под ред. Т. И. Заславской. М.: МВШСЭН, 2000.
19. Санникова О.В. Содержание профессионального социогуманитарного образования в контексте социальных трансформаций/ Вестник удмуртского университета 2012. № 3. С.39 – 47.
20. Загвязинский В.И. Педагогика: теоретические проблемы инновационного развития образования// Вестник Тюменского государственного университета. 2013. №9. С.7-16.
21. Пищулин Н. П. Философия образования / Н. П. Пищулин, Ю. А. Огородников. М.: Жизнь и мысль : Моск. учеб., 2003. 511 с.
22. Ильин Г.Л. Инновации в образовании/Г.Л. Ильин. М.: Прометей, 2015. 425 с.
23. Покровский Н.Е. Трансформация университетов в условиях глобального рынка/Н.Е. Покровский// Журнал социологии и социальной антропологии. 2004. Т. VII. № 4. С.152-161.
24. Новиков А.М. Методология образования/ А.М. Новиков. М.: «Эгвес», 2006. 488 с.

Статья поступила в редакцию 11.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 37.018.54

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0003

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ УЧЕБНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ГРУППЕ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ

© 2019

Алексеева Ирина Степановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика» Педагогического института

Григорьева Вилена Васильевна, магистрант Педагогического института
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова
(677000, Россия, Якутск, пр. Ленина, 2, e-mail: svilenav@mail.ru)

Аннотация. В статье обоснована эффективность проектирования процесса развития учебных способностей младших школьников в группах продленного дня; проанализированы научные труды по формированию и развитию учебного потенциала обучающихся начальных классов в группах продленного типа обучения за период 2017-2019 гг.: изучена проблематика методической разработанности процесса развития учебных способностей младших школьников в группах продленного дня, в частности для младших школьников группы продленного дня Международной детской академии «FasTracKids» г. Якутск. Приведено описание форм и методов развития учебных способностей младших школьников в группе продленного дня Международной детской академии «FasTracKids» г. Якутск в хронологии использования экспериментального исследования. Представлено содержание проекта по повышению учебных способностей младших школьников как инструмент управления стимулирования учебной активности (на примере вышеуказанной образовательной организации), реализующее необходимые условия для развития по нескольким направлениям (речевое развитие, театральная и музыкальная деятельность, изобразительное искусство) детей младшего школьного возраста исследуемого региона. Развитие учебных возможностей и потенциала способностей обеспечено через формирующий эксперимент направленной системой действий. По результатам проведенного исследования подтверждена гипотеза: реализуемые педагогические условия проектирования процесса развития учебных способностей младших школьников будут эффективны, если разработать и апробировать проект развития учебных способностей младших школьников в группе продленного дня.

Ключевые слова: развитие учебных способностей, особенности учебной активности, учебный потенциал, младшие школьники, педагогические условия, проектирование процесса развития учебных способностей, организационно-методическое обеспечение, группа продленного дня, развивающие игры.

DESIGNING THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN GROUP OF THE PROLONGED DAY

© 2019

Alekseeva Irina Stepanovna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of "Pedagogy" Department of Pedagogical Institute

Grigorieva Vilena Vasilievna, master's student of the Pedagogical Institute
North-Eastern Federal University M. K. Ammosov
(677000, Russia, Yakutsk, Lenin Ave., 2, e-mail: svilenav@mail.ru)

Abstract. The article substantiates the effectiveness of the design process of development of educational abilities of educational abilities of younger schoolchildren in prolonged day groups; analyzed scientific papers on the formation and development of educational potential of younger schoolchildren in groups of prolonged type of training for the period 2017-2019.: studied the problems of methodological development of the process of development of educational abilities of younger schoolchildren in the groups of the prolonged day, in particular for younger schoolchildren of the prolonged day group of the International children's Academy "FasTracKids" Yakutsk. The description of forms and methods of development of educational abilities of younger schoolchildren in the group of the prolonged day of the International children's Academy "FasTracKids" Yakutsk in the chronology of the experimental study. The article presents the content of the project to improve the educational abilities of younger schoolchildren as a management tool to stimulate educational activity (on the example of the above educational organization), implementing the necessary conditions for the development in several areas (speech development, theater and music activities, visual arts) of children of primary school age in the study region. Development of educational opportunities and potential abilities is provided through a formative experiment directed system of action. According to the results of the study, the hypothesis is confirmed: the implemented pedagogical conditions of designing the process of developing the educational abilities of younger schoolchildren will be effective if the project of developing the educational abilities of younger schoolchildren in the prolonged day group is developed and tested.

Keywords: development of educational abilities, features of educational activity, educational potential, younger schoolchildren, pedagogical conditions, design of process of development of educational abilities, organizational and methodical providing, group of the prolonged day, developing games.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. На современном этапе развития образования все более актуализируется решение круга вопросов, связанных с качественным, научно-обоснованным, организационно и методически выстроенным процессом развития учебных способностей обучающихся. Цифровизация образования привносит дополнительные требования к организации данного процесса. Особенно важным развитием учебных способностей представляется в младших школьных группах. Развитие учебных способностей младших школьников в контексте «цифровой школы» достигнет наибольших результатов при условии педагогического проектирования, технологического, организационно-методического обеспечения самостоятельной и общей учебной работы, развития учебного потенциала и способностей обучающихся.

Исследования по проблемам развития учебных способностей младших школьников представлены научными трудами таких специалистов в области педагогической психологии, как: Л.С. Выготский [1, 2], М.И. Михайлова [3], В.М. Тренева [4] и др. Особенности организации и первостепенность этапов развития учебной активности младших школьников носит дискуссионный характер в виду представления различных мнений учеными. Однако всеми авторами акцентируется внимание на том, что развитие учебных способностей детей и их включение к образовательному процессу в аспекте «цифровой школы» должно быть ранним, на начальном этапе обучения [5-18].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор, выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Изучение те-

матики, связанной с развитием и продвижением учебного потенциала младших школьников в группах продленного дня, представлено авторами современных исследований Т.В. Афанасьева, М.А. Безбородова, Т.Е. Егоров, У.М. Игнатьева, В.А. Литовченко, Н.И. Уфимский, В.В. Шульга и др. [19-30]. Указанные специалисты связывают развитие учебных способностей и потенциала младших школьников с формированием творческих навыков, практикой сюжетно-ролевых игр, проведением викторин и тематических художественно-прикладных детских конкурсов, что впоследствии сводится к повышению качественных характеристик обучения школьников, развития их индивидуальности, самостоятельности, становлению и укреплению полезных учебных привычек.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Наиболее оптимальными для повышенного внимания к процессу развития учебного потенциала школьников являются группы продленного дня. Экспериментальная работа по изучению развития учебных способностей и умений младших школьников проводилась на базе Международной детской академии «FasTracKids». Уникальность академии заключается в применении образовательной системы FasTrac®, в основе которой активное использование компьютерных технологий, интерактивной доски, аудио- и видеоигр, учебных материалов [31]. Специально разработанная для детей инновационная, интерактивная программа развивает творческие и умственные способности ребенка, обеспечивает сбалансированный подход к обучению детей в зависимости от их особенностей и возможностей.

В группу испытуемых вошло 18 обучающихся начальных классов г. Якутска, посещающих группу продленного дня детской академии. Результаты предварительного обследования с целью определения уровня развития учебных способностей учащихся группы продленного дня были рассмотрены на Всероссийской научно-практической конференции «Повышение качества образования в современных условиях» и опубликованы в научно-методическом электронном журнале «Концепт» [32].

Выдвинуто предположение о том, что педагогические условия развития учебных способностей обучающихся начальных классов будут эффективны, если разработать и апробировать проект по развитию учебных способностей младших школьников в группе продленного дня.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Организация исследования по проектированию процесса развития учебных способностей младших школьников в группах продленного дня Международной детской академии «FasTracKids» осуществлялась в три этапа:

- первый этап исследования: изучение и проведение анализа психолого-педагогической литературы и теоретико-методологических основ по вопросам особенностей организации процесса развития учебных способностей младших школьников;

- второй этап исследования: разработка содержания и структуры констатирующего и формирующего экспериментального исследования;

- третий этап исследовательской работы: проведение констатирующего, формирующего, контрольного экспериментов по проверке выдвинутой гипотезы, систематизация и обобщение полученных результатов исследования.

На констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы по выявлению уровня развития учебных способностей младших школьников использована методика М.З. Дукаревич «Несуществующее животное».

В процессе исследования в группе испытуемых младших школьников был выявлен следующий уровень развития учебных способностей, представленный на ри-

сунке 1.



Рисунок 1 – Уровень развития учебных способностей младших школьников ГПД Международной детской академии «FasTracKids» (констатирующий этап исследования)

Разработанный проект процесса развития учебных способностей младших школьников группы продленного дня Международной детской академии «FasTracKids» основан на следующих педагогических условиях:

- систематизация дидактического материала по применению познавательных, ситуационных, ролевых игр на всех этапах уроков: математики, русского языка, литературного чтения и окружающего мира и др.;

- реализация учебно-методического обеспечения на уроках и дополнительных занятиях с акцентированием внимания на развитие креативности и фантазии обучающихся;

- непосредственное включение младших школьников в процесс наблюдения за изменениями природно-климатических условий, организация описания и выражения собственных эмоциональных состояний, вызванных факторами воздействия природы через художественное рисование.

Проект по развитию учебных способностей и умений младших школьников группы продленного дня Международной детской академии «FasTracKids» направлен на развитие творческих навыков, индивидуальности и самостоятельности обучающихся, что обеспечивает развитие учебных способностей младших школьников, предоставляет возможность активного и учебного участия в различных видах образовательной деятельности по направлениям (речевое развитие, театральная и музыкальная деятельность, изобразительное искусство). Формами и методами развития учебных способностей и умений младших школьников группы продленного дня Международной детской академии «FasTracKids» определены: развивающие, познавательные, в том числе национальные игры («хаамыска», «хабылык» и др.), сочинения, практические наблюдения за природой, художественно-творческое рисование по рассказам, якутским народным сказкам «Албын саһыл уонна көтөрдөр» (Лиса и журавль), «Биэс ынахтаах Бэйбэрикээн эмэ-эхсин» (Старуха Бэйбэрикээн и ее пять коров), «Бөрө уонна оһонньор» (Медведь и старик), отрывкам из народного эпоса «Олонхо», представленных в разработанных для данного проекта дидактических материалах и учебно-методических пособиях. Наполненное содержание проекта элементами народных традиций воспитания способствовало формированию у младших школьников навыков активного восприятия окружающего мира, художественной культуры, межкультурного общения. Младшим школьникам предлагалось написать сочинения на тему «Что было бы, если из нашей жизни исчезли бы все растения?», «Человек и лес» и др.; нарисовать рисунки-схемы «Дерево» с обозначением надземных и подземных частей; инсценировать различные ситуации из жизни животного, растительного мира, отношений человека к окружающей природе; отгадать загадки разных народов, а также придумать новые пословицы и поговорки. Помимо урочных занятий, дополнительно проводились занятия по программе FasTracKids, которая охватывает 12 предметов: астрономия, биология,

обшение, литература, творчество, наука о Земле, математика, экономика, речь, театр и искусство, технологии. основополагающая цель программы – научить детей продуктивно думать, находить творческие решения, а также развить навыки речи, общения и лидерства. В целом, упражнения и задания способствовали развитию речи, фантазии, творчества, коммуникативной деятельности.

По результатам контрольного этапа эксперимента выявлен следующий уровень учебных способностей младших школьников группы продленного дня Международной детской академии «FasTracKids», представленный на рисунке 2.



Рисунок 2 – Уровень развития учебных способностей младших школьников ГПД Международной детской академии «FasTracKids» (контрольный этап исследования)

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. По результатам контрольного этапа исследовательской проектной деятельности по развитию учебных способностей младших школьников в группе продленного дня Международной детской академии «FasTracKids» выявлено, что у 11% школьников остался низкий уровень развития учебных способностей, 56% имеют средний уровень и 33% испытуемых – высокий уровень учебных способностей. Следовательно, уровень учебных способностей у младших школьников группы продленного дня Международной детской академии «FasTracKids» повысился.

Если по результатам констатирующих диагностик средний уровень составил 72%, то по результатам контрольного мониторинга – 56%, в том числе высокий уровень изменил показатели с 17% до 33%, что подтверждает положительную динамику развития учебных способностей у младших школьников. Добиться более заметных изменений не позволило ограниченный период исследования, что, в свою очередь, доказывает необходимость систематического проведения проектных занятий и упражнений по развитию учебной активности и учебных способностей младших школьников.

Таким образом, проведенное исследование и реализуемые педагогические условия подтвердили эффективность проектирования процесса развития учебных способностей младших школьников в группе продленного дня. Занятия младших школьников в группах продленного типа, посещения ими различных секций, кружков, проектных и творческих групп, несомненно, создает потенциал для самовыражения учащихся и развитию благотворного исследовательского отношения к учебному процессу, развитию учебной активности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.: Учпедгиз, 2017. 140 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
3. Михайлова М.И. Развитие учебной активности и потенциала школьников младших классов. Новосибирск: Аспект, 2018. 304 с.
4. Тренева К.П. Прикладное искусство для младших школьников. Томск: Печать, 2018. 153 с.
5. Береженина А.П. Начальное образование в России. СПб.: Контроль, 2019. 185 с.
6. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одарённость и проблемы её идентификации // Психологическая наука и образование. № 4. 2017. 98 с.

7. Сабирова Ф.М., Дерягин А.В. Повышение интереса младших школьников к опытному изучению физических явлений на основе использования элементов технологии проблемного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 145-148.
8. Мальцева Е.В. Формирование логических универсальных учебных действий младших школьников средствами нестандартных задач в процессе обучения математике // Вестник Марийского государственного университета. 2015. № 1 (16). С. 36-39.
9. Кондаурова И.К., Лаптева Ю.Ю. Летняя математическая площадка для младших подростков // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 30-34.
10. Валанов В.Ю. Практика развития учебных способностей в начальных классах через игры. М.: Педагогическая литература, 2018. 226 с.
11. Татарничева С.Н., Рубцова Л.В. Олимпиада по английскому языку для младших школьников как форма внеурочной деятельности: проблема разработки // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 305-308.
12. Лысогорова Л.В., Зубова С.П. Модель интеллектуального развития дошкольника и младшего школьника // Балканско научно обозрение. 2018. № 1. С. 45-47.
13. Голубев О.Б., Никифоров О.Ю. Смешанное обучение в условиях цифровой школы // Инновационный Вестник Регион, 2012. №4. С. 68-72.
14. Сундеева Л.А., Сорокина А.С. Формирование логических универсальных действий у младших школьников на уроках математики // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 41-43.
15. Рябова О.В. Исследовательская деятельность как средство формирования познавательно-аналитических умений у младшего школьника // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 297-301.
16. Кочеткова И.А. Методологические основы задачного подхода к процессу обучения младших школьников математике // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 57-59.
17. Огородникова Е.П. Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников на основе интегративного подхода // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 2 (18). С. 25-27.
18. Бекоева М.И. Основные направления развития творческих способностей младших школьников на уроках математики // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 75-78.
19. Афанасьева Т.В. Развитие интеллектуальных способностей младших школьников во внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС НОО // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2016. №2 (90). С. 90-97.
20. Безбородова М.А. Развитие психомоторных способностей младших школьников в учебной деятельности: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07. Москва, 2010. 269 с.
21. Егоров Т.Е. Творчество как база учебного потенциала дошкольников и школьников. – Томск: Печать, 2017. – 114 с.
22. Игнатьева У.М. Познавательные игры для младших школьников. – М.: Пресс-бук, 2018. – 186 с.
23. Литовченко В.А. Формирование творческих способностей младших школьников в учебной деятельности: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. Карачаевск, 2006. 151 с.
24. Уфимский Н.И. Интеллектуальное развитие школьников 6-7 лет. – СПб.: База-принт, 2019. 205 с.
25. Шульга В.В. Технология развития учебно-познавательной самостоятельности младших школьников // Общество: социология, психология, педагогика. 2014. №3. С. 36-39.
26. Кондаурова И.К., Давлетова Н.К. Математический туризм как форма дополнительного образования младших подростков // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 10-12.
27. Барышникова Е.В. Гендерный аспект в исследовании профессиональных интересов у младших подростков // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 147-150.
28. Козлова А.Ю., Погосян О.С. Развитие у детей младшего дошкольного возраста связной речи посредством режиссерских игр // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 3 (19). С. 31-35.
29. Борзенкова О.А., Василенко А.С. Развитие учебной мотивации младших школьников средствами информационно-коммуникационных технологий (теоретический аспект) // Балканско научно обозрение. 2018. № 1. С. 25-28.
30. Тютюсова Е.В., Блинов Л.В. Аксиологический аспект в формировании социально-ориентированных компетенций младших школьников // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 302-304.
31. Официальный сайт FasTracKids. URL: <https://fastrackids.ru/metodika/obrazovatelnye-tseli-fastrackids/> (дата обращения 03.07.2019).
32. Григорьева В.В., Алексеева И.С. Развитие учебных способностей младших школьников в группе продленного дня // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. С. 293–297. URL: <https://e-koncept.ru/site/pdf-online?file=files/article/0d/50/20493.pdf#page=1&zoom=auto,-16,844> (дата обращения 10.07.2019).

Статья поступила в редакцию 05.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378.14

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0004

ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД КАК СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯКУТИИ

© 2019

Бараханова Елизавета Афанасьевна, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедры «Информатика и вычислительная техника»
Прокопьев Михаил Семенович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Информатика и вычислительная техника»
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова
(677000, Россия, Якутск, пр. Ленина, 2, e-mail: elizafan@rambler.ru)

Аннотация. В настоящее время процесс развития общества характеризуется глобализацией происходящих процессов, обусловленной сложностью быстрого изменения условий для определения оптимальных и эффективных решений и ориентации сферы регионального образования на инновационные процессы. Все эти изменения обуславливают исследователей искать не только новые подходы и методы к обучению, но и выявить новые подходы к методологии педагогических исследований с учетом специфики региональной образовательной среды. В статье отмечается, что ФГОС высшего образования фокусируется в основном на междисциплинарном характере содержания образования, что дает осуществить передачу и адаптацию методов и технологий с опорой на реализации этнокультурного аспекта, необходимых для развития регионального образования. Анализируется развитие педагогического образования на основе трансдисциплинарного подхода, основанного на концепции этнопедagogизации и механизмов, обеспечивающих ее преемственность и непрерывность в этнокультурном образовательном пространстве. Практическая значимость реализации этого подхода также заключается в том, что региональная образовательная среда рассматривается как эффективное средство процесса образования, в полной мере отражающее социокультурные, национальные, этнокультурные особенности территории проживания детей, освоение которых будет способствовать успешной самореализации их в среде жизнедеятельности.

Ключевые слова: организация образовательного процесса, трансдисциплинарный подход, региональная образовательная среда, этнокультурное образование.

TRANSDISCIPLINARY APPROACH AS A STRATEGIC BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION IN YAKUTIA

© 2019

Barakhsanova Elizaveta Afanasyevna, doctor of pedagogical Sciences, Professor,
head of Department of “Informatics and computer engineering”
Prokopiev Mikhail Semenovich, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
“Computer science and engineering”
North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov
(677000, Russia, Yakutsk, Lenin Ave, 2, e-mail: elizafan@rambler.ru)

Abstract. Currently, the process of development of society is characterized by globalization of the processes taking place, due to the complexity of the rapid changes in the conditions for determining the optimal and effective solutions and orientation of the sphere of regional education on innovative processes. All these changes cause researchers to look not only for new approaches and methods to learning, but also to identify new approaches to the methodology of pedagogical research, taking into account the specifics of the regional educational environment. The article notes that the federal state educational standard of higher education focuses mainly on the interdisciplinary nature of the content of education, which allows the transfer and adaptation of methods and technologies based on the implementation of the ethno-cultural aspect necessary for the development of regional education. The author analyzes the development of pedagogical education on the basis of a transdisciplinary approach based on the concept of ethnopedagogization and mechanisms to ensure its continuity and continuity in the ethno-cultural educational space. Practical importance of this approach also lies in the fact that the regional educational environment is considered as an effective tool in the education process, fully reflects the socio-cultural, national, ethnic and cultural features of the territory of residence of children, the development of which will contribute to the successful fulfillment in their environment.

Keywords: organization of educational process, transdisciplinary approach, regional educational environment, ethno-cultural education.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. На сегодняшний день процесс развития человечества характеризуется сложностью в определении оптимальных и эффективных решений и способов изменений во всех областях жизнедеятельности человека. Все эти изменения принуждают искать не только новые подходы и методы, но и предопределить новую методологию в исследованиях по педагогическому направлению, а также требуют осмысления его методологических основ. Мы считаем, что развитие педагогического образования на основе трансдисциплинарной теории может стать методологической основой для развития регионального образования. Значимость реализации в регионе трансдисциплинарного подхода заключается в целевой подготовке будущих учителей, педагогов и специалистов из представителей коренных малочисленных народов Севера, поскольку этнокультурное образование по сути является естественным и междисциплинарным.

В этой связи следует отметить, что, во-первых, в зарубежной и отечественной литературе анализ форми-

рования трансдисциплинарного подхода в научных исследованиях представлен достаточно полно. Среди российских исследователей можно отметить работы Л.П. Киященко, В.И. Моисеева, В.С. Мокия, Е.Н. Князева, И.А. Колесникова и др. [3-24], в которых развиваются теоретические взгляды «классиков западной трансдисциплинарности», таких как судья Э. Морин, Nicolescu B, X. Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M и др. [25-29].

В рамках данной статьи мы не ставим цель рассмотреть детали терминологических различий, но предлагаем общую характеристику трансдисциплинарности как основы региональной системы образования.

Во-вторых, анализ научных исследований И.А. Колесниковой позволяет нам выделить идеи, которые составляют суть трансдисциплинарного подхода как признание способности человеческого сознания отражать сложность и многомерность мира, выраженную в теоретическом и практическом опыте, а также одобрение принципа взаимодополняемости в образовательном пространстве.

В этой связи, следует отметить, что в исследованиях И.А. Колесникова и В.О. Молчанова трансдисциплинарность характеризуется как средство понимания мира и имеет значимость в исследованиях этнокультурного образовательного пространства [11, 12].

Цель исследования – на основе анализа зарубежных и отечественных исследователей обосновать значимость трансдисциплинарного подхода как стратегической основы развития этнокультурного образования в Якутии.

Обсуждение о полученных результатах. На основе анализа ранее опубликованных статей по данному направлению исследования мы можем отметить, что понятие «трансдисциплинарность» включает в себя знания о том, как обучать человека, что наука «педагогика» объединяет такие элементы научных знаний, как философия, психология, социология, а также включает в себя искусство, методы, мастерство, народную мудрость.

В этом отношении мы можем рассматривать трансдисциплинарный подход как обеспечение этнокультурной реальности в условиях глобализации и как новую методологию изучения живой реальности – живой этнопедагогике Г.Н. Волкова [1].

С этой точки зрения мы опираемся на исследование У.А. Винокуровой, опубликованной в коллективной монографии «Этнопедагогика любви и национального спасения», в котором отражены этнопедагогические теории и практики российского образовательного пространства, их анализ позволяет выделить семь направлений этнопедагогике как науки: экономическое, этнокультурное, социокультурное, физическое, трудовое, творческое и духовное воспитание [2].

В образовательном процессе этнопедагогика переводится на сложные аспекты: правовой, экономический, социальный и культурный. В то же время, например, в контексте педагогического общения существуют ситуации, в которых все субъекты образовательного процесса не демонстрируют принятия предложенного педагогического содержания, предлагаемых средств коммуникации и т. д. Следует подчеркнуть, что анализ духовных истоков этнопедагогике народа саха основывается на том, что передано нам от прародителей и генетической памяти, посредством которого осознается собственная уникальность и общность с другими этносами.

Внедрение новых образовательных стандартов ФГОС направлено на то, чтобы отойти от построения учебных программ в виде последовательного изучения отдельных научных дисциплин, ориентации университетов на разработку новых концептуальных подходов к построению глобальной знаниевой системы в профессиональной сфере.

На данном этапе, например, подготовка учителей для северо-восточной России требует поиска инновационных подходов, чтобы сохранить основы традиционного образа жизни северян, разработать экологическое видение мира, этнокультурные навыки в целом и одновременно овладение современными информационно-коммуникационными технологиями, прогрессивным и рациональным мышлением. Этнокультурное образование по своей сути является междисциплинарным явлением, но на данном этапе отсутствуют фундаментальные исследования по разработке теоретических основ организации этнокультурного образования. Этнокультурное образование сочетает формальное и неформальное образование, что возможно, по нашему мнению, при условии изучения и внедрения канадского опыта междисциплинарного подхода к процессу этнокультурного образования в сочетании с современными критическими технологиями подготовки учителей. Таким образом, необходимость поиска концептуальных основ и развития практического опыта реализации междисциплинарного подхода к педагогическому процессу подготовки преподавателей в вузе определяет актуальность рассматриваемой проблемы.

Следует отметить, что две трети сельских школ на

северо-востоке России находятся в единственном числе сел, а расстояния до ближайшей школы может составлять от 50 до 550 км.

Поэтому реструктуризация сельских школ является проблематичной: невозможно закрыть маленькие сельские школы даже с минимальным количеством учеников, что требует специальной междисциплинарной подготовки и переподготовки учителей для обеспечения специалистов в небольших сельских школах. Междисциплинарная педагогическая подготовка включает в себя не только предоставление ему совокупности знаний путем изучения большого количества различных дисциплин в разных профилях обучения, но также создание различной конструкции учебного материала на основе междисциплинарного подхода, что позволяет совершенствовать технологии по формированию профессиональных навыков.

В дополнение к новым формам образования, внедренным на основе сетевых электронных технологий, при необходимости могут быть сохранены конкретные формы организации образования в отдаленных населенных пунктах Крайнего Севера: небольшие школы, кочевые школы и детские сады. В арктических регионах имеются филиалы средних и высших учебных заведений по образовательному направлению в качестве ресурсных центров.

Согласно статистическим данным в течение прогнозируемого периода (2013-2024) будет увеличиваться дефицит высококвалифицированных педагогических кадров в региональной системе образования, поэтому для целей устойчивого освоения Арктики подготовка собственных кадров, в том числе среди коренных народов Севера, на базе Северо-Восточного федерального университета, носящего имя М.К. Аммосова, остается актуальной.

Ввиду всех вышеупомянутых обстоятельств мы поставили перед собой задачу разработать и опробовать синергетическую трансдисциплинарную модель обучения преподавателей в университете с точки зрения их этнокультурной подготовки с использованием онлайн обучения.

Образование в Арктике - это образование, которое формирует целостное, естественное мировоззрение, которое сочетает в себе традиционный менталитет северного человека с обеспечением комфортного вхождения в многонациональный мир, его продуктивную социальную адаптацию и конструктивное взаимодействие в поли- и мультикультурном обществе, что актуализирует вопросы не только личностного, но и социально-ориентированного результата в образовании.

Настоящее время проводятся фундаментальные исследования по теоретическому определению вектора будущего развития арктической цивилизации, формированию инновационных методов приобретения профессиональных и жизненных навыков конкретным человеком системы профессионального обучения, разработке и апробации технологий, актуальных для реализации синергетической модели, развиваемой нами и пользующейся актуальностью.

Далее определим основные подходы к этнокультурному образованию:

- системно-деятельностный (учёт особенностей традиционного образа жизни и работы, этнокультурных традиций в воспитании детей, в том числе формировании общечеловеческих ценностей является фундаментальной основой общества);
- синергетический подход к образованию (достижение объективных и надежных результатов в науке);
- сравнительно-исторический подход в изучении отдельных проблем предмета исследования (эволюции);
- дифференциация и индивидуализация в образовании;
- личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании;

- подход к информации в образовании и науке.

Эти подходы отражают взаимозависимость, междисциплинарность, преемственность педагогического образования (единство и взаимосвязь формального и неформального образования).

Возможные механизмы реализации этого подхода можно представить следующим образом:

- подготовка учителей в северо-восточной части России на основе междисциплинарного подхода с учетом особенностей развития национально-региональной системы образования в условиях региона, особенностей физиологического и психического развития детей коренных народов, их образа жизни и их традиционной деятельности;

- разработка и широкое распространение модульных учебных программ для учителей и преподавателей с акцентом на интеграцию научно-исследовательских и образовательных мероприятий, интернационализацию образования, связанного с миграционными процессами в Сибири и претворение в жизнь модели сетевого образовательного консорциума;

- принимая во внимание конкретные территориальные особенности северного региона, использование технологий дистанционного обучения и форм сетевого взаимодействия в подготовке будущих учителей, активное обучение их междисциплинарным навыкам, также научным и традиционным основам жизнедеятельности коренных народов северо-востока Российской Федерации.

Необходимо подчеркнуть и тот факт, что трансдисциплинарность в этнокультурном образовании мы понимаем не только как сохранение и укрепление этнической идентичности будущего учителя и гражданина, но и как стремление к полиэтнизму.

Е. Макаренко и М.А. Михайлова выделяют следующие типы этнической идентичности: этноцентрическую, полиэтническую и трансэтническую. Бесспорно, что для коренных народов Республики Саха (Якутия) характерен полиэтнизм. Трансэтнизм встречается довольно редко, но в условиях глобализации имеет тенденцию к развитию.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Традиционной культуре северных народов характерен природный и целостный характер.

Использование трансдисциплинарного подхода в развитии педагогического образования с учетом региональных особенностей может стать одной из основ для определения механизмов реализации преемственности педагогического образования на Севере.

Переосмысление методологических основ в современном образовании детерминирует поиск и внедрение новых образовательных технологий, методов и средств обучения и воспитания. На данный момент в педагогике накоплен достаточный опыт реализации концепции этнопедагогизации в регионах для формирования различных учебно-познавательных типов и видов компетенций у обучающихся. Однако при всем многообразии работ необходимо отметить, что исследований, в которых рассматривается аспект формирования этнокультурной компетенции обучающихся в региональной образовательной среде на трансдисциплинарном подходе не проводилось.

Важность реализации этого подхода на практике также заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы не только при подготовке учителей, педагогов, но и при целевой подготовке специалистов в областях здоровья, культуры, социальной защиты и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бархасанова Е.А. Научно-методическое сопровождение подготовки магистров в условиях сетевого обучения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № Т26. С. 106-110.
2. Бархасанова Е.А., Варламова В.А. Учебно-методическое сопровождение реализации принципа регионализации образова-

ния в процессе преподавания блока информационных дисциплин // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 5. с. 522.

3. Бархасанова Е.А., Сорочинский М.А. Создание сетевого консорциума педагогических вузов как фактор устойчивого развития регионального образования // *Современное образование: традиции и инновации*. 2016. № 3. С. 20-24.

4. Волков Г.Н. *Этнопедагогика: учебник для студентов средних и высших пед.учеб. заведений / Г.Н. Волков*. – М.: Академия, 2000 – 176 с.

5. Винокурова У.А. *Этнопедагогика любви и национальное спасение – Ethnopedagogy of love and national salvation*. – Якутск: «Медиа-холдинг Якутии», 2017. – 480 с.

6. Киященко Л. Я., Моисеев В. И. *Философия трансдисциплинарности*. М.: РАН, 2009. URL: <http://transstudy.ru/filosofiya-transdisciplinarnosti>.

7. Макаренко Е. *Этническая идентичность личности: основные характеристики и типы: материалы междунар. науч.-теор. конф. – Донецк: Юго-Восток, 2006*. – С. 61-63

8. Мокшай М. С., Мокшай В. С. *Трансдисциплинарность в высшем образовании: экспертные оценки, проблемы и практические решения // Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 5. URL: www.science-education.ru/119-14526 (доступ 07.12.14).

9. Николаева А.Д., Голиков А.И., Бархасанова Е.А. *Стратегические приоритеты модернизации системы непрерывного педагогического образования // Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 4. С. 89

10. Князева Е. Н. *Трансдисциплинарные стратегии исследований // Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2011. № 10. С. 193–201 URL: http://iph.nas.ru/uplfile/evolep/helena/knyazeva_e-n-193_2.pdf (доступ 07.12.14).

11. Колесникова И. А. *Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 4 (8)*, 2014, DOI: 10.15393/j5.art.2014.2642

12. Молчанов В. О науке, религии, системной философии Ю. А. Урманцева, трансперсональной психологии С. Грофа и формировании новой мировоззренческой парадигмы // *Этико-философский журнал «Грани эпохи»*. 2013. № 53. URL: <http://grani.agni-age.net/articles12/4806.htm> (доступ 08.12.14).

13. Азизи Ф.А., Рофиева Ф.С. *Традиционный художественный институт как феномен таджикской народной педагогики // Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 231-234.

14. Дьячкова М.Д., Мерлина Н.И. *Этноматематика коренных малочисленных народов севера – юкагиров // Карельский научный журнал*. 2015. № 2 (11). С. 23-27.

15. Мирзоева Б.И. *Особенности традиционных таджикских женских ремесел и их применение в подготовке будущих учителей технологии // Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 339-342.

16. Айварова Н.Г., Миронов А.В. *К проблеме формирования личностных результатов образования обучающихся из числа коренных малочисленных народов севера // Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 207-210.

17. Михайлова М.А. *Этнокультурная идентичность в условиях культурной глобализации // Вестник Бурятского государственного университета*. – 2013. - №14. – С.191 – 196

18. Мордовская А.В., Бархасанова Е.А., Панина С.В. *Научно-методическое сопровождение исследования студентов и аспирантов посредством внедрения кейс-технологии: монография / А.В. Мордовская, Е.А. Бархасанова, С.В. Панина ; М-во образования и науки Российской Федерации, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный ун-т им. М.К. Аммосова», Московский гос. обл. ун-т. [Якутск], 2010.*

19. Кадырова С.Ш. *Этническая идентичность младших школьников в контексте современной культурной модели // Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 232-235.

20. Масенцова Т.А. *Развитие этнокультурной компетентности дошкольников в условиях единого образовательного пространства // Карельский научный журнал*. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 16-20.

21. Гузенина С.В., Яковлева Е.Л. *Проблема формирования этнической идентичности в системе инклюзивного образования // Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 62-66.

22. Мальцева Е.В., Макарова О.А., Мухина С.А. *Этнокультурное образование как основа формирования экологической компетентности школьников // Вестник Марийского государственного университета*. 2018. Т. 12. № 1 (29). С. 61-68.

23. Ломоносова Н.В. *Анализ зарубежного опыта формирования этнокультурных представлений в картине мира ребенка-дошкольника // Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 285-288.

24. Карипбаев Б.И. *Проблемные аспекты педагогического формирования этнокультурной идентичности и этнической консолидации в образовательных форматах современного мира // Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 255-258.

25. Морен Э. *Метод. Природа Природы / Пер. и вступ. ст. Е. Н. Князевой*. М.: «Канон» РООИ «Реабилитация», 2013.

26. Хабермас Ю. *Моральное сознание и коммуникативное действие*. СПб., 2000. URL: <http://padaread.com/?book=31653&pg=1> (доступ 07.12.14).

27. Judge A. *Conference Paper. 1st World Congress of Transdisciplinarity*. 1994.

28. Nicolescu B. *Transdisciplinarity – Past, Present and Future // Haverkort B, Reijntjes C, Moving Worldviews – Reshaping Sciences, Policies and Practices for Endogenous Sustainable Development*. Holland:

COMPAS Editions. 2006. P. 142–166.

29. Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies.* London: Sage, 2010. DOI: URL: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446221853>

Статья поступила в редакцию 29.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК37.018.556

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0005

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В США И РОССИИ С ПОЗИЦИЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

© 2019

Бессарабова Инна Станиславовна, доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет
(400066, Россия, Волгоград, пр. им.В.И. Ленина, 27, e-mail: andrologia@rambler.ru)*

Бокова Татьяна Николаевна, доктор педагогических наук, профессор
*Институт стратегии развития образования Российской академии образования
(105062, Россия, Москва, ул. Макаренко, 5/16, e-mail: tnbokova@mail.ru)*

Аннотация. В статье выявлены и охарактеризованы проблемы среднего образования в США и России с позиций поликультурного подхода. Авторами определены три хронологических периода, связанных с принятием различных мер по улучшению ситуации в образовании, а также показаны поликультурные тенденции образовательной политики США в каждый из указанных периодов: антирасистский характер; направленность на достижение социальной справедливости; освобождающая, трансмиссионная, транзакционная и трансформационная природа, так как поликультурное образование не позволяет человеку ограничиваться рамками своей культуры, вооружает этнокультурными знаниями, обеспечивает инокультурное взаимодействие, воспитывает гражданскую и политическую активность. В развитии среднего образования в России выявлены позитивные (гуманизация и гуманитаризация образования, вариативность и разноуровневость его содержания, обновление и разработка новых образовательных стандартов, учет социального заказа на образование, а также учет поликультурного характера российского общества при подготовке учебных материалов и педагогических кадров) и негативные тенденции (ухудшение здоровья учащихся вследствие школьных перегрузок; доминирование авторитарного стиля преподавания, вызывающего постоянное напряжение у учащегося; низкий уровень качества подготовки выпускников средней школы; старение педагогического корпуса; кризис воспитания вследствие недостаточного участия родителей в вопросах обучения и воспитания ребенка). Авторами выявлены общие и особенные проявления поликультурного направления в образовании двух стран.

Ключевые слова: поликультурное образование, межгрупповое обучение, межкультурное обучение, качество образования, доступность образования, антирасистское образование, тестирование, образовательные потребности, индивидуальные особенности учащихся, сотрудничество школы и семьи.

THE MAIN PROBLEMS OF SECONDARY EDUCATION IN THE UNITED STATES AND RUSSIA FROM THE STANDPOINT OF THE MULTICULTURAL APPROACH: A COMPARATIVE ANALYSIS

© 2019

Bessarabova Inna Stanislavovna, Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Pedagogy

*Volgograd State Socio-Pedagogical University
(400066, Russia, Volgograd, etc. V. I. Lenin, 27, e-mail: andrologia@rambler.ru)*

Bokova Tatyana Nikolaevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
*Institute of education development strategy of the Russian Academy of education
(105062, Russia, Moscow, 5/16 Makarenko str., e-mail: tnbokova@mail.ru)*

Abstract. The article identifies and characterizes the problems of secondary education in the United States and Russia from the perspective of multicultural approach. The authors identify three chronological periods associated with the adoption of various measures to improve the situation in education, as well as show multicultural trends in the educational policy of the United States in each of these periods: anti-racist orientation; focus on achieving social justice; liberating, transmission, transactional and transformational nature, since multicultural education does not allow a person to be limited to the framework of his culture, equips him with ethno-cultural knowledge, provides foreign cultural interaction, brings up civil and political activity of a person. In the development of secondary education in Russia the authors identified positive (humanization and humanitarianization of education, variability and diversity of its content, updating and development of new educational standards, taking into account the social order for education, as well as taking into account the multicultural nature of Russian society in the preparation of educational materials and teaching staff) and negative trends (deterioration of health of students due to school overload; the dominance of the authoritarian style of teaching, causing constant stress in the students; low level of quality of training of high school graduates; aging of the pedagogical corps; crisis of education due to insufficient participation of parents in the matters of education and upbringing of children). The authors identify common and special manifestations of multicultural direction in education of these countries.

Keywords: multicultural education, cross-group education, intercultural learning, quality of education, access to education, anti-racist education, testing, educational needs, individual characteristics of students, cooperation between school and family.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

В любой стране система образования являлась отражением конкретных исторических событий и социальных перемен. XX век ассоциируется не только с мировыми войнами, но и с важными научными и техническими достижениями, которые предъявили новые требования к качеству подготовки профессионалов, а, следовательно, к проблемам образования.

Ученые указывают на ряд факторов, которые придали актуальность научным поискам в плане поликультурного вектора по вопросам образования и воспитания: процессы глобализации в мире, интегративные процес-

сы в науке и культуре, потребность человека к взаимодействию с иными культурами.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что выявление поликультурных основ обучения и воспитания способно обогатить теорию воспитания и теорию поликультурного образования и стимулировать теоретические разработки в данных научных сферах в нашей стране.

Практическая значимость работы состоит в том, что выводы задают направление дальнейшим практико-ориентированным поискам в области поликультурного образования, включая такие проблемы, как воспитание толерантного отношения к окружающим, разные виды

дискриминации в сфере образования и обществе в целом, последствия стереотипирования отдельных этносов и культур, влияющие социального статуса ребенка на его академический успех, образование альтернативных граждан.

Целесообразность разработки темы подтверждается тем фактом, что Россия и США являются многокультурными странами, поэтому необходима консолидация усилий педагогов России и США для того, чтобы научить молодежь сохранять культурное многообразие как важное условие плодотворного сотрудничества представителей разных этносов и наций.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Отечественные исследователи уделяли внимание разным аспектам проблемы обучения и воспитания в США: дифференциация обучения в американской средней школе (Н.А. Боженова и др.), тенденции развития американской средней школы (А.Э. Бабашев, Е.Г. Столбова, Г.Д. Сорокоумова и др.), модернизация учебного процесса в общеобразовательной школе США (А.Н. Джуринский, М.В. Кларин и др.). Отличие нашей концепции заключается в рассмотрении вопросов обучения в США с позиций поликультурного образования в России способствовали теории личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская и др.), мигрантской педагогики (О.В. Гукаленко и др.), культурологического подхода (С.В. Кульневич и др.).

Необходимо показать тесную взаимосвязь образовательных проблем и поликультурного направления в образовательной политике страны, которое открыло доступ к получению образования всеми гражданами США и стимулировало развитие американской школы в конце XX – начале XXI в. В сравнительном плане также важно показать особенности проявления поликультурного направления в образовании США и России.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель исследования – выявить и охарактеризовать проблемы среднего образования в США и России с позиций поликультурного подхода. К задачам исследования относятся: определение хронологических периодов и выявление способов решения образовательных проблем в конкретный период, а также позитивных и негативных тенденций в развитии среднего образования в России.

В процессе исследования применялись следующие научные *методы*: исторический и логический анализ, ретроспективный анализ вопросов образования и воспитания в России и США, контент-анализ нормативно-правовой базы России и США в области образования с целью разработки структуры и основных положений исследования, а также сравнительный анализ и систематизация определений, целей, задач, принципов и содержания поликультурного образования в трудах ученых России и США.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Систематизация и анализ научных работ американских авторов показали, что к важным проблемам среднего образования в стране следует отнести: 1) неравенство образовательных возможностей в обществе; 2) низкий уровень подготовки обучающихся; 3) дефицит внимания со стороны федерального правительства к вопросам образования. Варианты решения этих вопросов имеют свои особенности в разные временные периоды – период до 1950 – х гг.; 1950 – 1980 – е гг.; 1980 – 2000-е гг.

В первый период (до 1950 – х гг.) поликультурное образование в США еще не закрепило свой статус образовательной политики, а выглядело как *межгрупповое* обучение, ставшее самостоятельным направлением в науке и практике вследствие необходимости разрешения проблемы межнациональной и межрелигиозной неприязни в школах [1, 2]. В отечественной науке становление

поликультурного образования в США подробно исследовано в работах И.С. Бессарабовой [3].

Политики и простые граждане единогласно поддерживали важную миссию школы в деле ассимиляции небелого населения страны [4]. В данный период тестирование являлось основным способом определения уровня способностей учащихся и распределения их в этой связи по учебным группам. Попытка решения проблемы качества и доступности образования отражена в ряде законодательных актов этого периода.

К примеру, в 1917 г. был принят закон Смита–Хьюза, который решал вопрос федерального финансирования общеобразовательной школы, и включал пункт об отмене универсального учебного плана для всех учащихся [5, 6]. В 1918 г. вышел в свет отчет Национальной ассоциации образования под названием «Основополагающие принципы среднего образования» («The Cardinal Principles of Secondary Education») [7]. Данный документ возлагал на школы обязанность по заботе о здоровье детей, семейном окружении ребенка, выборе будущей карьеры, воспитании гражданских качеств.

В 1930–1940-х гг. получение образования стало более доступным для исторически угнетаемых групп населения США, однако проблема расовой дискриминации еще оставалась острой, как в стенах учебного заведения, так и в обществе. В 1950-е гг. вопрос о равенстве в образовательной сфере звучал по-новому, так как ученые обратились к проблеме обучения альтернативных граждан, которые имеют особые потребности в обучении [8, 9]. Следует подчеркнуть, что к данной группе относятся не только дети, имеющие определенные трудности в освоении знаний, но и одаренные учащиеся.

Так, период до 1950 – х гг. отмечен серьезными переменами в американской школе: 1) большее количество детей получили доступ к среднему образованию в силу изменения законодательства; 2) тестирование признано недостаточным для объективной оценки знаний учащихся; 3) не была до конца решена расовая проблема.

Следует подчеркнуть, что в данный период отчетливо проявляются следующие сущностные характеристики поликультурного образования в образовательной политике США: антирасистская направленность, обязательность для всех этнокультурных групп.

Для второго хронологического периода (1950–1980 – е гг.) характерны новые подходы относительно решения вопросов школьного образования. Научно-техническая революция предъявила к обществу новые требования. С 1950-х гг. активисты борьбы за расширение образовательных возможностей требовали равного соотношения белых и цветных американцев среди членов школьной администрации и преподавательского состава, а также обязательного изучения истории и культуры народов, населяющих США [10, 11].

Успешный запуск спутника Советским Союзом в 1957 г. выдвинул вопрос о повышении качества подготовки учащихся на первый план [12]. Данное событие значительно усилило техническую и естественнонаучную подготовку в американских школах, которая подкреплялась федеральными средствами согласно закону «Об образовании в интересах национальной обороны», вступившем в силу в 1958 году.

В 1960-е гг. продолжалась борьба за равенство возможностей, что, как указывают историки образования, вызвало всплеск этнических и социокультурных исследований [13, 14]. Именно в данный период межгрупповые исследования приобретают статус *межкультурных*, так как они осуществляются авторами, имеющими мексиканское, испанское, азиатское происхождение, и освещают историю и культуру различных этногрупп, проживающих на территории страны.

Таким образом, периоду 1950–1980 – х гг. присущи следующие особенности в решении вопросов среднего образования: усложнение производства и запуск спутника Советским Союзом требовали пристального вни-

мания к качеству подготовки обучающихся; борьба за равенство образовательных прав граждан продолжает оставаться актуальной.

Поликультурные тенденции в образовательной политике США в данный период проявляются в увеличении числа цветных американцев среди учащихся, учителей, школьной администрации; наполнении учебного материала этнокультурным содержанием; нацеленности на достижение социальной справедливости в обществе.

1980–2000-е гг. обозначены как *третий период* решения вопросов среднего образования. Следует подчеркнуть, что результаты тестирования выступают в данный период единственным критерием оценивания способностей учащихся, на основании которого принимаются решения о продолжении или завершении обучения. Проблема низкой успеваемости школьников приобрела государственное значение [15]. Убедительным аргументом о необходимости реформирования содержания образования и методов обучения исследователи называют доклад Национальной комиссии по вопросам образования «Нация в опасности» («A Nation at Risk») (1983) [16]. Серьезное внимание федерального правительства к вопросам образования также подтверждается такими законодательными актами, как «Америка 2000: стратегия в области образования» (1991) и «Ни одного отстающего ребенка» («No Child Left Behind») (2002) [17]. Главные цели указанных документов заключались в том, чтобы к 2000 г. американские школьники лидировали в мире по математике и естественным наукам, а к 2014 г. каждый обучающийся достиг требуемого академического уровня.

Как отмечают Дж. Бэнкс и Ж. Гэй, в 1980-х гг. исследователи постоянно поднимали основные проблемы этого периода [18]. Выводы были следующими: низкое качество педагогического образования; низкие результаты успеваемости школьников и неумение выпускников переносить полученные знания и навыки в реальный социум.

Таким образом, основными направлениями по совершенствованию образовательной системы США к концу XX в. являлись: улучшение качества обучения; пересмотр учебных планов по математике и естественным наукам; повышение квалификации преподавателей; усиление родительской причастности к обучению детей.

Поликультурная направленность образования в данный период выражается в освобождающей, трансмиссионной, транзакционной и трансформационной природе, так как образование вооружает человека знаниями и умениями, позволяющими преодолеть границы своего культурного опыта и обогатить его посредством взаимодействия с другими культурами, а также воспитать потребность у молодежи в активном участии в общественной жизни.

Рассмотрим основные проблемы среднего образования в России. В условиях глобализации российские ученые также акцентируют важность поликультурной направленности российского образования (И.С. Бессарабова [19], Л.Л. Супрунова [20], Г.В. Палаткина [21] и др.).

К общим характеристикам поликультурного направления в образовании США и России нами отнесены: предоставление качественных образовательных услуг каждому учащемуся независимо от этнической, социальной, гендерной и религиозной принадлежности; междисциплинарность поликультурного образования; неотъемлемое право учащегося на обучение на родном языке; светскость образования, но при этом поддержка религиозного плюрализма; сотрудничество школы и семьи по вопросам обучения и воспитания ребенка.

Современная ситуация в системе среднего образования России по-разному оценивается исследователями. Некоторые ученые считают состояние системы образования в России стабильным [22]. Однако большинство исследователей выделяют как позитивные, так и нега-

тивные тенденции в развитии среднего образования за последнее десятилетие [23, 24].

К *позитивным* тенденциям ученые относят следующие: гуманизацию и гуманитаризацию процесса образования; вариативность содержания образования; введение новых учебных дисциплин; разработку новых образовательных стандартов; дифференциацию сети учреждений образования; учет социального заказа на образование, а также учет поликультурного характера российского общества при разработке учебных материалов.

Среди *негативных* тенденций в развитии образования учеными акцентируются следующие:

1. Ухудшение здоровья учащихся вследствие учебных перегрузок, что приводит к физическим и психическим дисфункциям.

2. Авторитарный стиль преподавания. Результаты исследований Института возрастной физиологии Российской академии образования (2016) свидетельствуют, что обращения учителя к ученику имеют императивный характер, от которых у учащихся развиваются страх и напряжение [25].

3. Недостаточный уровень качества подготовки выпускников средней школы.

4. Заметное старение педагогического корпуса, так как молодые учителя игнорируют педагогическую профессию из-за низкой оплаты труда, большой нагрузки и слабой социальной защиты работников сферы образования.

5. Кризис воспитания, который обострился вследствие политических и социально-экономических изменений в стране, распада традиционных массовых общественных детско-юношеских организаций, изменения функций семьи в обществе.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Краткая характеристика основных проблем среднего образования в США и России позволяет сделать общие выводы. Ведущими проблемами в сфере образования по-прежнему остаются повышение качества знаний обучающихся, практическая направленность полученных знаний, учет индивидуальных особенностей учащихся в обучении и воспитании, сотрудничество школы и семьи. Данные вопросы имеют особенности в подходах к их решению в этих странах. Поскольку Россия и США являются поликультурными странами, поликультурный подход к решению проблем обучения и воспитания отмечен в обеих странах, но имеет разные акценты. Обеспечение качественным образованием каждого учащегося независимо от этнокультурной, социальной, гендерной и религиозной принадлежности, а также составление индивидуального образовательного маршрута для учащихся с особыми потребностями единогласно подчеркивается как российскими, так и американскими учеными. Своеобразие поликультурного направления в образовании США и России проявляется при сравнении подходов ученых к решению вопросов практической направленности полученных знаний, а также сотрудничества школы и семьи. В США цели, задачи и содержание образования направлены на реальную поликультурную картину американского общества с акцентом на многообразии идентичностей граждан и формировании необходимых гражданских знаний и навыков учащихся; в России – на культурное многообразие страны и мира с акцентом на овладении школьниками информацией культурного содержания и формировании толерантного отношения к национальным различиям. В работе школы и семьи также прослеживаются разные приоритеты. В США эта работа нацелена на выявление семейных проблем и совместную разработку плана действий для помощи семье; в России – на обогащение культурных знаний и опыта учащихся через совместное участие ребенка и родителей во внеклассных мероприятиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Banks J.A. Multicultural education. Boston: Allyn & Bacon, 2011.

- 285 p.
2. Bennet C.I. *Comprehensive multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon, 2005. 564 p.
 3. Бессарабова И.С. *Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США: монография*. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. 364 с.
 4. Bowles S., Gintis H. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books, 2006. 653 p.
 5. Brantlinger E. *Dividing classes*. New York: Routledge Falmer, 2013. 237 p.
 6. Cushner K., McClelland A. *Human diversity in education*. New York: McGraw-Hill, 2009. 390 p.
 7. Erickson F. *Transformation and school success*. Norwood, NJ: Ablex, 2013. 257 p.
 8. Fennimore B. *Historical white resistance to equity in public education*. Washington, DC: American Association for Teacher Education, 2011. 327 p.
 9. Garcia R.L. *Teaching in a pluralistic society*. New York: Harper & Row, 2012. 416 p.
 10. Fuller M. *Monocultural teachers and multicultural students // Teaching Education*. 2002. 6(4). P. 92-103.
 11. Garcia E. *Student cultural diversity: understanding and meeting the challenge*. Boston: Houghton Mifflin, 2009. 231 p.
 12. Gay G. *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press, 2000. 267 p.
 13. Gay G. *Changing conceptions of education // Educational Perspectives*. 2007. 16. P. 4-9.
 14. Goldberger N., Tarule J. *Knowledge, Difference, and Power*. New York: Basic Books, 2006. 210 p.
 15. Payne N.J. *Maintaining the competitive tradition*. Phoenix, AZ: Oryx Press, 2014. 238 p.
 16. Gollnick D. *National and state initiatives for multicultural education*. Old Tappan, NJ: Macmillan, 2005. 363 p.
 17. McNeil L. *Educational costs of standardized testing*. New York: Beacon, 2000. 390 p.
 18. Banks J.A., Gay G. *Teaching the American Revolution: A Multiethnic Approach // Social Education*. 2009. 37(11). P. 465-523.
 19. Бессарабова И.С. *Поликультурное образование в России: современное состояние проблемы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2012. № 5 (69). С. 12-15.
 20. *Поликультурное образование / под ред. Л. Л. Супруновой*. – М.: Академия, 2013. 233 с.
 21. Палаткина Г.В. *Мультикультурное образование: равные возможности и равные права // Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2015. №2 (97). С. 32-36.
 22. Лызь Н.А. *Тенденции развития образования и смыслы педагогической деятельности // Педагогика*. 2017. № 6. С. 3-11.
 23. Ивашевский Л.И. *Социальные проблемы и противоречия российской системы образования // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2012. № 1 (3). С. 126-131.
 24. Степанов В.И. *Кризис образования в современной России и пути его преодоления // Вестник ТГПУ*. 2014. 11 (152). - С. 193-198.
 25. Безруких М.М. *В споре с учителем: научно-популярная статья // Здоровье школьника*. 2016. № 4. С. 62-63.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ (тема «Постмодернизм как доминанта развития системы образования в США и России», № 19-013-00815).

Статья поступила в редакцию 08.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 373.04

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0006

КОНФЛИКТНЫЕ СИТУАЦИИ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ И ПУТИ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ

© 2019

Борисова Марина Михайловна, кандидат педагогических наук,

доцент департамента педагогики

Щербакова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук,

доцент департамента педагогики

Щербакова Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук,

доцент департамента педагогики

Московский городской педагогический университет

(129226, Россия, Москва, 2-й сельскохозяйственный проезд, д. 4. e-mail: aleks170573@yandex.ru)

Аннотация. Авторы статьи обращаются к проблеме организации детского оздоровительного отдыха, а именно к одному из самых сложных вопросов в плане организации взаимодействия людей в любом коллективе, а именно к возможным способам разрешения типичных конфликтных ситуаций, возникающих в детских оздоровительных лагерях. В статье ставится задача рассмотрения разных видов конфликтных ситуаций, которые могут иметь место: между детьми, между детьми и вожатыми, конфликты между вожатыми и администрацией в педагогическом коллективе лагеря, между педагогами и родителями. Рассматриваются причины конфликтов и возможные пути их эффективного и продуктивного разрешения. Уточняется само понятие конфликта. Дается подробная психологическая характеристика возможных участников конфликтной ситуации. Авторы анализируют объект, субъект, микро и макросреду конфликта. Описаны типичные ошибки со стороны вожатого при оценивании действий и поступков детей. Приводится обширный фактологический материал, основанный на собственном опыте работы в детских оздоровительных лагерях. Отдельный вопрос, поднятый в статье, профилактика конфликтов в детском лагере. Представленные материалы вооружают вожатого и воспитателя детского лагеря знанием современных подходов к организации летнего отдыха детей. Статья может быть интересна будущим педагогам, вожатым и воспитателям, родителям, любым заинтересованным лицам.

Ключевые слова: детский оздоровительный лагерь, конфликт, структура конфликта, самооценка, социализация, коллектив.

CONFLICT SITUATIONS IN THE CHILDREN'S HEALTH CAMP AND WAYS TO RESOLVE THEM

© 2019

Borisova Marina Mikhailovna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor, department of pedagogy

Shcherbakova Elena Viktorovna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor, department of pedagogy

Shcherbakova Tatyana Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor, department of pedagogy

Moscow City Pedagogical University

(129226, Russia, Moscow, 2nd Agricultural passage, 4. e-mail: aleks170573@yandex.ru)

Abstract. The authors of the article address the problem of organization of children's recreation, namely to one of the most difficult issues in terms of the organization of interaction of people in any team, namely to possible ways to resolve typical conflict situations arising in children's health camps. The article aims to consider different types of conflict situations that may occur: between children, between children and counselors, conflicts between counselors and administration in the teaching staff of the camp, between teachers and parents. The causes of conflicts and possible ways of their effective and productive resolution are considered. The concept of conflict is specified. The detailed psychological characteristic of possible participants of a conflict situation is given. The authors analyze the object, subject, micro and macro environment of the conflict. Typical mistakes on the part of the counselor in assessing the actions and deeds of children are described. The extensive factual material based on own experience of work in children's health camps is given. A separate issue raised in the article is conflict prevention in the children's camp. The presented materials equip the counselor and the teacher of the children's camp with the knowledge of modern approaches to the organization of summer recreation for children. The article may be of interest to future teachers, counselors and educators, parents, any interested persons.

Keywords: children's health camp, conflict, conflict structure, self-esteem, socialization, team.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

В представленных материалах мы обращаемся к одному из сложных вопросов в плане организации взаимодействия людей в любом коллективе, а тем более во временном коллективе детского лагеря, к конфликтным ситуациям. Имея большой личный опыт подготовки вожатых к работе в ДОЛ (детском оздоровительном лагере), мы не могли оставить без внимания этот вопрос. В настоящей статье мы представили результаты своих наблюдений, анкетирований, многочисленных бесед со студентами-вожатыми, с теми, кто уже прошел летнюю вожатскую практику. Предприняли попытку обобщить некоторый педагогический опыт разрешения конфликтов в детских лагерях, чтобы учесть в будущей работе.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы

Для начала попытаемся разобраться, что есть конфликт?

Конфликт – понятие сложное, многоаспектное, многоуровневое, описывается в философии, социологии, психологии, педагогике и других науках. Рассмотрим некоторые определения конфликта.

Конфликт – столкновение сторон, мнений, сил [1].
Конфликт – это всякого рода противоречие, возникающее между субъектами (в случае внутреннего конфликта человек вступает в противоречие с самим собой) [2,3,4].

Так как конфликт – сложное явление, то в нем выделяют определенную структуру (Белинская А.Б., Козырев Г.И. и др.) [3,4]:

1) участники, стороны конфликта (сюда можем отнести субъектов конфликта, его участников, инициаторов, группу поддержки, организатора, подстрекателя). Дадим краткую характеристику отдельным участникам.

Субъект – это действенная сторона, инициирующая создание конфликтной ситуации и воздействует на продвижение конфликта в зависимости от своих целей. [4,5]. В детском оздоровительном лагере основными субъектами конфликтов являются дети, родители, вожатые, администрация. Одним из самых распространенных является конфликт между воспитанниками.

Участник конфликта может сознательно принять участие в конфликте или случайно быть в него вовлеченным. Уровень влияния в конфликте может быть разнообразной: от собственно активного противодействия до скрытого влияния на продвижение конфликта. Исходя из этого в данной статье обратимся к одному из сложных вопросов в плане организации взаимодействия людей в любом коллективе, а тем более во временном коллективе детского лагеря, к конфликтным ситуациям.

Основные участники конфликта – это стороны конфликта, те, чьи интересы сталкиваются между собой. Участники конфликта активно отстаивают свои интересы. Тот, кто начинает конфликт первым, становится его *инициатором*.

В конфликте обычно создается *группа поддержки*. Она может непосредственно влиять на исход разрешения конфликта. В группу поддержки часто входят близкие друзья, товарищи, ближайшее окружение [7].

Есть и иные участники конфликтной ситуации. Это те, кто непосредственно оказывает временное влияние на ход и результаты конфликта. Это заводилы и бунтари, которые способствуют эскалации конфликта. Это те лица, которые провоцируют других членов коллектива к конфликту. Главная их цель – зажигать, побуждать к конфликту, развивать его. Но в самом в конфликте он может участия даже не принимать. *Организатор* – человек или группа лиц, планирующие конфликт и его развитие, предусматривающие различные пути обеспечения и охраны участников.

2) *Объект конфликта*. Объектом чаще всего выступает некий заряд, социальное руководство, вдохновляющая идея, закон, который все хотят исполнять. Это ценность, к обладанию которой стремятся все участники конфликта. Конфликты могут быть «объектными» и «безобъектными» [8].

3) *Микро- и макросреда*. Это собственно условия, в которые погружены и действуют все участники конфликта. В социальную среду включается ближайшее окружение личности, а также социальные группы, представителем которых являются участники конфликта.

Конфликты могут быть в любом коллективе, но в условиях детского оздоровительного лагеря конфликт имеет свои особенности, обусловленные спецификой формирования временного детского коллектива:

- непродолжительное время функционирования детского коллектива (лагерная смена коротка);
- специфика состава отдыхающих (разновозрастной состав детей, из разных городов и сел, с разным менталитетом, семейными ценностями и установками и т.д.);
- ограниченный пространством территории лагеря образ жизни детей. Дети обязаны всегда находиться на территории лагеря. Их окружают на протяжении всей смены одни и те же люди, друзья. Вся жизнь ребенка находится на виду);
- все дела выполняются, в основном, коллективно;
- каждый проходит заверченный цикл жизнедеятельности [9].

Опираясь на особенности организации деятельности детского оздоровительного лагеря, рассмотрим некоторые виды конфликтов [4,11].

1. Конфликты в отношениях «вожатый - воспитанник»

Подобные конфликты чаще всего происходят по следующим причинам:

- нарушение воспитанниками дисциплины, несоблюдение режимных моментов;

- невыполнение воспитанниками поручений, заданий и т.д.;

- личностные особенности детей («ябеды», «нытики», «вредины» и т.д.):

- неумение воспитанников жить в коллективе и подчиняться коллективным нормам;

- неумение вожатого найти индивидуальный подход к воспитаннику;

- гиперопека со стороны вожатого, подавление детской инициативы;

- ошибки со стороны вожатого при оценивании действий и поступков детей (поверхностные суждения, субъективность и т.д.)

2. Конфликты в отношениях «вожатый - вожатый»

Здесь можно выделить следующие типичные причины конфликтов:

- личностные особенности;

- наличие нескольких лидеров, которые «делят» сферы влияния;

- ревностное отношение к удачам напарника или других вожатых;

- разница темпераментов, темпа работы, проявления ответственного отношения к работе у вожатых, работающих на одном отряде;

- борьба за любовь детей или похвалу администрации;

- наличие разных мнений по поводу работы и т.д.

3. Конфликты в связке «вожатый - администрация»

Такие конфликты как правило происходят из-за нарушений порядка жизни в лагере или вожатыми, или детьми; нарушение вожатыми своих должностных обязанностей; нарушение вожатыми дисциплины (например, курение или распитие спиртных напитков на территории лагеря, ненормативная лексика, несоблюдение режимных моментов).

4. Конфликты в отношениях «вожатый - родители»

Данные конфликты могут быть вызваны следующими причинами:

- родители нарушают требования лагеря, например, в вопросе посещения детей и провоза «запрещенных» продуктов;

- недовольство родителей работой вожатых, когда им кажется, что их ребенку уделяют мало внимания, обижают, грубо с ним обращаются, плохо организуют жизнь детей;

- жалобы детей на поведение вожатых;

- желание родителей контролировать деятельность вожатых;

- жалобы вожатых родителям, связанные с поведением конкретных детей и т.д.

5. Конфликты в отношениях «воспитанник - воспитанник»

В этой группе конфликтов можно выделить некоторые подгруппы:

- ребенок-ребенок

-ребенок-группа

-группа-группа

-мальчики-девочки

-девочки-девочки

-мальчики-мальчики

Данные конфликты могут быть обусловлены возрастными особенностями детей (например, возрастной кризис), особенностью самооценки (завышенная или заниженная самооценка), борьба за лидерство, желание выделиться или понравиться и т.д.

Наиболее часто встречающимися среди воспитанников во временном коллективе являются конфликты лидерства, когда два или сразу лидеров борются между собой за право быть первым и главным. Психологи утверждают, что путь к лидерству, особенно в подростковом возрасте (а по современной возрастной периодизации дети в возрасте 9-10 лет уже являются младшими подростками, что связано с акселерацией), характеризуется демонстрацией превосходства, цинизма, безжа-

лостности, стадности, немотивированной жестокости и травле себе подобных. В отряде могут оказаться дети, которые уже неоднократно были в данном лагере (или другом) и так называемые «домашние» дети, которые не отрывались от семьи на длительное время. Конфликт в данной ситуации может быть обусловлен желанием «старожил» установить свои правила поведения в отряде и сопоставлением со стороны «новичков» и т.д.

Полоролевые конфликты (между мальчиками и девочками) часто бывают обусловлены тем, что мальчики и девочки взрослеют не одновременно и, соответственно, по-разному ведут себя и оценивают поведение других.

Также может быть конфликт двух-трех детей с целым отрядом (может также быть противостояние одного ребенка и отряда). Данные конфликты могут протекать скрыто и длиться достаточно долго, а могут быть бурными и быстротекущими.

Так как летняя педагогическая практика снова стала обязательной в педагогических вузах, то возникла необходимость организации Школы вожатых для подготовки студентов к данному виду педагогической деятельности. Для мониторинга деятельности студентов и выявления возникающих проблем, нами периодически проводились анкетирование и опросы (по разным аспектам работы вожатых в ДОЛ).

Так, по итогам летней практики 2018 года было проведено анкетирование студентов на предмет выявления конфликтных ситуаций и их решения. В исследовании приняли участие 70 студентов 2-3 курсов МГПУ (67 девушек, 3 юноши в возрасте 18-22 лет). При этом следует учитывать, что 21,5 % студентов уже имели опыт работы в ДОЛ, а для 78,5 % студентов это был первый подобный опыт. 15 вожатых отработали 2 смены в летнем лагере, 4 человека – 3 смены, остальные респонденты – 1 смену.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Анализ анкет позволил выявить некоторые особенности местных конфликтов и связанных с ними взаимоотношений субъектов ДОЛ.

Прежде, чем анализировать типологию и структуру конфликтов в ДОЛ, мы попросили студентов ответить на вопрос: «Сталкивались ли Вы с конфликтами в период работы в ДОЛ?».

2 студента (2,9%) часто сталкивались с конфликтами
38 студентов (54,3%) сталкивались с конфликтами в детском оздоровительном лагере очень редко

15 вожатых (21,4%) сталкивались с конфликтами время от времени

11 человек (15,7%) никогда не сталкивались с конфликтами

4 человека (5,7%) затруднились ответить на данный вопрос

Следовательно, большинство студентов сталкивались в той или иной степени с конфликтами в период работы в ДОЛ.

Среди наиболее часто встречающихся конфликтов были межличностные (47%), между личностью и группой (23%), между группами (12%), затруднились с определением типа конфликта 18% респондентов. Причина затруднения выбора типа конфликта могла быть обусловлена отсутствием явного предмета конфликта, то есть конфликт был беспредметный, основанный на плохом самочувствии одного из участников конфликта, или особенностях эмоционального фона.

Как правило, возникший открытый конфликт был разрешен немедленно (38,7%), либо его разрешение заняло некоторое время (30%). В 12,5% случаев были предприняты некоторые попытки для разрешения конфликта, но они оказались безрезультатными. 3 человека (4,3%) отметили, что у конфликтующих сторон и наблюдателей не было времени и желания урегулировать конфликт, а 14,3% респондентов считают, что нет смысла решать конфликты во временных коллективах, так как ничего не изменится и надо просто поработать свою

смену.

Среди основных причин конфликта в ДОЛ студенты называли (несколько вариантов ответов):

- личностные особенности конкретного человека – 60%

- некорректные действия сотрудников лагеря – 17%

- действия администрации – 21,5%

- режим труда и отдыха – 17%

- атмосфера в педагогическом коллективе – 17%

- отсутствие четких функциональных обязанностей – 15%

Большинство студентов (49 человек) считают, что конфликт в незначительной степени влияет на исполнение сотрудником лагеря своих функциональных обязанностей, для 8 вожатых (принимавших непосредственное участие в конфликте) оказалось затруднительным дальнейшее общение в педагогическом коллективе; 4 человека считают, что конфликты на работе никак не отражаются (это не профессионально); 9 человек затруднились ответить на данный вопрос.

Несмотря на то, что конфликты в лагере чаще всего разрешались достаточно быстро, мы предложили студентам обозначить свою реакцию на ситуацию, если конфликт не был бы разрешен.

- обида/оскорбление – 17%

- гнев, досада – 15,7%

- нежелание работать – 12,8%

- желание отомстить – 1,4%

- желание выявить виновного – 5,7%

- желание добиться справедливости – 41,4%

- желание получить помощь и поддержку – 15,7%

- безразличие/апатия – 20%

Несколько студентов (13,6%) затруднились ответить на данный вопрос.

В качестве профилактики конфликтов в ДОЛ студенты предложили следующие меры:

- четкое формулирование функциональных обязанностей – 13 выборов

- административное регулирование взаимодействия всех служб лагеря – 5 выборов

- теснее неформально сплотить педагогический коллектив – 37 выборов

- более строгий подбор кадров – 12 выборов

- администрации оказывать помощь в разрешении конфликтов – 20 выборов.

Логика возникновения и развития конфликта предполагает выбор стратегии поведения. Р. Блейк и Дж. Моутон выделяют следующие стратегии поведения в конфликтной ситуации:

1) сотрудничество, направленное на поиск решения, которое удовлетворило бы интересы всех сторон;

2) компромисс – урегулирование разногласий через взаимные уступки;

3) избегание, заключается в стремлении выйти из конфликтной ситуации, не решая ее, не уступая своего, но и не настаивая на своем;

4) приспособление – тенденция сглаживать противоречия, поступаясь своими интересами.

5) соперничество – стратегия поведения в конфликте, характеризующаяся стремлением одержать победу над соперником, борьба за признание личных достижений со стороны общества, коллектива, группы.

Урегулирование конфликта – сложный процесс, требующий усилий всех конфликтующих сторон. Вожатый должен уметь не только разрешать конфликты, но и владеть способами их профилактики.

Способы и приемы профилактики конфликтов:

- умение педагога видеть, что общение становится предконфликтным и вернуться из предконфликтной ситуации к нормальному общению (н-р, сказать, что дети в чем-то правы, а в чем-то прав оппонент; свети проблеме к шутке; перевести разговор на другую тему; предложить школьникам вернуться к обсуждению спорного вопроса завтра, когда эмоции улягутся);

- терпимость к инакомыслию;
- снижение относительно устойчивой тревожности и агрессивности (аутогенная тренировка, физические упражнения, полноценный отдых, создание психологически благоприятной обстановки в классном коллективе);
- управление своим психическим состоянием;
- не ждать от окружающих слишком много (не завывать свой прогноз);
- устойчивость к конфликтам – умение удерживать конструктивное взаимодействие с другими людьми, несмотря на влияние конфликтных факторов;
- умение с чувством юмора относиться к происходящим событиям;
- не пытаться насильно, радикально, императивно перевоспитать ребенка;
- в общении нужно уметь оценить внутренний мир партнера, избегать неудобных вопросов, особенно если есть агрессивность со стороны партнера;
- владение законами невербального путей общения.

Вожатый должен стать для детей хорошим психологом, постараться найти индивидуальный подход к каждому ребенку, помочь воспитанникам в реализации своих способностей и талантов, научить их общению со сверстниками и взрослыми. Залогом успешного разрешения конфликтов в детском лагере может быть создание подлинно коллективистских отношений между детьми [12].

Таким образом, для того, чтобы вожатый в детском оздоровительном лагере был готов к продуктивному разрешению разнообразных конструктивных и деструктивных конфликтов, уметь работать над их профилактикой, нужна специальная целенаправленная подготовка студентов в педагогических вузах.

ВЫВОДЫ

Выводы исследования. В заключение хочется отметить, что вожатый должен стать для детей хорошим психологом, постараться найти индивидуальный подход к каждому ребенку, помочь воспитанникам в реализации своих способностей и талантов, научить их общению со сверстниками и взрослыми. Залогом успешного разрешения конфликтов в детском лагере может быть создание подлинно коллективистских отношений между детьми. В конечном счете, от этого будет зависеть не только благоприятная обстановка в коллективе лагеря, спокойствие детей в отрядах, но и безопасности детей.

Таким образом, для того, чтобы вожатый в детском оздоровительном лагере был готов к продуктивному разрешению разнообразных конструктивных и деструктивных конфликтов, уметь работать над их профилактикой, нужна специальная заблаговременная, целенаправленная подготовка студентов в педагогических вузах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Козырев Г.И.. Введение в конфликтологию: Учеб. пособие для студ. высш. Учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. — 176с.
2. Белинская А.Б. Педагогическая конфликтология : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / А. Б. Белинская. — 2-е изд. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 206 с
3. Педагогика детского оздоровительного лагеря : учебник / Н.Н. Илюшина, Н.П. Павлова, Т.Н. Щербакова [и др.] ; под ред. М.М. Борисовой. — М.: ИНФРА-М, 2018. — 216 с.
4. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Организация временного коллектива в детском оздоровительном лагере. Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. — Сборник научных трудов.- Ялта:РИО ГПА,2017.- Вып.56.-Ч.3. с. 266-274
5. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Формирование авторитета вожатого в условиях работы в детском оздоровительном лагере. Проблемы современного педагогического образования. — Сборник научных трудов: — Ялта: РИО ГПА, 2019. — Вып. 62. — Ч. 3. — 322 с 268-271
6. Анцупов А.А., Прошанов С.Л. Конфликтология: междисциплинарный подход. М., 1997. 551 с.
7. Бабосов, Е. М. Конфликтология [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / Е. М. Бабосов, Минск: ТетраСистемс, 2000. 464 с.
8. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 544 с
9. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. Издатель-

ство: Питер, 2009 г.; 384 стр.

10. Рогов Е.И. Психология общения. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 335 с.

11. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М.,1991, 212 с.

12. Шпилев Л.И., Анцупов А.А. Конфликтология. Учебник для вузов.-М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2014, 591с.М.,1999

Статья поступила в редакцию 26.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 376

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0007

**РОЛЬ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В ПОВЫШЕНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ
СТУДЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ**

© 2019

Булатова Ольга Владимировна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Общей и социальной психологии»
Тюменский государственный университет

(625031, Россия, Тюмень, проезд 9 Мая, д. 5, e-mail: bov1978@list.ru)

Братцева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук,
доцент Гуманитарного института североведения
Югорский государственный университет

(628007, Россия, Ханты-Мансийск, улица Чехова, 16, e-mail: choa2612@yandex.ru)

Аннотация. Сегодня перед системой высшего образования ставятся новые задачи по организации обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (далее – студенты с ОВЗ и инвалидностью). Это не только создание условий для коррекции и реабилитации, но подготовка конкурентоспособных специалистов успешно адаптирующихся на рынке труда. Отсутствие научно-обоснованных, практико-ориентированных моделей социальной инклюзии, позволяющих аккумулировать ресурсы дополнительного образования для включения студентов с ОВЗ и инвалидностью в реальную жизнь социума, также усугубляют трудности профессионального и личностного становления. Особое значение в развитии конкурентоспособности студентов с ОВЗ и инвалидностью на этапе подготовки в вузе, по мнению авторов, приобретает развитие академической мобильности как личностного свойства. Развитие умения у студентов с ОВЗ и инвалидностью управлять собственной образовательной деятельностью, прогнозировать профессиональную деятельность с учетом требований «обновленного рынка труда», активизирует стремление к непрерывному образованию и самообразованию. Однако отсутствие программ обмена препятствует развитию академической мобильности, формированию профессиональных навыков и навыков трудоустройства в условиях не только международного, но и внутреннего рынка труда. Авторы приходят к выводу, что академическая мобильность как личностное свойство студентов с ОВЗ и инвалидностью выступает условием повышения их конкурентоспособности.

Ключевые слова: академическая мобильность, конкурентоспособность, студенты с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, доступность образования; инклюзивное профессиональное образование

**ROLE OF THE ACADEMIC MOBILITY IN INCREASING THE COMPETITIVENESS
OF STUDENTS WITH DISABILITIES**

© 2019

Bulatova Olga Vladimirovna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
of the Department of General and Social Psychology
Tyumen State University

(625031, Russia, Tyumen, passage May 9, 5, e-mail: bov1978@list.ru)

Brattseva Olga Anatolyevna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
of the Humanitarian Institute of Northern Studies
Ugra State University

(628007, Russia, Khanty-Mansiysk, Chekhov Street, 16, e-mail: choa2612@yandex.ru)

Abstract. The higher education system have been asked to target organizing training for students with disabilities. This is not only the creation of conditions for correction and rehabilitation, but the training of competitive specialists who successfully adapt to the labor market. The lack of scientifically-based, practice-oriented models of social inclusion, which allow to accumulate additional education resources for including students with disabilities in the real life of society, also exacerbates the difficulties of professional and personal development. According to the authors, the development of academic mobility as a personal characteristic acquires particular importance in the development of competitiveness of students with disabilities at the preparatory stage at the university. The development of the ability of students with disabilities to manage their own educational activities, to predict professional activities, taking into account the requirements of the “renewed labor market”, activates the desire for continuous education and self-education. However, the lack of exchange programs hinders the development of academic mobility, the formation of professional skills and employment skills in the conditions of not only the international, but also the domestic labor market. The authors conclude that academic mobility as a personal property of students with disabilities and disabilities is a condition for increasing their competitiveness.

Keywords: academic mobility, competitiveness, students with, access to education, inclusive vocational education

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

Нестабильные социально-экономические условия и конкурентный рынок труда предъявляют высокие требования к выпускникам вузов, особенно остро этот вопрос стоит перед студентами с ОВЗ и инвалидностью. Уже на уровне получения общего образования перед учащимися встает проблема профессионального самоопределения в соответствии потребностями рынка труда и общества. То есть возникает необходимость построения индивидуального образовательного маршрута и планирования своей карьеры с целью достижения материального благополучия, социального статуса, чувства собственной значимости, профессиональной самореализации [1].

На уровне профессионального образования встает проблема осознания того, что знания, компетенции, закрепленные за какой-либо специальностью, выступают

конкурентным преимуществом на рынке труда, только если они реализуются при помощи личностного потенциала и социально значимых умений [2].

Для студентов с ОВЗ и инвалидностью профессиональное образование является социальным лифтом в вертикальной мобильности. Оно становится неотъемлемым условием их полноценного участия в жизни общества, самореализации в разных сферах профессиональной и социальной деятельности. В научно-педагогической литературе поднимается проблема проявления социальной активности самих инвалидов.

Однако исследования показывают, что абитуриенты с ОВЗ и инвалидностью зачастую опираются не столько на свои способности, личные предпочтения, сколько на объективные возможности, выбирая то учебное заведение, которое обладает необходимым потенциалом доступности, что впоследствии может быть причиной необходимости академической мобильности [3].

Профессиональные предпочтения студентов с ОВЗ и инвалидностью часто расходятся с потребностями рынка труда, выбор профессии и учебного заведения осуществляется не осознанно, профессиональная карьера выстраивается без учета общих социально-экономических условий и потребностей рынка труда; демонстрируют пассивность при обучении в вузе [4].

В этой связи возникает необходимость поиска новых технологий в повышении конкурентоспособности студентов с ОВЗ и инвалидностью на этапе подготовки в вузе, способствующей успешной профессиональной карьере, будущей трудовой занятости.

Особое значение в развитии конкурентоспособности студентов с ОВЗ и инвалидностью на этапе подготовки в вузе, по нашему мнению, приобретает развитие академической мобильности как личностного свойства.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Понятие «инклюзия» активно внедряется на все уровни образования и сферы жизни. Положение лиц с ОВЗ и инвалидностью напрямую зависит от принятия обществом идеологии инклюзии, базирующейся на той или иной модели социальной политики в области инвалидности. Но вместе с тем, единого подхода, идеологии инклюзии в российском обществе, в социальной сфере, а также в сфере образования, не сложилось. Поэтому возникают трудности обеспечения доступности и качества высшего образования для молодежи с инвалидностью. На сегодняшний день исследователи представляют различные модели, реализуемые в системе образования, способствующие преодолению недостатков психического развития и формированию профессиональных компетенций, повышению их конкурентоспособности.

В.Д. Байрамов, Д.С. Райдугин, Е.В. Александрова представляют опыт Московского государственного гуманитарно-экономического университета организации высшего образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью, раскрывают модель инклюзии обратного порядка, когда обычные студенты активно включаются в жизнь тех, чьи возможности ограничены. Авторы предлагают профилировать базовые образовательные организации, реализующие инклюзию, по территориальному принципу и по нозологиям, с целью обеспечения равного доступа к образованию и учета особых образовательных потребностей студентов с ОВЗ и инвалидностью. Такой подход позволит создать «... адаптированную к специальным потребностям инвалидов систему образования, позволяющую данной категории лиц в полной мере осваивать образовательные программы, не выпадая из социального контекста, со всеми вытекающими следствиями: конкурентоспособностью «нетипичных» на рынке труда, их адекватной профессиональноориентированной социализацией...» [5, с.22].

При этом группа других исследователей Л.Ю. Беленкова, И.Л. Руденко отмечают, что адаптированные образовательные программы должны включать учебные дисциплины, нацеленные на формирование компетенций, обеспечивающие развитие способности к самоорганизации, стрессоустойчивости в учебной деятельности и в жизни [6].

В Томском государственном архитектурно-строительном университете реализуется толерантная модель общения при организации обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью. В ее основе гуманистический подход, предполагающий взаимоуважение и гуманизм. Выстраиваемая модель способствует профессиональному становлению таких студентов, повышению их конкурентоспособности. Основой общности студентов с ОВЗ и здоровых студентов являются государственные образовательные стандарты, обязательные для тех и других. Основным инструментом выступает социально-психологическая служба. Деятельность службы предпола-

ет: психолого-педагогическую помощь; работу горячей линии; организацию обратной связи на корпоративном портале университета и сайте приемной комиссии. Существуют и другие подходы.

Необходимо отметить, что каждый вуз пытается «нащупать» свой путь, и это большой труд в условиях неопределенности, но вместе с тем большинство отечественных исследователей, представляя опыт организации инклюзивного образования в вузе, описывают меры поддержки студентов с ОВЗ и инвалидностью, не уточняя модель и идеологию реализуемую в вузе [7,8,9].

Так, О. А. Денисова, О. Л. Леханова проанализировав в Вологодском регионе деятельность вузов обучающихся студентов с ОВЗ и инвалидностью, подчеркивают, что образовательные организации высшего образования руководствуются исключительно нормативно-правовыми документами, «... не понимая истинную суть особых образовательных потребностей обучающихся, не дифференцируя понятия «доступность объекта» и «доступность услуги», не привлекая профильных специалистов с соответствующим образованием...» [10, с.120].

Анализ зарубежных исследований показал, что наибольшее распространение в социальной сфере и сфере образования получила британская модель независимой жизни. Суть, которой заключается в необходимости создания условий для лиц с ОВЗ и инвалидностью, позволяющих полностью контролировать свою жизнь, свести к минимуму зависимость от других людей в принятии решений и осуществлении повседневной деятельности.

Взяв за основу данную модель, в зарубежных исследованиях поднимаются вопросы создания условий, инклюзивной среды для студентов с ОВЗ и инвалидностью, стратегий обучения [11,12]. По мнению авторов, обеспечение высокого качества предоставляемых образовательных услуг, удовлетворение особых потребностей таких студентов, будет способствовать повышению конкурентоспособности [13,14].

Таким образом, отсутствие работоспособной идеологии инклюзивного профессионального образования ставит перед преподавательским сообществом необходимость разработки общественно одобряемой модели, технологии повышения конкурентоспособности студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью представленного в статье исследования является определение феномена академической мобильности и ее роли в повышении конкурентоспособности студентов с ОВЗ и инвалидностью на этапе профессиональной подготовки в вузе.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что в отечественных исследованиях доминируют два подхода к определению сущности понятия «академическая мобильность»: функциональный, связанный с определенными функциями, выполняемые мобильной личностью; и личностный, рассматривающий способ самореализации индивидуума, связанный с развитием определенных личностных качеств [15].

Россия ратифицировала международные документы, реализует Концепцию федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020, но вместе с тем до европейских стандартов мы не дотягиваем. В тройке лидеров, имеющих наибольшее процентное соотношение количества студентов – инвалидов к общему количеству студентов, находятся США, Великобритания и Германия. Значение данного показателя - 6,75%, 5,67% и 5,47% соответственно. Действующая в странах Евросоюза программа Erasmus, дает возможность студентам с ОВЗ и инвалидностью выезжать в зарубежные вузы. Роль «посредника» выполняют службы, организующие сопровождение таких студентов, подбирая доступные вузы с учетом нозологий.

В США академическими обменами студентов с ОВЗ

занимается Бюро Государственного департамента по делам образования и культуры (ЕСА), Государственный департамент США (программа FLEX), Национальный центр обмена информацией по вопросам инвалидности и обмена (NCDE).

С начала действия программы FLEX (1993г.) более 240 студентов стали ее финалистами, пройдя тестирование. Она ориентирована на студентов из Евразии с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и др.

Ю.В. Богинская отмечает, что в США помимо ЕСА, FLEX в последнее время активно функционирует Национальный центр обмена информацией по вопросам инвалидности и обмена (NCDE), который позволяет получить информацию по различным вопросам: наличие адаптивного оборудования, сурдопереводчика, возможностями передвижения за границей и др. Сама организация отмечает, что международные программы, с одной стороны, ставят новые задачи, а с другой дают возможность для изучения стратегий интеграции. Участие в таких программах дает лицам в ОВЗ новые знания и новый опыт.

Программы обмена Tempus, Socrates и Leonardo, действующие в вузах России, не предназначены для студентов с ОВЗ и инвалидностью. Поэтому разработка программ обмена межвузовских и международных для студентов с ОВЗ и инвалидностью вузами, считается перспективным и необходимым направлением [16]. То есть возникает необходимость создания и обеспечения доступности образовательных программ для данной категории студентов.

При этом необходимо отметить, что нельзя свести понимание категории академической мобильности только к чисто «техническим моментам» - обмену интеллектуальным продуктом, к передвижению человеческого капитала, сотрудничеству в области образования и науки. Для осуществления истинной академической мобильности субъекты образовательного пространства должны обладать определенными личностными качествами и компетентностями, которые позволят им открыть новые возможности и перспективы.

Л.В. Зновенко прослеживает тесную связь «академической мобильности» с такими понятиями как «конкурентоспособность» и «профессиональная компетентность». По мнению автора, она является условием успешной подготовки компетентного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда [17].

Л.В. Зновенко, Н.К. Дмитриева и др., рассматривают академическую мобильность как личностное образование, свойство, формируемое на этапе профессионального обучения в вузе, необходимое для дальнейшего личностного и профессионального становления. Ее развитие способствует интеграции в сообщество с целью самореализации, внесению посильного вклада в экономику, политику и культуру как своей, так и других стран, совершенствования самого себя и окружающего мира [17,18].

И основными показателями академической мобильности субъектов образовательного процесса будут выступать: свободное передвижение обучающихся через границы национальных государств в недалекой перспективе, а чаще внутри страны в нашем случае; а также стремление к непрерывному образованию и самообразованию.

Академическая мобильность нами понимается как «... свойство личности, обеспечивающее умение управлять собственной образовательной деятельностью, строить свой индивидуальный образовательный маршрут, четко преследуя определённые цели, прогнозировать профессиональную деятельность с учётом требований «обновленного общества», способность и стремление к непрерывному образованию и самообразованию...» [15, с.180].

Академическая мобильность студентов с ОВЗ и ин-

валидностью как личностное свойство, формируемое на этапе подготовки в вузе, приобретает особую значимость и тесно связана социальной активностью самой личности.

Она выступает, как мы уже отмечали в своих исследованиях, как механизм адаптации студентов с ОВЗ и инвалидностью к современным условиям; способствует не простому приспособлению к среде, а самореализации, раскрытию своего потенциала; созданию условий для качественных изменений среды; позволяет преодолеть недостатки психического и личностного развития, будет способствовать переосмыслению и пониманию своих возможностей в приспособлении к требованиям рынка труда [3].

По мнению Е. А. Кукуева, И.В. Патрушевой повышение конкурентоспособности студентов с инвалидностью обусловлено их готовностью к академической мобильности, поскольку студенты с ОВЗ и инвалидностью являются менее конкурентоспособными и испытывают большие затруднения в поиске работы, чем их сверстники. Авторы предлагают следующие механизмы формирования академической мобильности: включение адаптационных модулей и дисциплин, в том числе онлайн курсов и программ внутрироссийского и международного обмена, психолого-педагогическое сопровождение выпускников с инвалидностью в процессе обучения и трудоустройства и т.д.[19].

В этой связи возникает необходимость стимулирования личностного развития при профессиональной подготовке, то есть формирование академической мобильности как характеристики личности у студентов с ОВЗ и инвалидностью. Академическая мобильность выступит детерминантой личностного, социального и профессионального становления студента с ОВЗ и инвалидностью.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления

Таким образом, академическая мобильность как личностное свойство студентов с ОВЗ и инвалидностью выступает условием повышения их конкурентоспособности. Развитие умения у студентов с ОВЗ и инвалидностью управлять собственной образовательной деятельностью, прогнозировать профессиональную деятельность с учетом требований «обновленного рынка труда», активизирует стремление к непрерывному образованию и самообразованию. Вместе с тем, на сегодняшний день можно констатировать, что право на академическую мобильность заявлено, но механизм его до конца не проработан.

Поиск общепризнанной в вузовской среде модели академической мобильности для студентов с ОВЗ и инвалидностью в российском образовании должен идти не просто по принципу «копирования» современных европейских моделей, а по принципу их «осмысления». То есть необходимо адаптировать европейские модели с учетом социальных завоеваний, которые имеются в российской социальной сфере и сфере образования.

Проведенный анализ наглядно демонстрируют позитивную динамику переосмысления идеи инвалидности, намечаются тенденции отказа от стереотипных подходов, рассматриваются возможности оптимальной адаптации инвалидов к социуму как за счет их собственных усилий и пересмотра собственного отношения к инвалидности, так и за счет пересмотра отношения общества к инвалидности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Курьян М.Л. Подготовка к рынку труда: стратегические ориентиры студентов // Нижегородское образование. 2014. № 3. С. 114-120.
2. Митина Л.М. Профессиональная эволюция и карьерный рост современного человека: системный личностно-развивающий подход // Сборник статей «Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты» / Под ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательство «Перо», 2018. 367 с.
3. Братцева О.А., Мионов А.В., Миняйло К.О., Булатова О.В. Развитие профессиональной мобильности у студентов с инвалидностью на этапе подготовки в вузе // Science for Education Today. 2019; 1:

109-122.

4. Садовникова Н.О. Исследование отношения студентов вуза к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 5(3). С. 314-316/

5. Байрамов В.Д., Райдугин Д.С., Александрова Е.В. Теоретико-методологические основы «инклюзии обратного порядка»: опыт Московского государственного гуманитарно-экономического университета // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 18–25.

6. Беленкова Л.Ю., Руденко И.Л. Инклюзивное высшее образование как системная инновация // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-10. С. 288-298

7. Литвиненко И.Л., Тукарев П.Ю. Социальное партнерство на рынке труда как инструмент повышения конкурентоспособности выпускников вузов, имеющих инвалидность // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 3: Экономика. Экология. 2019. Т. 21. №1. С. 75-82

8. Богомолова Т.Ю., Коржук С.В. Высшее образование для людей с инвалидностью в России: на пути к инклюзивному формату // Мир экономики и управления. 2018. Т. 18. №4. С. 254-268.

9. Камышова Е.В., Савинов Л.И. Инклюзивное сопровождение как технология комплексного обеспечения прав инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в сфере высшего образования // Ежегодник российского образовательного законодательства. 2018. Т. 13. № 18. С. 209-224.

10. Денисова О. А., Леханова О. Л. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью в региональном многопрофильном вузе на примере Череповецкого государственного университета // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 119–129.

11. Hewett R., Douglas G., McLinden M., Keil S. Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom // European journal of special needs education. – 2016.– Vol. 32 (1): SI. – P. 89-109.

12. Zagrai A. N., Ostergren W. J., Borden L. T., Zeman S. Improving competitiveness of engineering students with disabilities through focused learning // Proceedings of the asme international mechanical engineering congress and exposition.– 2016.– Vol. 5.

13. Simoes D., Pinheiro, M, Santos C.A, Filipe S., Barbosa B., Dias G.P. Insights into the expectations of mobility students: the impact of Erasmus in their future professional careers // 3rd International Conference on Higher Education Advances.–Valencia.–2017.–P.696–704.

14. Dolga L., Filipescu H., Popescu-Mitroi M. M., Mazilescu C. A. Erasmus Mobility Impact On Professional Training And Personal Development Of Students Beneficiaries // Proceedings of 6th World Conference on Educational. – Valletta. – 2015. – Vol. 191.– P. 1006-1013.

15. Булатова О.В. Значимость академической мобильности в профессиональной подготовке студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 3 (76). С. 179-180.

16. Богинская Ю.В. Современное состояние высшего образования студентов с инвалидностью в вузах Европы и США // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 4 <http://mir-nauki.com/PDF/35PDMN416.pdf> (доступ свободный).

17. Зновенко Л. В. Развитие академической мобильности студентов педагогического вуза в условиях непрерывного образования: Автореф. дис. канд. пед. наук//Л.В. Зновенко –Омск, 2008. –23с.

18. Дмитриева Н. К. Академическая мобильность как личностное качество субъектов образовательного процесса // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 4(4). С. 58–65.

19. Кукуев Е.А., Патрушева И.В. Академическая мобильность как фактор повышения конкурентоспособности студентов с инвалидностью // Образование: молодежь, конкурентоспособность. Тюмень, 2018: 232-236

Статья публикуется при поддержке гранта РФФИ «Академическая мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях трансформации высшего образования» (19-013-00373 А)

Статья поступила в редакцию 25.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0008

**РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2019

Ваганова Ольга Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Профессионального образования и управления образовательными системами»*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (603004, Россия, Нижний Новгород, ул. Челюскинцев 9, e-mail: vaganova_o@rambler.ru)*

Аннотация. Всесторонняя модернизация образования требует качественной подготовки специалистов среднего звена. По причине постоянного обновления системы образования, в учебном процессе применяются новые профессионально-ориентированные образовательные технологии, направленные на достижение высоких результатов становления будущих педагогов профессионального обучения и профессионального образования в целом. Технологии профессионально-ориентированного обучения являются системой общепедагогических, психологических, дидактических элементов взаимодействия преподавателей и студентов с учетом их навыков и интересов. Главным элементом технологий профессионально-ориентированного обучения является практика, выступающая иллюстрацией истинности теории. Основными характеристиками технологий профессионально-ориентированного обучения в системе среднего профессионального образования являются: использование новейших методик дидактики, психологии, информатики и других наук, увеличение объема изучаемого материала, развитие социальных навыков, обеспечение мыслительной деятельности студентов, учебно-методическое сопровождение. В статье раскрыта сущность и описана реализация технологий профессионально-ориентированного обучения в системе среднего профессионального образования. Проектирование технологий профессионально-ориентированного обучения осуществляется через взаимодействие теории и практики, сочетание коллективной и индивидуальной работы, наставничества и саморазвития. К принципам построения учебного занятия с применением рассматриваемых технологий относится: интеграция процесса обучения с наукой, профессионально-творческое развитие, ориентация обучения на личность и развитие опыта самообразования будущего специалиста. Деятельность преподавателя заключается в создании педагогических условий для самообучения, самопознания, в поддержке и методической помощи, которые обеспечивают гарантированное решение развивающих задач на основе умственных, материальных психолого-педагогических методов, средств и форм педагогического сотрудничества. Таким образом, с помощью технологий профессионально-ориентированного обучения происходит становление личности современного конкурентоспособного специалиста среднего звена, готового к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: личность, профессионально-ориентированное обучение, инициатива, технологии, дискуссия, кейс, самообучение.

**REALIZATION OF TECHNOLOGIES OF VOCATIONAL-ORIENTED EDUCATION
IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION**

© 2019

Vaganova Olga Igorevna, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department of «Professional Education and Management of Educational Systems»*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin (603004, Russia, Nizhny Novgorod, Chelyuskintsev street 9, e-mail: vaganova_o@rambler.ru)*

Abstract. Comprehensive modernization of education requires high-quality training of mid-level specialists. Due to the constant updating of the education system, new professionally-oriented educational technologies are used in the educational process aimed at achieving high results in the formation of future teachers of vocational training and vocational education in general. Technologies of professionally-oriented training are a system of general pedagogical, psychological, didactic elements of interaction between teachers and students, taking into account their skills and interests. The main elements of the technology of professionally-oriented training is practice, which illustrates the truth of the theory. The main characteristics of the technologies of vocationally-oriented training in the system of secondary vocational education are: the use of the latest methods of didactics, psychology, computer science and other sciences, an increase in the volume of material studied, the development of social skills, the provision of students' mental activity, educational and methodological support. The essence of the article is substantiated and the significance of the technologies of vocationally-oriented training in the system of secondary vocational education is described. The design of professionally-oriented training technologies is carried out through the interaction of theory and practice, a combination of collective and individual work, mentoring and self-development. The principles of building a training lesson using the technologies under consideration include: integration of the learning process with science, professional and creative development, orientation of learning to the individual and development of the experience of self-education of a future specialist. The teacher's activity consists in creating pedagogical conditions for self-learning, self-knowledge, in support and methodological assistance, which provide a guaranteed solution to developing problems based on mental, material psychological and pedagogical methods, means and forms of pedagogical cooperation. Thus, with the help of professionally-oriented training technologies, the personality of a modern competitive mid-level specialist, who is ready for full-fledged professional activity, is becoming.

Keywords: personality, professionally oriented training, initiative, technology, discussion, case study, self-study.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Всесторонняя модернизация образования требует качественной подготовки специалистов среднего звена. Система образования требует постоянного обновления её содержания, структуры, принципов взаимосвязи с инновационными процессами в обучении [1]. Это связано с применением в учебном процессе [2].

В современной системе образования наиболее эффективными являются технологии профессионально-ориентированного обучения, направленные на организацию учебного процесса с учетом педагогического

направления, а также с ориентацией на личностные качества студента, его интересы и способности. Наиболее важными характеристиками личности и деятельности преподавателя выступают общая и коммуникативная культура, которая обеспечивает выход за пределы нормативной деятельности, способность личностного развития, создания и передачи ценностей [3]. Современные технологии профессионально-ориентированного обучения направлены на качественное овладение обучающимися профессиональными и коммуникативными компетенциями, способностью креативно мыслить, проявлять инициативу в рамках педагогического процесса [4].

Целью технологии является обеспечение профессионального становления личности современного конкурентоспособного специалиста среднего звена, готового к полноценной профессиональной деятельности. Реализация технологии профессионально-ориентированного обучения направлена на формирование у студентов среднего профессионального образования системы ценностей к собственной профессиональной деятельности, внедрение образовательных программ и достижение качественного уровня подготовки будущего специалиста, на развитие творческого потенциала, готовности к самореализации в обществе [5].

Технологии профессионально-ориентированного обучения являются системой общепедагогических, психологических, дидактических элементов взаимодействия преподавателей и студентов с учетом их навыков и интересов, направленной на реализацию форм, методов и средств обучения в подготовке специалистов среднего звена.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В педагогической литературе содержится несколько подходов к профессионально-ориентированному обучению. Основоположники первого подхода Ю. Ветров и Н. Клушина под технологиями профессионально-ориентированного обучения понимают различного вида деятельность, предусматривающую погружение студентов в профессиональную среду с целью получения профессионального опыта [6]. П. Образцов, Т. Дмитриенко считают, что такие технологии предусматривают моделирование учебного процесса на основе применения возможностей контекстного изучения дисциплин и формируют у студентов профессионально значимые для будущего педагога качества [7]. Ф.Г. Ялалов связывает технологии профессионально-ориентированного обучения с приобретением знаний, умений и навыков, а также практического опыта с целью достижения профессионально значимых компетентностей. На основе вышерассмотренных идей, можно сказать, что технологии профессионально-ориентированного обучения направлены на расширение возможностей приобретения студентами знаний, умений, навыков и профессиональных компетентностей в рамках образовательного процесса, что способствует развитию опыта практической деятельности будущего специалиста [8].

Главным элементом технологий профессионально-ориентированного обучения является практика, выступающая иллюстрацией истинности теории. При разработке данных технологий авторы отталкиваются от содержания трудовых функций, содержащихся в профессиональных стандартах, а лишь затем ссылаются на теоретические дисциплины [9].

Основными характеристиками технологий профессионально-ориентированного обучения в системе среднего профессионального образования являются: использование новейших методик дидактики, психологии, информатики и других наук, увеличение объема изучаемого материала, развитие социальных навыков, обеспечение мыслительной деятельности студентов, учебно-методическое сопровождение [10]. Одним из условий высокопрофессиональной подготовки будущих педагогов в системе среднего профессионального образования является применение студентами на практике полученных знаний и четкого понятия, для каких целей необходимо применять эти знания.

В педагогической литературе выделяют следующие положительные стороны применения технологий профессионально-ориентированного обучения. Среди них:

- повышение значимости образования, как для личности будущего педагога, так и для развития профессиональной отрасли;
- осознание руководителями профессиональной сфе-

ры важности повышения компетентности высококвалифицированных специалистов для развития их организации;

- образование воспринимается как определенная постоянная ценность;
- изменение отношения студентов к обучению (все большее количество студентов проявляют образовательную самостоятельность и инициативу в принятии решений);
- повышение взаимодействия между образовательными организациями и сферой услуг.

К профессионально-ориентированным технологиям можно отнести технологии интерактивного обучения, модульного, контекстно-компетентного обучения и саморегулируемого учения [11-21].

Ориентация обучения на реализацию профессионально-ориентированных технологий максимально приближает студентов к их будущей профессии, дает возможность спроектировать учебный процесс, помогает формировать конкурентоспособных будущих специалистов. Общество нуждается в личности, способной решать задачи в нестандартных условиях, самообразовываться, успешно представлять себя на рынке труда и ориентированную на социально-значимые приоритеты [22]. Поэтому, технологии профессионально-ориентированного обучения способствуют совершенствованию существующих образовательных программ и подготовке специалистов, обладающих новым уровнем профессиональных компетенций.

Формирование целей статьи (постановка задания). Выявить сущность и описать значимость технологий профессионально-ориентированного обучения в системе среднего профессионального образования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Проектирование технологий профессионально-ориентированного обучения осуществляется через взаимодействие теории и практики, сочетание коллективной и индивидуальной работы, наставничества и саморазвития [23]. К принципам построения учебного занятия с применением рассматриваемых технологий относится: интеграция процесса обучения с наукой, профессионально-творческое развитие, ориентация обучения на личность и развитие опыта самообразования будущего специалиста [24].

Для эффективного применения профессионально-ориентированных технологий, необходимо учитывать следующие показатели эффективности по критерию результативности учебного процесса:

- технология направлена на выполнение требований государственных образовательных стандартов к качеству и уровню подготовки будущих специалистов;
- в рамках учебного процесса реализуются достаточные условия для становления ценностно-ориентированной, творчески активной личности профессионала в сфере своей подготовки;
- технология характеризуется содержанием в своей структуре механизмов адаптации к уровню навыков и способностей обучающихся к самообучению, умственному и психическому развитию [25];
- при реализации технологии осуществляется действенный мониторинг процесса и результата освоения профессии, поддержка и развитие познавательного интереса;
- технология применяется каждым педагогом, независимо от его профессиональной подготовки и опыта;
- повышается эмоциональная удовлетворенность студентов собственной и преподавательской познавательной деятельностью [26];
- при помощи технологии обеспечивается полное усвоение учебного материала всеми студентами на установленном государственным стандартом уровне [27].

Рассмотрим применение технологий профессионально-ориентированного обучения при подготовке специ-

алистов среднего звена.

Применяя технологию дискуссионного обучения создается атмосфера доверия, у студентов формируются навыки общения в коллективе, развиваются познавательно-коммуникативная активность и творческие способности. Метод кейсов направлен на формирование практических навыков, системы ценностей, жизненных ориентиров, профессиональных установок, собственного миропонимания. Метод проектов позволяет увлечь студентов на пути самосовершенствования и самопознания, создаются условия для научно-исследовательской деятельности, направленные на получение качественно образования.

Деятельность преподавателя заключается в создании педагогических условий для самообучения, самопознания, в поддержке и методической помощи, которые обеспечивают гарантированное решение развивающих задач на основе умственных, материальных психолого-педагогических методов, средств и форм педагогического сотрудничества [28]. Особенно важным этапом в условиях применения технологий профессионально-ориентированного обучения является учёт выявленных закономерностей мышления, работы памяти, восприятия, что побуждает совершенствовать образовательную деятельность студентов среднего профессионального образования [29].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, профессиональное становление личности начинается в образовательных организациях, когда студенты получают профессиональное образование. Здесь стоит отметить необходимость педагогических технологий, обеспечивающих эффективное формирование профессиональных, компетентностных специалистов [30]. Реализация кейс-метода, дискуссионных семинаров и других технологий профессионально-ориентированного обучения позволяет актуализировать и совершенствовать у студентов знания, умения и навыки в будущей профессиональной деятельности.

Применение на практике технологий профессионально-ориентированного обучения способствует постижению будущей профессии, помогает узнать особенности, осознать практическую значимость конечного результата труда.

С помощью технологий профессионально-ориентированного обучения происходит становление личности современного конкурентоспособного специалиста среднего звена, готового к полноценной профессиональной деятельности. Реализация технологий профессионально-ориентированного обучения формирует у студентов среднего профессионального образования систему ценностей к собственной профессиональной деятельности, внедряет образовательные программы и достигает качественного уровня подготовки будущего специалиста, развивает творческий потенциал, готовность к самореализации в обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Байденко В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. – М., 2003.
2. Зеер, Э.Ф. Понятийно-терминологическое обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 5; под ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Москва: ВЛАДОС. – 2007. – С. 345–356.
3. Блинов В.И. Образовательный процесс в профессиональном образовании: учебное пособие для вузов / В. И. Блинов [и др.]; под общей редакцией В. И. Блинова. – Москва: Издательство Юрайт, 2018.
4. Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С.2 DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-2.
5. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский. – М., 2001.
6. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. – В 2-х книгах. – Книга 1. – Челябинск, ЧГПУ. 2012. 411 с.
7. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. Под ред. Н. М. Борытко. –

Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 59 с.

8. Зимняя И.А. Компетентность и компетентность / И.А. Зимняя // Студенчество. Диалоги о воспитании, 2004. - № 6. – С.13-14.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии DOC: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
10. Кларин М. В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения // Сов. педагогика, 1984, №4, С.117-122.
11. Сидокова Н.В. Презентация как одна из форм интерактивного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 143-145.
12. Сундеева Л.А., Осадчикова Е.В. Формирование общекультурных компетенций экономистов технологиями интерактивного обучения // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 44-47.
13. Жадан В.Н. Опыт применения интерактивных и инновационных форм и методов обучения в преподавании юридических дисциплин // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 200-209.
14. Дранцицына Е.Г. Условия формирования умений самостоятельной деятельности студентов системы спо средствами модульной технологии обучения // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 219-222.
15. Насырова Э.Ф. Механизмы и условия функционирования методической системы интегративно-модульного обучения будущих учителей // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 128-131.
16. Лопухова Ю.В. Методические основы применения технологии модульного обучения при изучении грамматики в неязыковых вузах // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 193-198.
17. Лопухова Ю.В., Юрина М.В. Содержание учебного материала как важный аспект изучения иностранного языка при использовании модульного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 326-329.
18. Кутепова Л.И., Тростин В.Л., Леонтьева Г.А. Опыт внедрения в образовательный процесс технологического смешанного обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 186-189.
19. Денисова Н.Г., Курилова О.О. Об опыте формирования педагогической системы подготовки провизоров на базе контекстного подхода // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 223-227.
20. Коротков С.Г., Крылов Д.А. Использование методов проблемного обучения при подготовке бакалавров профессионального обучения // Вестник Марийского государственного университета. 2017. Т. 11. № 1 (25). С. 13-17.
21. Бакленева С.А. Оптимизация самостоятельной деятельности курсантов посредством электронного учебника контекстного типа // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 250-253.
22. Маркова С.М. Технологическая компетентность педагога профессионального обучения // Современные исследования социальных проблем, 2015. – 3 (47), С. 30-36.
23. Буслеева И.М. Практико-ориентированный подход в обучении предпринимательству // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. С. 170-175.
24. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 2.
25. Рыбцова Л.Л. Современные образовательные технологии: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Л.Л. Рыбцова [и др.]; под общей редакцией Л.Л. Рыбцовой. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 90 с.
26. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С.9. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-9.
27. Муравьева Г.Е. Проектирование технологий обучения: Учеб. пособие для студентов и преподавателей пед. вузов, слушателей и преподавателей курсов повышения квалификации учителей / Г.Е. Муравьева. - Иваново, 2001. 123 с.
28. Уман А.И. Дидактическая подготовка будущего учителя: технологический подход. Орел, 1993.
29. Калиновская Т.С. Модель реализации компетентностно ориентированных технологий обучения в системе среднего профессионального образования // Вестник ЧГПУ. 2010. №10.
30. Самсонов В.С., Насанова Б.Б. Информационные технологии как средство формирования профессиональных компетенций студентов СПО // Вестник БГУ. 2012. №5B.

Статья поступила в редакцию 15.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378.1

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0009

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2019

Вaganova Ольга Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Профессионального образования и управления образовательными системами»

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (603004, Россия, Нижний Новгород, ул. Челюскинцев 9, e-mail: vaganova_o@rambler.ru)

Аннотация. На сегодняшний день общество обозначило потребность в высококвалифицированных компетентных педагогах, осуществляющих подготовку творческих и самостоятельных специалистов. Неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности педагога профессионального обучения является технологическая компетентность, так как современный выпускник педагогического вуза должен владеть множеством педагогических технологий. Цель статьи заключается в рассмотрении особенностей методологических подходов к формированию технологической компетентности педагога профессионального обучения. В данной статье раскрывает системный, личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный и технологический подходы к формированию технологической компетентности. На основе анализа соответствующей литературы автором статьи были определены преимущества выделенных подходов, их основные характеристики. Автор отмечает, что используемые в качестве методологической основы подходы не только не противоречат друг другу, но и являются взаимодополняющими и выступают в качестве основы для построения концепции и технологии системы формирования технологической компетентности педагога профессионального обучения. Формирование навыков владения современными образовательными технологиями и их реализация на практике позволяет подготовить конкурентоспособного выпускника, готового к продуктивному построению образовательного процесса в среднем профессиональном образовательном учреждении.

Ключевые слова: профессиональное образование, высшее образование, технологическая компетентность, студенты, системный подход, личностно-ориентированный подход, деятельностный подход, компетентностный подход, технологический подход.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF VOCATIONAL TRAINING

© 2019

Vaganova Olga Igorevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Professional Education and Management of Educational Systems»

Kozma Minin Nizhny Novgorod state pedagogical university

(603004, Russia, Nizhny Novgorod, Chelyuskintsev street 9, e-mail: vaganova_o@rambler.ru)

Abstract. Today, society has identified the need for highly qualified, competent educators who train creative and independent professionals. An integral component of the professional competence of a teacher of vocational training is technological competence, since a modern graduate of a pedagogical university must own many pedagogical technologies. The purpose of the article is to consider the features of methodological approaches to the formation of technological competence of a vocational education teacher. This article reveals a systematic, personality-oriented, active, competency-based and technological approaches to the formation of technological competence. Based on the analysis of the relevant literature, the author of the article determined the advantages of the selected approaches, their main characteristics. The author notes that the approaches used as a methodological basis not only do not contradict each other, but are also complementary and serve as the basis for constructing the concept and technology of a system for the formation of technological competence of a vocational education teacher. The formation of skills in modern educational technologies and their implementation in practice allows you to prepare a competitive graduate who is ready for the productive construction of the educational process in a secondary professional educational institution.

Keywords: professional education, higher education, technological competence, students, systematic approach, personality-oriented approach, activity approach, competency-based approach, technological approach.

Современные требования, отраженные в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», устанавливая необходимость применения различных педагогических технологий в образовательном процессе.

В современном обществе с каждым годом возрастает потребность в компетентных педагогах, способных к проектированию и технологической реализации различных форм взаимодействия между субъектами образовательного процесса [1]. Поэтому процесс профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения в высших образовательных учреждениях направлен именно на удовлетворение данной потребности [2].

Технологическая компетентность является важным компонентом в профессиональной подготовке педагогов профессионального обучения [3]. В подготовке специалистов среднего звена для высокотехнологичных производств значимую роль играют образовательная технология или комплекс образовательных технологий [4].

Владение образовательными технологиями будущими педагогами профессионального обучения является условием обеспечения планируемых результатов про-

фессиональной подготовки специалистов среднего звена [5].

Особую значимость приобретает проблема грамотного определения научных ориентиров - методологических подходов, определяющих процесс формирования технологической компетентности педагога профессионального обучения [6].

В современной педагогической науке проблемам формирования компетентности, в том числе технологической, уделяется достаточно большое внимание. Представляют интерес исследования Е.И. Никифоровой, Н.Н. Манько, Л.А. Ядвиршис, Н.Б. Пикатова и других.

Реализации системного, деятельностного, компетентностного, технологического и подходов в профессиональном образовании посвящены исследования В.И. Байденко, Г.К. Селевко, В.С. Зайцева, А.Г. Бермуса, А.А. Дорофеева, Э. Зеера, И.А. Зимней, Д. Равена, А.В. Хуторского, М.В. Кларина, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызиной, М.А. Чошанова, и др.

Вопросы технологической компетентности широко освещены в работах Г.К. Селевко, в которых он подробно раскрывает ее сущность и структуру. В работах А.А. Вербицкого, Н.Н. Манько, Д.В. Санникова и В.Э. Штейнберга технологическая компетентность рассма-

тривается как важный компонент структуры профессиональной компетентности.

Цель статьи заключается в выделении методологических подходов к исследованию процесса формирования технологической компетентности педагога профессионального обучения.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- определить сущность методологических подходов в педагогических исследованиях;

- раскрыть значение указанных методологических подходов в разработке модели формирования технологической компетентности педагога профессионального обучения и ее реализации в учебном процессе вуза.

В качестве методологической основы процесса формирования технологической компетентности нами были выделены системный, личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный и технологический подходы.

Процесс формирования технологической компетентности педагога профессионального обучения обладает определенной целостностью, структурностью, сложностью в обучении, представляет собой специальным образом организованную педагогическую систему (или подсистему целостного процесса обучения) [7]. Построение такой системы с учетом логики, закономерностей и принципов процесса обучения, структуры и характеристик основных видов деятельности, лежащих в основе формирования технологической компетентности, является предметом нашего исследования [8]. Следовательно, важным методологическим подходом является системный подход и его структурно-функциональный анализ [9].

Системный подход в процессе формирования технологической компетентности педагога профессионального обучения способствует обоснованному отбору дидактических единиц и комплексов подготовки, характеризующих готовность к профессионально-педагогической деятельности [10]. Системный подход позволяет рассмотреть основные факторы формирования технологической компетентности и их взаимосвязь как единую систему, разработать модель её формирования [11-16].

Системный подход обеспечивает структурную целостность построения модуля обучения педагогическим технологиям, преемственность этапов обучения и позволяющий органически соединить структурные компоненты модуля [17].

Личностно-ориентированный подход в высшем образовании делает акцент на развитии личности обучающегося как активного субъекта жизнедеятельности, где полученные знания и умения выступают в качестве средства развития личности обучающегося [18-22]. В качестве основных дидактических средств выступают диалог, сотрудничество, сотворчество [23]. Ценностью являются потребности и интересы личности. Преподаватель становится координатором, консультантом, помощником, организатором деятельности обучающихся [24].

Реализация личностно-ориентированного подхода при формировании технологической компетентности ориентирует на необходимость соблюдения приоритета индивидуальности, самоценности обучаемого. Выбор образовательных технологий должен соотноситься с закономерностями профессионального становления личности [25]. При проектировании содержательного компонента модели формирования технологической компетентности педагога профессионального обучения необходимо согласовать уровень развития современных образовательных технологий и будущей профессионально-педагогической деятельности обучающихся. При этом, деятельность студентов меняется с преимущественно репродуктивной к активной и поисковой [26], что соответствует требованию опережающего характера профессионального образования. Для этого меняются организация всей образовательной среды, обе-

спечивающей активный характер деятельности обучающихся. Реализация образовательных технологий в учебном процессе позволяет опираться на индивидуальный опыт обучающегося. Формирование умения учиться дает возможность удовлетворить его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии [27]. Личностно-деятельностный подход, направленный на развитие личностных качеств студентов, способности к профессионально-творческой деятельности, осознания себя субъектом профессионально-педагогической деятельности [28].

Деятельностный подход предполагает анализ любого социального субъекта с позиций его мотивации и самореализации. Основным механизмом такой работы должно стать изменение структуры мотивации студентов через активизацию мотивов профессиональных достижений, развитие потребности в самоопределении [29]. Овладение образовательными технологиями возможно при активной деятельности всей субъектов образовательного процесса. Студенты при изучении педагогических дисциплин изучают теоретические вопросы образовательных технологий, знакомятся с его многообразием.

Деятельностный подход позволяет выстроить процесс обучения, представив студента как субъекта, самостоятельно ориентирующегося в учебной деятельности. Роль педагога при этом заключается в организации и стимуляции этой деятельности.

Студент выбирает для себя собственный темп обучения, выбирает содержание образования и комфортный уровень сложности.

Деятельностный подход позволяет отобразить совокупность педагогических технологий, необходимых для становления педагога профессионального обучения. Только в деятельности формируется личность высококвалифицированного выпускника. Деятельностный подход реализуется в следующих положениях:

- построение образовательного процесса осуществляется на основе профессионально-личностного развития, с учетом внутренней и внешне-предметной деятельности;

- образовательный процесс учитывает личностные интересы, а также возрастные и индивидуальные особенности обучающихся;

- обучение студентов проходит на основе развития основных компонентов структуры профессионально-личностного развития в соответствии с используемыми технологиями;

- задачи, решаемые студентами в процессе обучения с использованием соответствующих технологий усложняются постепенно, то есть обучающиеся осваивают материал в несколько ступеней, профессиональные роли и технологии осваиваются в направлении от простого к сложному;

- обеспечение оперативной коррекции процесса профессионально-личностного развития достигается за счет отслеживания его как преподавателями, так и студентами. Таким образом осуществляется не только своевременное восстановление пробелов и устранение ошибок, но и активное включение студентов в образовательный процесс.

Подготовка студента, с учетом специфики деятельностного подхода, рассматривается нами с нескольких позиций. Поэтому среди множества видов деятельности, способствующих развитию технологической компетентности мы можем назвать следующие: педагогическая и исследовательская деятельность; учебная, общественная, практическая деятельность студентов (все виды практики), позволяющая им реализовать свой потенциал как личности, обучающегося и как профессионала; деятельность других субъектов образовательного процесса, связанная с управлением (например деятельность преподавателей кафедры, факультета, вуза); иная деятельность, позволяющая улучшать процесс формирования

технологической компетентности студентов, которая обуславливает появление и развитие новых интересов обучающихся (научных, профессиональных, практических), формирующая деятельную индивидуальность субъекта образовательного процесса.

Деятельностный подход в образовании исходным пунктом содержит идею о том, что организация образовательного процесса в вузе должна включать разнообразные значимые для студента виды деятельности. Поэтому в процессе обучения студент включается в различного рода взаимодействие, общественные отношения, выступающие в качестве основы, на которой формируется технологическая компетентность.

Формирование педагога профессионального обучения происходит только в деятельности, в процессе реализации студентами определенных операций и только в деятельности формируется технологическая компетентность, которая в будущем будет способствовать организации и реализации профессиональной деятельности при обучении будущих специалистов среднего звена.

То есть деятельность является центральным элементом формирования технологической компетентности будущего педагога профессионального обучения.

Следующим подходом, составляющим методологическую основу формирования технологической компетентности педагога профессионального обучения является компетентностный подход.

В рамках реализации компетентностного подхода проходит обновление содержания образования, поскольку он выступает в качестве основы модернизации образовательной сферы Российской Федерации. И основной целью (конечным продуктом) является сформированная компетентность выпускника. В нашем случае – технологическая компетентность.

В рамках компетентностного подхода нами были выделены основные понятия: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, технология, педагогическая технология, технологическая компетентность.

Преимущества компетентностного подхода заключается в использовании различных личностно-ориентированных методов обучения, позволяющих максимально раскрыть интеллектуальную активность студента, сформировать навык взаимодействия в коллективе, совместной работы в команде.

Использование компетентностного подхода позволяет применять интерактивные формы обучения, некоторые из которых относят к традиционным, однако, не теряющим своей актуальности (работа в мини-группах, дискуссии, обучающие игры). Масштабное распространения в рамках компетентностного подхода получили инновационные технологии, оказывающее наилучшее влияние на овладение будущими педагогами профессионального обучения технологической компетентностью.

Среди наиболее популярных технологий в рамках компетентностного подхода мы выделяем кейсовые технологии, проектные, игровые. Они позволяют активировать самостоятельную и творческую позицию студента, погружая его в проблемную ситуацию.

Технологическая компетентность включает умения получения и совершенствования знаний в области использования педагогических технологий; умения общения с коллегами, умения работать с документацией, информацией, умения разработки технологических процессов, создания производственных проектов.

Компетентность – категория, требующая постоянного внимания, поскольку современная сфера образования подвержена регулярному изменению. Из-за больших потоков информации появляются нововведения, которые необходимо вовремя идентифицировать, изучить. Следовательно, для успешного решения профессиональных задач требуется постоянное обновление знаний, овладение новой информацией.

В образовательном процессе, построенном на основе

компетентностного подхода, устанавливается некая зависимость между знаниями и умениями, подчиненность приобретаемых знаний профессиональным умениям. Это, в свою очередь, способствует тому, что образование становится для студента лично значимым [30-38].

Компетентностный подход в рамках формирования технологической компетентности позволяет развить умения четко и диагностично задать цель педагогического взаимодействия, производить соответствующие операции, позволяющие грамотно использовать педагогические технологии; готовность представления содержания в виде системы познавательных и практических задач, ориентировочной основы и способов их решения.

В рамках компетентностного подхода студент учится соблюдать жесткую последовательность, логику, этапы освоения материала, конкретно взятой темы дисциплины; формирует готовность к выбору способа взаимодействия с преподавателем, с обучающимися; учится выбирать соответствующие технологии и средства обучения; учиться соблюдать границы правилосообразной и творческой деятельности, допустимые отступления от принятых правил.

Реализация компетентностного подхода в формировании технологической компетентности будущего педагога профессионального обучения позволяет проектировать учебный процесс так, чтобы его можно было воспроизвести на практике; осуществлять контроль за качеством поставленных педагогических целей, за целостностью (структурной и содержательной) технологии; аргументированно и целесообразно выбирать методы, формы и средства обучения. Также заметим, что компетентностный подход включает в себя элементы других, выделенных нами подходов.

Еще одним подходом, являющимся неотъемлемым элементом методологической основы формирования технологической компетентности является технологический подход. Среди его преимуществ можно выделить обеспечение единства деятельности педагогов и обучающихся. Технологический подход позволяет студентам овладеть системой деятельности педагога профессионального обучения, предполагающей диагностичную постановку целей обучения, разработку структурированного содержания, а также управленность процессом обучения и соблюдение его этапности. Построение исследования благодаря технологическому подходу осуществляется как непрерывная технологическая цепочка взаимосвязанных действий, оказывающих положительное влияние на формирование технологической компетентности. Технологический подход предполагает: постановку целей, организацию обучения в соответствии с этими целями, своевременную оценку и коррекцию текущих результатов. Учебный процесс конструируется в соответствии с заданными исходными установками (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения). Технологический подход характеризуется разделением процессов на взаимосвязанные этапы, координированным выполнением действий, однозначностью процедур и операций.

Используемые в качестве методологической основы подходы не только не противоречат друг другу, но и являются взаимодополняющими, позволяющими реализовать формирование технологической компетентности педагогов профессионального обучения.

Данные методологические основания, развиваемые в современном социокультурном контексте, послужили основой для уточнения категориальной характеристики технологической компетентности, построения концепции и технологии системы формирования технологической компетентности педагога профессионального обучения. Выделенные методологические подходы выступают как средство реализации соответствующих методологических оснований научного анализа педагогических явлений и процессов. При этом объединяют в

себе философско-нормативную, когнитивно-прогностическую, конструктивно-праксеологическую функции. Достижение эффективности научно-педагогических исследований достигается за счет совокупного применения методологических подходов, отвечающих целям и задачам исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы / учеб. пособие / С.И. Архангельский. – Москва: Высшая школа, 1980. – 368 с
3. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. – В 2-х книгах. – Книга 1. – Челябинск, ЧГПУ. 2012. 411 с.
4. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский. – М., 2001.
5. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность // И.А. Зимняя // Студенчество. Диалоги о воспитании, 2004. - № 6. – С.13-14.
6. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. Под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 59 с.
7. Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И. Педагогические технологии развития мышления. – Казань, 1993.
8. Кларин М. В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения // Сов. педагогика, 1984, №4, С.117-122.
9. Уман А.И. Дидактическая подготовка будущего учителя: технологический подход. Орел, 1993.
10. Зеер, Э.Ф. Понятийно-терминологическое обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 5; под ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Москва: ВЛАДОС. – 2007. – С. 345–356.
11. Лазарев, В.С. Деятельностный подход к новому пониманию целей высшего образования / В.С. Лазарев // Педагогика. – 2000. - №3. – С.27-34.
12. Боронова С.Б. Использование системного подхода при обучении орфографии в процессе профессиональной подготовки студентов-филологов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 88-90.
13. Попов Ю.М., Сазонова Н.Н. Системный подход к формированию экологической культуры личности в эпоху социальной турбулентности // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 243-246.
14. Косогова А.С., Зайцева О.Ю. Аспекты системного подхода в дошкольном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 263-266.
15. Коваль Н.Н. Системно-деятельностный научно обоснованный подход к управлению школой // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 2 (11). С. 37-41.
16. Буковцова Н.И. Системный подход в коррекционно-педагогической работе по усвоению орфографических правил учащимися 5-6 классов основной общеобразовательной школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 91-94.
17. Байденко В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. – М., 2003.
18. Хохленкова Л.А. Личностно-ориентированный подход в обучении иноязычной монологической речи будущих специалистов в неязыковом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 231-234.
19. Сундеева Л.А. Личностно-ориентированное обучение как условие формирования профессиональной компетентности бакалавров психолого-педагогического направления // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 33-35.
20. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. №3. С.9. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-9.
21. Аббасова К.Я. Проблемы личностного саморазвития в современном образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 71-74.
22. Серебренникова О.Л. Основные направления содержания профессионально-личностного развития студентов средствами аутентичной англоязычной песенной музыки // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 64-68.
23. Кручинина Г.А., Кручинин М.В. Учебный проект как форма взаимосвязи аудиторной и внеаудиторной работы студентов при изучении гуманитарных дисциплин в условиях информатизации образования // Вестник Нижегородского университета им. Лобачевского. Серия: Социальные науки. -2014. -№ 3 (35). – с. 169-176.
24. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 2.
25. Маркова С.М. Технологическая компетентность педагога профессионального обучения // Современные исследования социальных проблем, 2015. – 3 (47), С. 30-36.
26. Серякова С.Б. Технологический подход в проектировании образовательных программ / С.Б. Серякова // Преподаватель XXI век. – 2016. –Т.1. – № 2. – С. 24-31.
27. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии ДОС: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

28. Одарич И.Н. Проектная деятельность в образовательном процессе вуза//Научен вектор на Балкантие. 2017. № 1. С. 18-21.
29. Кутепова Л.И., Тростин В.Л., Леонтьева Г.А. Опыт внедрения в образовательный процесс технологий смешанного обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 186-189.
30. Одарич И.Н., Гаврилова М.И. Компетентностный подход в системе высшего образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 133-136.
31. Усатова И.Ю. Реализация компетентностного подхода в обучении английскому языку студентов языковых направлений подготовки с помощью интерактивных технологий // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 38-42.
32. Сысоева Ю.Ю. Проектная методика в контексте компетентностного подхода при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 69-71.
33. Емельянова Т.В. Компетентностный «портрет» будущего педагога инклюзивного образования // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2014. № 1 (15). С. 13-17.
34. Гуцина О.М. Компетентностный подход в создании информационно-образовательной среды приобретения знаний с использованием электронных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 49-52.
35. Макаров С.И., Бунтова Е.В. Особенности проектирования содержания учебных заданий с позиций компетентностного подхода // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 58-60.
36. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4 (9). С. 93-96.
37. Лепешкина Е.Ю. Компетентностный подход - основа формирования профессиональной позиции будущего педагога как воспитателя // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2014. № 2 (16). С. 22-24.
38. Ваганова О.И., Колдина М.И., Трутанова А.В. Разработка содержания профессионально-педагогического образования в условиях реализации компетентностного подхода // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 97-99.

Статья поступила в редакцию 16.09.2019
Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378.1

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0010

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

© 2019

Воробьева Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин

*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова
(362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 44-46, e-mail: ira.vorobeva.1975@bk.ru)*

Короева Татьяна Борисовна, мастер спорта России, доцент кафедры физического воспитания и спорта

*Северо-Кавказский горно-металлургический институт (государственный технологический университет)
(362021, Россия, Владикавказ, ул. Николаева, 44, e-mail: ira.vorobeva.1975@bk.ru)*

Аннотация. Статья посвящена анализу современных тенденций формирования здорового образа жизни студентов как важной психолого-педагогической проблемы. Понятие «здоровый образ жизни» в современных исследованиях трактуется по-разному, но все исследователи едины во мнении, что основа здорового образа жизни заложена в духовном и физическом развитии человека, его только нужно развивать и укреплять. Сегодня преподаватели вузов, социальные работники, медики, родители утверждают, что проблема формирования здорового образа жизни актуализировалась особенно в последнее время, когда наблюдается явная тенденция к существенному ухудшению психического, соматического, физического и физиологического здоровья студентов. По результатам последних исследований, только около 10% молодого поколения считаются совершенно здоровыми, у остальных при обследовании обнаруживают различного рода отклонения в их здоровье. Учеными также доказана органическая связь между здоровьем человека и его образом жизни. И хотя ведется активная пропаганда здорового образа жизни среди молодежи, положительная динамика в данном направлении пока не наблюдается. Конечно, проблема формирования ценностно-мотивационного отношения студентов к здоровому образу жизни, к своему физическому и психическому здоровью не решается в рамках одной образовательной организации, но у нее больше возможностей все-таки, так как в ее распоряжении достаточное количество часов, отведенных на уроки физической культуры и спорта. Исходя из сказанного, автор убедительно доказывает в статье свою позицию относительно уроков физической культуры, которые необходимо трансформировать из «обычного цикла» учебных дисциплин в стиль жизни студентов, в «жизненные уроки» сохранения и укрепления здоровья молодого поколения, в средство профилактики вредных привычек, в том числе бесполезного времяпровождения у компьютера.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, физическая культура, подростковый возраст, воспитание школьников, ценностное отношение к здоровому образу жизни, двигательная активность, психическое развитие, физическое развитие, укрепление и сохранение здоровья.

THE MAIN DIRECTIONS OF INCREASING ADOLESCENTS OF SUSTAINABLE MOTIVATION TO HEALTHY LIFESTYLE

© 2019

Vorobyova Irina Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of theory and methods of physical education and sports disciplines

*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 44-46, e-mail: ira.vorobeva.1975@bk.ru)*

Koroeva Tatiana Borisovna, master of sports of Russia, associate professor at the department of physical education and sport

*North Caucasus Mining and Metallurgical Institute (State Technological University)
(362021, Russia, Vladikavkaz, Nikolaev st., 44, e-mail: ira.vorobeva.1975@bk.ru)*

Abstract. The article is devoted to the analysis of modern trends in the formation of a healthy lifestyle of students as an important psychological and pedagogical problem. The concept of «healthy lifestyle» in modern studies is interpreted differently, but all researchers are unanimous in the opinion that the basis of a healthy lifestyle is inherent in the spiritual and physical development of a person, it only needs to be developed and strengthened. Today, university professors, social workers, doctors, parents argue that the problem of creating a healthy lifestyle has become urgent especially in recent times, when there is a clear tendency to a significant deterioration in students' mental, somatic, physical and physiological health. According to the results of recent studies, only about 10% of the young generation are considered perfectly healthy, the rest of the survey show various kinds of deviations in their health. Scientists also proved the organic link between human health and his lifestyle. And although there is an active promotion of a healthy lifestyle among young people, positive dynamics in this direction has not yet been observed. Of course, the problem of forming a value-motivational attitude of students towards a healthy lifestyle, their physical and mental health is not solved within the framework of one educational organization, but it has more opportunities, because there are a sufficient number of hours devoted to physical education. culture and sport. Based on the above, the author convincingly proves in the article his position regarding the lessons of physical culture, which need to be transformed from the «ordinary cycle» of academic disciplines into the lifestyle of students, into the «life lessons» of preserving and promoting the health of the young generation, into a means of preventing bad habits, including useless hanging around the computer.

Keywords: healthy lifestyle, physical education, adolescence, education of schoolchildren, value attitude to a healthy lifestyle, motor activity, mental development, physical development, strengthening and preserving health.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В условиях интенсивного внедрения информационных технологий одной из актуальных проблем для современной молодежи выступает укрепление и сохранение собственного здоровья. Однако не следует забывать, что отношение к здоровому образу жизни у каждого человека субъективно и зависит от многих обстоятельств. Каждый может руководствоваться не только стандартными ин-

струкциями, нормами и правилами общества, но и индивидуальными физиологическими особенностями организма, потребностями, возможностями и интересами человека. Деятельными и предприимчивыми в любой сфере жизнедеятельности могут быть здоровые, инициативные, ориентированные на здоровый образ жизни люди. Однако, в последнее время, когда физическую активность заменили «парой нажатий на кнопки»; подвижные игры на свежем воздухе вытеснили различные

гаджеты; про поход в библиотеку давно забыли, отдавая предпочтение информации из интернета, у большинства трудоспособного населения, особенно у студенческой молодежи, не сформировалось положительного отношения к своему здоровью как к главной ценности в жизни человека.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. На основе анализа достаточно большого количества исследований современных ученых мы пришли к выводу, что с каждым годом отношение к физическим занятиям, здоровому образу жизни заметно ухудшается. Здесь можно указать на несколько причин, среди которых:

1) отсутствие у большинства студентов опыта рационального использования средств физической культуры для активизации деятельности всех органов и систем, повышения подвижности нервных процессов, укрепления мышечной и костно-связочной систем (А.Ю. Аралова, В.В. Бельчинский, Ю.О. Потапова, К.Р. Zhytukhina) [1; 2];

2) низкий уровень сформированности у студентов ценностного отношения к физической культуре и спорту как к основному фактору активации восстановительных процессов в организме (С.А. Саракаева, Х.М. Сокаев, Е.А. Царев, И.Б. Крылова, М.В. Грүнова, М.М. Kononova) [3; 4; 5];

3) отсутствие потребности в ведении здорового образа жизни из-за недооценки роли физической активности в регулировании частоты и силы сердечных сокращений, улучшении обменных процессов, развитии умственных способностей (Е.Г. Богослова, А.А. Бондаренко, Р.С. Каленик, Н.В. Ihnatenko, К.В. Ihnatenko) [6; 7; 8; 9] и т. д.

Формирование целей статьи (постановка задания). Все это происходит по причине вынужденной адаптации под быстро меняющиеся условия жизни, обучения и т.д. Поэтому важнейшей задачей общества является укрепление и сохранение здоровья молодого поколения. Ведь к настоящему моменту данная возрастная категория испытывает определенные трудности, которые связаны и с социальными факторами (Г.В. Ханевская) [10], и с негативным воздействием окружающей среды [11]. Особую остроту приобретает данный вопрос в условиях социально-демографического кризиса, т.к. значимость приобретают задачи, которые непосредственно связаны с устранением негативных тенденций в молодежной среде [12]. Сюда входит и курение, и алкоголизм, и преступность, и многое другое. А значит необходимо формировать у молодежи потребность в занятиях физической культуры, нравственно-ценностное отношение к здоровому образу жизни.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Здоровый образ жизни (ЗОЖ) – это такой образ жизни, который направлен на сохранение здоровья, профилактику болезней и укрепление организма в целом. Он помогает не только сохранять и укреплять здоровье, но и улучшать работоспособность организма, раскрывать в человеке его лучшие физические качества. Стоит помнить, что здоровый образ жизни – это не только отказ от вредных привычек, это еще и умение организовывать свою повседневную жизнь так, чтобы по максимуму использовать все свои личностные качества для достижения физического, душевного и социального благополучия.

Говоря о здоровье человека, необходимо отметить, что самым важным компонентом культуры здоровья является ценностно-мотивационный. Именно данный компонент генерирует мотивационно-потребностную сферу человека, благодаря которой и формируется нравственно-ценностное отношение к здоровому образу жизни у обучающихся. Сюда входит множество раз-

личных факторов: грамотно выстроенный режим отдыха (Н.Г. Иванова, А.В. Лялюк) [13], соблюдение гигиены и психогигиены (Ю.Н. Москвичев, Н.Ю. Петров) [14], правильное питание (О.С. Bartkiv, Е.А. Durmanenko) [15] и т.д. Напротив, антиподы здорового образа жизни – это вредные привычки. Курение, алкоголь, наркотики и другое. Но вредные привычки могут быть не только явными. Например, это может быть приверженность к сидячему образу жизни. А как показывает практика, одна вредная привычка «тянет» за собой другую. К сожалению, привить студентам системное поддержание ЗОЖ только на основании того, что это полезно для здоровья – довольно проблематично. Поэтому необходима пропаганда здорового образа жизни (З.С. Ортабаев), физической культуры и спорта как фактора не только поддержания здоровья, но и выработки воли, ловкости, мужества и т.д. [16].

Исследования последнего времени (Е.А. Бобровский, М.М. Кутепов, А.М. Петровский, Ж.В. Смирнова, Т.Р. Соломахина и др.) позволяют выделить три основных ранга ценностных ориентаций студента в физкультурно-спортивной деятельности [17; 18]:

1. Физическое «Я», чувство долга, функциональное содержание, морально-волевые качества.

2. Общение, социальное признание, красота, здоровье, чувство юмора, психическое здоровье, мотивация.

3. Знания, материальные ценности, признание норм и правил общественного поведения.

Данная дифференциация показывает, что ценности первого ранга являются преобладающими, поэтому именно им необходимо уделять первостепенное внимание. Все это может достигаться в процессе систематического проведения различных здоровьесберегающих мероприятий на базе образовательной организации. Данный процесс может происходить как путем вовлечения в учебные занятия, так и проведением отдельных мероприятий, поддерживающих здоровый образ жизни студентов, что, в свою очередь, способствует повышению качества образования в целом.

Однако формирование здорового образа жизни у студентов зависит не только от «политики», проводимой в этом отношении учебным заведением. Здоровый образ жизни включает в себя и несколько простых, но вместе с тем, очень существенных компонентов: *максимальное соблюдение установленного порядка труда и отдыха; отказ от вредных привычек (переедание, курение, употребление алкоголя, наркотиков и др.); активизация двигательных действий; соблюдение личной гигиены; систематическое закаливание организма; разумное здоровое питание; регулирование своего психоэмоционального состояния.*

По мнению большинства ученых (А.А. Бондаренко, Р.С. Каленик, И.Б. Крылова, Г.В. Ханевская, Е.А. Царев и др.), основа жизнедеятельности личности – *соблюдение установленного порядка труда и отдыха* [4; 7; 8; 10]. Режим не может быть одинаковым для всех людей, так как зависит от индивидуального состояния здоровья человека, графика и степени занятости на работе, уровня работоспособности, занимаемой должности, индивидуальных потребностей и т.д. Исходя из перечисленных факторов, человек устанавливает определенный порядок труда и отдыха, который может нарушаться в исключительных случаях. Это позволяет создавать наиболее комфортные условия для труда и отдыха, укрепления и сохранения здоровья на долгие годы. Очень важны периодические перемены видов деятельности: чередование трудового и умственного видов деятельности повышает работоспособность человека при выполнении любой работы. «Говоря о студентах, психологи советуют устанавливать им распорядок дня (М.В. Грүнова, М.М. Kononova), чтобы выработать у себя динамический стереотип. Его физиологическая суть в том, что в коре больших полушарий формируется последовательность действий (в частности возбуждения и торможения), ко-

торые необходимы для производительной деятельности. Нужно адаптировать свой распорядок дня под расписание учебного заведения и свои индивидуальные особенности организма» [5].

Прежде чем говорить об отказе от вредных привычек, отметим, что *множественно повторяющиеся действия, доходящие до уровня автоматизма, и наносящие значительный, иногда и непоправимый, вред здоровью человека и есть вредный привычки*. При этом они наносят вред не только человеку, у которого они проявляются, но и окружающим, поэтому и носят не только личностный характер, но и социальный. Главными и наиболее распространенными среди вредных привычек являются курение, употребление наркотиков и алкоголя, проституция. Давно доказано результатами многочисленных экспериментов, что каждый из перечисленных симптомов существенно снижает способность к восприятию и осмыслению учебной информации; приводит к значительным нарушениям деятельности центральной нервной системы; провоцируют различные венерические и раковые заболевания и т.д.

Необходимость в двигательной активности, на наш взгляд, давно уже стала аксиомой жизни, выраженной в цитате «*Движение – это Жизнь*». Одним из главных принципов полноценной жизнедеятельности личности является предотвращение или отдаление развития разнообразных нарушений в организме человека, ведения здоровой самостоятельной жизни, так как именно двигательная активность способствует снижению возможности раннего развития большинства болезней.

Основной функцией *соблюдения личной гигиены* является минимизация негативного воздействия окружающей среды на здоровье человека, его общее состояние. Под воздействием окружающей среды мы понимаем полный набор повседневных, социальных, климатических, экологических, производственных и других факторов. Основная задача образовательной организации в плане формирования у студентов культуры личной гигиены – овладение умениями и навыками, направленными на соблюдение правил личной гигиены, повышение сопротивляемости организма к негативным внешним воздействиям. Как известно, этому в наибольшей степени содействуют физическая культура и спорт.

Стоит отметить, что в основе здорового образа жизни лежат биологические (он должен быть возрастным, укрепляющим, ритмичным и т.д.) и социальные (должен быть волевым, моральным и т.д.) принципы. Именно соблюдение обоих групп принципов приводит к необходимому для человека результату. В нашем случае поддержанию здорового образа жизни.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что современные тенденции формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни у студентов отличаются направленностью на личность обучающегося, индивидуальностью, целостностью и системностью. Необходимо, при этом, исходить из убеждения, что здоровье означает не только отсутствие психического, физического или физиологического отклонения, а наличие нравственного, физического, духовного, психического, социального и эмоционального благополучия. Поэтому одной из важнейших задач, стоящих перед системой высшего образования, является выработка у студентов нравственно-ценностного отношения к здоровому образу жизни в процессе учебно-познавательной деятельности.

Приобщение обучающихся к здоровому образу жизни, активным занятиям физической культурой и спортом предполагает овладение студентами здоровьесберегающими технологиями, способностями к организации и соблюдению установленного порядка труда и отдыха, повышение их двигательной активности, усвоение различных форм физкультурно-оздоровительной деятельности и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аралова А.Ю., Потапова Ю.О., Бельчинский В.В. Здоровый образ жизни как основа для занятий физической культурой и спортом. Структура и основные пути формирования здорового образа жизни у спортсменов и физкультурников // Молодежный инновационный вестник. 2017. Т. 6. № 2. С. 271-273.
2. Zhytukhina K.P. Realization of the pedagogical condition for improving the process of formation of responsible attitude to future profession in students of pedagogical universities // Научен вектор на Балканите. 2017. № 1. С. 26-30.
3. Саракаева С.А., Сокаев Х.М. Основные направления повышения у подростков устойчивой мотивации к здоровому образу жизни // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 317-320.
4. Царёв Е.А., Крылова И.Б. Социальный феномен «Здоровый образ жизни». Физическая культура как основа формирования здорового образа жизни // В сборнике: Проблемы и перспективы развития образования // Материалы VIII Международной научной конференции. 2016. С. 29-32.
5. Grynova M.V., Kononova M.M. Application of educational projects technology in the future speech pathologists' training process // Балканско научно обозрение. 2019. Т. 3. № 1 (3). С. 26-30.
6. Богослова Е.Г. Фитнес-йога на занятиях физической культуры в образовательной организации высшего образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 159-162.
7. Бондаренко А.А. Физическая культура и спорт, как условие повышения уровня здоровья студенческой молодежи // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. № 10. С. 117-121.
8. Каленик Р.С. Формирование компетенций здоровьесбережения у педагогических работников образовательных организаций МВД России // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 224-228.
9. Ihnatenko H.V., Ihnatenko K.V. Formation of self-dependence as a professional ly-important personality trait of a future vocational education teacher by means of case-technology // Гуманитарни балкански изследвания. 2018. № 1. С. 40-42.
10. Ханевская Г.В. Роль социального аспекта в физической культуре и спорте // Символ науки. 2016. № 9-2 (21). С. 123-124.
11. Жербакова Н.А. Готовность педагогов к проектированию здоровьесберегающей образовательной среды дошкольной образовательной организации // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 231-234.
12. Одарич И.Н. Проектная деятельность в образовательном процессе вуза // Научен вектор на Балканите. 2017. № 1. С. 18-21.
13. Лялюк А.В., Иванова Н.Г. Некоторые конструктивные решения обеспечения безопасности образовательной среды // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 243-246.
14. Москвичев Ю.Н., Петров Н.Ю. Проблема научного понимания сущности спорта как социально-культурного явления // Физическое воспитание и спортивная тренировка. 2015. № 1 (11). С. 80-90.
15. Bartkiv O.S., Durmanenko E.A. Interactive methods in the process of future teachers' training for the higher education institutions modeling // Гуманитарни Балкански изследвания. 2018. № 1. С. 30-32.
16. Ортабаев З.С. Управление физической культурой студентов нефизкультурных направлений подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 277-280.
17. Петровский А.М., Смирнова Ж.В., Кутепов М.М. Формирование профессиональных компетенций студентов в условиях проектной деятельности // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 69-72.
18. Соломахина Т.Р., Бобровский Е.А. Оценка вовлеченности населения в массовый спорт в регионах центрального федерального округа // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 157-159.

Статья поступила в редакцию 03.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378
ББК 74.58
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0011

ВОВЛЕЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕСС ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

© 2019

Гамбеева Юлия Николаевна, старший преподаватель кафедры управления
МГУ имени М.В.Ломоносова, филиал в городе Севастополе
(299001, Россия, Севастополь, ул.Героев Севастополя, 7, e-mail: jgambeeva@bk.ru)
Сорокина Екатерина Ивановна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
Севастопольский государственный университет
(299053, Россия, Севастополь, ул. Университетская, 33, e-mail: eisorokina@sevsu.ru)
Литвак Лада Дмитриевна, студентка магистратуры кафедры
межъязыковых коммуникаций
Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского
(295007, Россия, Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4, e-mail: ldlitvak@sevsu.ru)

Аннотация. Современный образовательный процесс в вузе характеризуется расширением возможностей информационно-образовательной среды, которая в настоящее время активно реализуются образовательными организациями. Одним из инновационных трендов в цифровом образовательном пространстве являются массовые открытые онлайн-курсы. Готовность к использованию в педагогической практике инновационных технологий, таких как онлайн-курсы, является необходимым качеством современного преподавателя, без которого невозможна модернизация образования. Электронное обучение признано перспективным и актуальным направлением реформирования системы образования в мире, которое способно решить ряд актуальных проблем, таких как опережающее образование, непрерывность, доступность и др. Анализ применения современных педагогических онлайн-технологий в российских вузах позволяет сделать вывод о низкой мотивации преподавателей к использованию инновационных инструментов электронного обучения, таких как создание авторских онлайн-курсов. Особенности психологического восприятия онлайн-обучения и использования массовых открытых онлайн-курсов в образовательной деятельности посвящено данное исследование. На основе данных исследования Центра компетенций в области онлайн-обучения «Ломоносов» на базе филиала МГУ имени М.В.Ломоносова в работе описана модель обучения педагогов, способствующая вовлечению сотрудников образовательных организаций в процесс использования инновационных технологий электронного обучения.

Ключевые слова: онлайн-технология, онлайн-обучение, образовательная среда, психологические барьеры, электронное обучение, инновационные технологии

INVOLVING TEACHERS IN THE PROCESS OF USING INNOVATIVE ONLINE LEARNING TECHNOLOGIES

© 2019

Gambeeva Yulia Nikolaevna, Senior Lecturer of Department of Management
Lomonosov Moscow State University (Branch in Sevastopol)
(299001, Russia, Sevastopol, Geroev Sevastopolya str, 7, e-mail: jgambeeva@bk.ru)
Sorokina Ekaterina Ivanovna, Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor
of Department of Foreign Languages
Sevastopol State University
(299053, Russia, Sevastopol, Universitetskaya str, 33 e-mail: eisorokina@sevsu.ru)
Litvak Lada Dmitrievna, graduate student of Department of Interlanguage
Communications and Journalism
V.I. Vernadsky Crimean Federal University
(29500, Russia, Simferopol, Academician Vernadsky Avenue, 4, e-mail: ldlitvak@sevsu.ru)

Abstract. The modern educational process in the university is characterized by the expansion of the information and educational environment, which is currently being actively implemented by educational organizations. One of the innovative trends in the digital educational space is massive open online courses. Willingness to use innovative technologies, such as online courses, in pedagogical practice is a necessary quality of a modern teacher, without which modernization of education is impossible. E-learning is recognized as a promising and relevant area of reforming the education system in the world, which is able to solve a number of pressing problems, such as advanced education, continuity, accessibility, etc. An analysis of the use of modern pedagogical online technologies in Russian universities allows us to conclude that teachers are not very motivated to use innovative e-learning tools such as authoring online courses. This study is dedicated to the psychological perception of online learning and the use of massive open online courses in educational activities. Based on a study by the Lomonosov Competence Center for Online Learning on the basis of a branch of Moscow State University named after MV Lomonosov, the study describes a model of teacher training that promotes the involvement of educational institutions in the use of innovative e-learning technologies.

Keywords: online technology, online learning, educational environment, psychological barriers, e-learning, innovative technologies

ВВЕДЕНИЕ

Современная система образования претерпевает значительные изменения. Это продиктовано стремительным развитием цифровых технологий и расширением доступного информационного поля. На основе процессов цифровизации образовательного пространства возникли и развиваются такие инновационные тренды как массовые открытые онлайн-курсы (МООК). Несмотря на преимущества использования МООК (расширение образовательных возможностей и индивидуализация

обучения; гибкость планирования учебного процесса; сокращение затрат на реализацию образовательных программ; использованных инновационных педагогических технологий и др. [1]), они обладают определенной спецификой, и могут возникать психологические барьеры при их использовании в образовательном процессе [2, 3, 4].

Как одно из наиболее интересных явлений онлайн-образования массовые открытые онлайн-курсы не смогли не стать предметом исследования и публикаций в

России [1, 5-14] так и за рубежом [15-20]. При всем многообразии публикаций, в настоящее время нет единого мнения относительно феномена MOOK. В основном, массовые открытые онлайн-курсы рассматриваются в контексте возможности их использования в образовательном процессе. Вопросы вовлечения в инновационную деятельность преподавателей рассматривались отечественными исследователями [21-24], однако аспекты применения инновационных технологий, таких как MOOK в образовательном процессе в отечественных публикациях представлены недостаточно, что определяет актуальность исследования.

МЕТОДОЛОГИЯ

В рамках решения поставленных задач на первом этапе было проведено исследование при помощи оригинальных анкет, направленных на выявление положительного, негативного или нейтрального отношения к онлайн-обучению преподавателей, готовности к внедрению MOOK в образовательный процесс, а также выявления компетенций, которые преподаватели приобрели или развили в процессе командного взаимодействия при апробации модели обучения.

Анкетирование и обработка данных проведены на базе Филиала МГУ в г.Севастополе, Севастопольского государственного университета и Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Полученные данные были обработаны при помощи методов математической статистики с использованием подсчета средних значений и процентных соотношений. Исследование проводилось в 2018-2019 годах и в нем приняло участие около 200 преподавателей.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Онлайн - образование в России является восходящим трендом, находясь все ещё на стадии своего развития. Среди основных проблем развития онлайн образования в России можно выделить низкий уровень инвестиций и низкую мотивацию преподавателей к созданию авторских онлайн-курсов. В данной работе мы рассматриваем мотивацию педагогов как ключевых субъектов реализации инновационных моделей в образовании.

Мониторинг отношения преподавателей крымских вузов (Филиал МГУ имени М.В.Ломоносова в городе Севастополе, Севастопольский государственный университет, Крымский Федеральный университет имени В.И.Вернадского) к электронному образованию, проведенный в 2018 году, показал в целом позитивное отношение к онлайн-курсам (рис. 1).

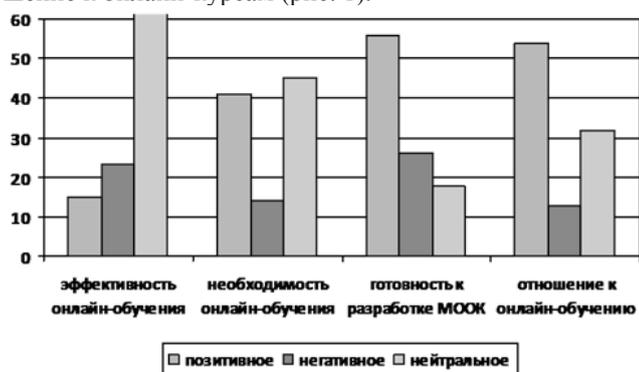


Рисунок 1 – Отношение преподавателей крымских вузов к онлайн-курсам, %

Источник: составлено автором

Исследование демонстрирует, что большая часть преподавателей положительно оценивают онлайн-обучение, имеют намерение создавать MOOK и использовать онлайн-технологии в своей педагогической деятельности. Эти результаты коррелируют с результатами всероссийского социологического исследования «Восприятие онлайн-обучения в РФ», проведенного в рамках реализации приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в РФ».

Согласно нему 76% преподавателей позитивно относятся к интернет-технологиям. Однако анализ электронной образовательной среды вузов показывают, что менее 1% преподавателей крымских вузов имеют опыт создания и внедрения в свое обучение собственных онлайн-курсов.

Вслед за А.А. Вербицким и О.Г. Ларионовой мы отмечаем, что преподаватели образовательных организаций в РФ являются носителем традиционного знания и работают в логике объяснительно-иллюстративного типа обучения [25]. Они не всегда понимают цели внедрения онлайн-технологий в обучении и не уверены в положительном эффекте таких инноваций. Таким образом, психологические барьеры, возникающие при необходимости выйти за рамки своих педагогических задач, приводят к неприятию онлайн-технологий или реализации ее в очень узком, «лоскутном» варианте.

Обзор рынка дистанционного образования в России подтверждает, что педагогические работники российских вузов значительно отстают в изучении и применении дистанционных образовательных технологий от мирового образовательного сообщества [26]. Низкая мотивация преподавателей вузов к организации дистанционного обучения – одна из важнейших причин отставания вузов России от мирового сообщества в области внедрения дистанционного обучения в образовательный процесс.

Идея онлайн-обучения для России не новая. А.А. Андреев считает, что первые MOOK в России появились в 2000 году (на 8 лет раньше курсов Массачусетского технологического института). Система дистанционного бизнес-образования малого и среднего предпринимательства (www.businesslearning.ru) работает до сих пор и обеспечивает бесплатный неограниченный доступ к курсам повышения квалификации в сфере предпринимательской деятельности. Также автор приводит пример разработок в области внедрения сMOOK. В.Н. Кухаренко из Харьковского национального университета и И. Травкина из Сахалинского государственного университета [6]. Так почему же, имея опыт в eLearning, доля онлайн-образования России в общих показателях составляет около 3% [27] от мирового?

Учитывая, что онлайн-технологии привносят новую образовательную идею, меняют условия обучения, расширяют доступность образования их можно отнести к инновациям. О проблеме сопротивления инновациям в образовании активно писали еще в прошлом столетии. Инновации сравнивают с подножкой профессионализму преподавателям [28]. Устные опросы подтверждают, что с середины прошлого столетия мало что изменилось: современные педагоги в России также чувствуют себя уязвимыми перед лицом онлайн-технологий.

Во-первых, среди характеристик профессорско-преподавательского состава в России можно отметить достаточно высокий средний возраст преподавателей вузов, он составляет 48,9 лет [29], а также высокую долю преподавателей старше 60 лет-27% от общей численности [30]. Эти преподаватели используют методики 20-30 летней давности, которые применялись до массового внедрения ИКТ в обучение. Внедрение моделей обучения с использованием онлайн-технологий делают таких преподавателей, несмотря на огромный профессиональный опыт, менее квалифицированными. Эти выводы коррелирует с аналитикой по онлайн-курсу, реализованному МГУ имени М.В. Ломоносова с 2017-2018 гг. Открытый курс был предназначен для повышения квалификации преподавателей вузов и колледжей и направлен на развитие компетенций в области онлайн-обучения. Обучение было бесплатное и добровольное. Из 2509 добровольно записавшихся слушателей 65,3% были преподаватели в возрасте до 50 лет. Большая часть – это преподаватели 30-45 лет, то есть те преподаватели, которые получали образования уже в период развития ИКТ, для которых использование цифровых сервисов сети Интернет не разрушает привычный мир.

Во-вторых, Россия уже более 20 лет находится в состоянии реформирования российского образования: с 2007 года введён ЕГЭ, наблюдается повсеместная информатизация, распространение дистанционного обучения и др.

С октября 2013 в мире взят курс на *Opening up education*, которое предполагает разработку и использование открытых образовательных ресурсов и массовых открытых онлайн-курсов (МООК). Российские вузы не смогли остаться в стороне от текущих изменений и были вынуждены приспосабливаться к новым условиям, продиктованными глобальными общественными процессами. Безусловно, все эти изменения обрели своих сторонников в лице педагогов-новаторов, но немалая часть педагогов стали открытыми или скрытыми противниками всего нового. Нововведения нарушили во многом шаблонную стабильность, существовавшую долгие годы [31]. Таким образом, причиной сопротивления в России является «неприятие нового, боязнь нововведений, открытый или завуалированный скепсис по отношению к новому, нежелание сойти с наезженного пути» [32].

В России также существуют исследования, посвященные сопротивлению изменениям [13,23,31,33,34]. Все исследования сходятся во мнении, что подобные проблемы лежат в мотивационной сфере, а психологические барьеры принятия инноваций являются самыми острыми. Одним из эффективных методов преодоления сопротивления и вовлечения сотрудников вузов в инновационную деятельность являются междисциплинарные проектные команды [35]. Эффективность работы междисциплинарных команд подчеркивают Е.А. Ширяев, анализируя подходы к определению феномена успешности в российской науке, обобщает работы М.Я. Адамский, Ю.В. Братчикова, Т.Ю. Курапова, С.В. Фомина, Н.В. Шереметова, Л.Е. Шубина, О.А. Яшнова, и приходит к выводу, что командные проекты помогают сформировать «позитивное отношение к учению, удовлетворенность учебной деятельностью, психологический комфорт» [36].

В 1971 Р.Хэвлок [37] описал три модели образовательных изменений: решение проблем; исследования, разработки и диффузия и социальное взаимодействие. К ним он добавил свою собственную модель связей, которая синтезировала элементы трех других. Модель социального взаимодействия делает акцент на паттернах, по которым различные инновации распространяются через социальную систему. Нам эта модель также кажется очень важной и значимой при реализации образовательных программ, касающихся инновационных изменений.

Беря во внимание все вышеизложенные факты, а также то, что по результатам опроса более 50% преподавателей выражают желание применять инновационные онлайн-технологии в своей профессиональной деятельности (готовы разрабатывать МООК), мы апробировали данную модель обучения персонала, способствующая снятию психологических барьеров и сопротивления сотрудников образовательных организаций при внедрении технологий электронного обучения. Помимо этого, данная модель позволяет формировать у преподавателей компетенции будущего, такие как: адаптивное мышление; взаимодействие с людьми разных культур; новая грамотность; междисциплинарность; управление умственной нагрузкой; виртуальное взаимодействие.

Формирование новых компетенций обусловлено цифровизацией образования. Устаревшие способы передачи информации от преподавателя к студенту меркнут перед многочисленными источниками в интернет-пространстве. Преподаватель – уже не источник знаний, а проводник в цифровом пространстве. Педагог становится лидером; умеет ставить неординарные задачи, прямой ответ, на которые нельзя найти с помощью поисковой системы Интернет; учит эффективно и не статично, а при помощи проектных методов. Все это приводит к трансформации педагогических компетенций, их

цифровизации, не только в плане умения пользоваться гаджетами, но и умения преподнести информацию обучающимся в процессе совместного педагогического эксперимента. Целенаправленное развитие компетенций и способностей, способствующих формированию инновационного потенциала преподавателя выступают фактором эффективности преодоления барьеров инновационной деятельности в вузе [24].

Обучение преподавателей и апробация модели прошла в рамках проведения Летней и Зимней школы МООК, организованной на площадке филиала МГУ имени М.В.Ломоносова в 2018-2019гг. В рамках Летней школы МООК преподаватели создавали проекты онлайн-курсов, где смогли побыть и руководителем проекта, и автором, и методистом, и специалистом по загрузке материалов на платформу, и организатором взаимодействия со слушателями. Преподаватели участвовали в тренинге по преодолению психологических зажимов при работе с видеокамерой и смогли записать пробные проморолики своих курсов.

В качестве задания на Зимней школе МООК преподавателям было предложено организовать командное взаимодействие по разработке междисциплинарного проекта с применением онлайн-технологий и разработать способы его реализации, продвижения и монетизации.

После завершения работы школ было проведено анкетирование преподавателей для выявления тех компетенций, которые преподаватели приобрели или развили в процессе командного взаимодействия (рис. 2).

В опросе приняли участие 30 преподавателей. Данные опроса демонстрируют, что преподаватели отмечают формирование компетенций по социальному и виртуальному взаимодействию, цифровой грамотности, применению новых для себя педагогических технологий и ролей.

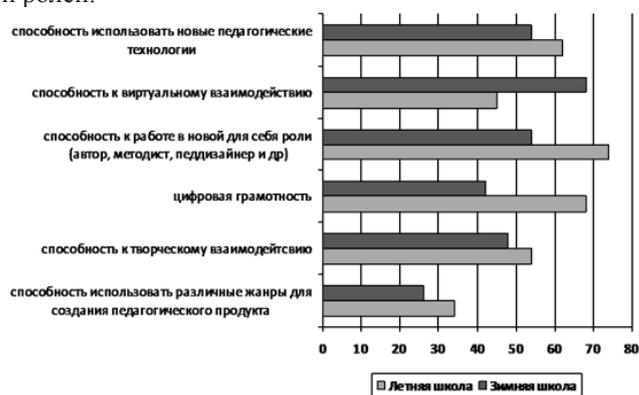


Рисунок 2 – Приобретенные компетенции преподавателями в процессе работы Летней и Зимней школ МООК, в 2018-2019 гг, %

Источник: составлено автором

ВЫВОДЫ

Подводя итоги, следует ещё раз подчеркнуть основные аспекты изучаемого вопроса.

Умело комбинируя инструменты мотивации и сочетая их с эффективным менеджментом инноваций, акцентирующем внимание на важности и ценности педагогов как потенциальных новаторов и гарантов успешного развития образовательного пространства, руководство вуза может существенно повысить привлекательность различных моделей и инструментов онлайн обучения и побудить преподавателей к использованию современных образовательных инноваций в своей работе.

Внедрение педагогических новаций при разработке онлайн-курса требует от педагогических работников сформированности цифровых компетенций, что требует переосмысления роли преподавателя, его ориентацию на непрерывное самообразование, освоение и применение современных информационно-коммуникационных технологий, готовности стоять у истоков перемен.

Важен и психологический аспект. В связи с тем, что MOOC относится к инновационным технологиям, то могут возникать определенные психологические трудности и риски при разработке онлайн-курса. Возможные последствия - отказ от реализации инноваций. Поэтому очень важна методическая поддержка и профессиональное сопровождение преподавателя в процессе внедрения инновационных педагогических технологий соответствующими службами, специалистами и сотрудниками. В этом случае изначальная направленность инновационных онлайн-технологий будут соответствовать своему предназначению и принесут значимый результат.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Третьяков В.С., Ларионова В.А. Открытые онлайн-курсы как инструмент модернизации образовательной деятельности в вузе// *Высшее образование в России*. - 2016. - № 7 (203). - С. 55-66
2. Абдалина Л.В. Общее представление о психологических барьерах в профессиональной деятельности преподавателя// *Вестник Воронежского государственного технического ун-та*. 2014. - Т. 10, №3.2. - С.8-11.
3. Каратаева Н.Г. Психологические барьеры преподавателей на пути педагогических инноваций// *Вестник ВГТУ*. - 2013. - №3-2. - URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-bariry-prepodavateley-na-puti-pedagogicheskikh-innovatsiy>
4. Lawrence S. Bacow, William G. Bowen, Kevin M. Guthrie, Kelly A. Lack, Matthew P. Long. Barriers to Adoption of Online Learning Systems in U.S. Higher Education // May 1, 2012 Copyright 2012 ИТНАКА
5. Айнутудинова И.Н., Айнутудинова К.А. Онлайн курсы: типологические особенности и возможности внедрения в образовательные программы университетов России // *Казанский вестник молодых учёных*. - 2018. - №5 (8). - С.174-179
6. Андреев А.А. Российские открытые образовательные ресурсы и массовые открытые дистанционные курсы// *Высшее образование в России*. - 2014. - №6. - С.150-155
7. Артюшевская С.В. Массовые открытые онлайн-курсы в контексте формирования глобального информационного общества// *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. - 2013. - № 31. - С. 88 - 98.
8. Гуцица О.М., Очеповский А.В. Психологические измерения для оценки эффективности онлайн курса в системе E-learning // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 301-304.
9. Болодурина И.П., Запорожко В.В., Парфёнов Д.И., Анциферова Л.М. Массовые открытые онлайн-курсы в формировании единого информационного образовательного пространства университета// *Вестник ОГУ*. - 2017. - №10 (210).
10. Рогова Н.Н. Применение массовых открытых онлайн курсов для организации самостоятельной работы студентов // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 390-392.
11. Можяева Г.В. Массовые онлайн-курсы: новый вектор в развитии непрерывного образования// *Открытое и дистанционное образование*. - 2015. - № 2(58). - С. 56-65.
12. Евстропова Н.С., Опарина К.С. Использование технологии массовых открытых онлайн-курсов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 224-226.
13. Нилова С.В. Массовые открытые онлайн курсы в образовательном процессе университета // *Образовательные технологии и общество*. 2014. - Том 7. - № 2. - С. 555-568.
14. Горбатов С.В., Добудько А.В., Добудько Т.В., Пугач О.И. Организационно-методические вопросы разработки и эксплуатации электронных курсов в педагогическом вузе (на примере электронного курса «Программирование на Python») // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 281-284.
15. Blackmon S.J., Major C.H. MOOCs and Higher Education: Implications for Institutional Research: New Directions for Institutional Research, Number 167, John Wiley & Sons, 2016, 112 p.
16. Bonk C.J., Lee M.M., Reeves T.C. & Reynolds T.H. (eds.). *The MOOCs and open education around the World*. Routledge, Taylor & Francis Group, 2015, 340 p
17. Hollands F.M. & Tirhali D. MOOCs: Expectations and Reality: Full Report. Center for Benefit-Cost Studies of Education: Columbia University, 2014, 211 p.
18. Jansen D. & Schuwer R. Institutional MOOC strategies in Europe. Status report based on a mapping survey conducted in 2014, EADTU, 2015, 37 p.
19. Lee G., Keum S., Kim M., Choi Y., Rha I. A study on the development of a MOOC design model // *Educational technology international*, 2016, Vol. 17, No 1, P. 1-37.
20. Naert F. MOOCs, SPOCs, DOCCs and other bugs / Frank Naert / Position papers for European cooperation on MOOCs, EADTU, 2015, pp. 64-74.
21. Абдалина Л.В. К вопросу об инновационной направленности личности преподавателя вуза // *Известия ВГПУ*. - 2014. - №2(263). - С.95-96.
22. Белова Е.Н. Управление развитием инновационной деятельности в современном образовательном учреждении: коллективная монография. - Изд. 2-е стереотип. - Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. - 164 с.
23. Лукьянова М.И. Участие в инновационной деятельности как

- фактор профессионально-личностного развития молодых педагогов в условиях реализации профессионального стандарта// *Новое поколение профессионалов: современный формат педагогической деятельности: сборник материалов научно-практической конференции / под ред. С.В. Данилова, Л.П. Шустовой, З.В. Глебовой*. - Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2017. - 328 с. - С. 18-24.
24. Фильченкова И.Ф. Вовлечение в инновационную деятельность преподавателей как аспект управления инновациями в вузе// *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. - 2015. - № 3 (33). - С. 43-50.
25. Вербицкий, А.А., Ларионова, О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. - Москва : Логос, 2009. - 334 с.
26. Батаев А. В. Обзор рынка систем дистанционного обучения в России и мире // *Молодой ученый*. - 2015. - №17. - С. 433-436.
27. Кречетова А. Будущее онлайн-образования в России: рост и острозажившие инвестиции. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.forbes.ru/tehnologii/342961-budushchee-onlayn-obrazovaniya-v-rossii-rost-i-ostorozhnyye-investicii> (дата обращения: 10.08.2019).
28. Nisbet R.I. Barriers and Resistance to Innovation // *Australian Journal of Teacher Education*. - 1978. - Vol. 3(1). - 365 P. 29. - Available at: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1978v3n1.1> (accessed: 08.08.2019)
29. Пугач В.Ф. Возраст преподавателей в российских вузах: в чем проблема?// *Высшее образование в России*. - 2017. - №1. - С.47-55
30. Образование в цифрах: 2018 : краткий статистический сборник / Л.М. Гохберг, Г. Г. Ковалева, Н. В. Ковалева и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». - М.: НИУ ВШЭ, 2018. - 80 с.
31. Крамаренко Н.С., Квашиин А.Ю. Психологические и организационные аспекты введения цифрового образования, или как внедрение инноваций не превратит в «Цифровой колхоз»// *Вестник МГОУ*. - 2017. - С.1-16
32. Завязинский В.И., Строкова Т.А. Инновационное утомление// *Экономика образования*. - 2015. - №2. - С.54-59
33. Кудрявцев Д. И. Основные причины сопротивления управленческим инновациям в вузе // *Общество: социология, психология, педагогика*. - 2011. - №3-4. С.38-44
34. Прихач А. Ю. Проблемы восприятия инновационных преобразований// *Инновации*. - 2005. - № 4. - С. 27-29.
35. Белова Е.Н. Управление развитием инновационной деятельности в современном образовательном учреждении: коллективная монография. - Изд. 2-е стереотип. - Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. - 164 с.
36. Ширяев Е.А. К вопросу о критериях и показателях успешности обучения учащихся// *Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки*. - 2016. - №14 (235). - С.168-173
37. Havelock R. G. *The Change Agent's Guide*. - 2 nd Edition. - Englewood Cliffs, New Jersey : Educational Technology Publications, 1995. - 262 p

Статья поступила в редакцию 26.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0012

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ
ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2019

Гейбука Светлана Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Алгебры и математического анализа»

Ковшова Юлия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Геометрии и методики обучения математике»

*Новосибирский государственный педагогический университет
(630126, Россия, Новосибирск, улица Вилуйская, 28, e-mail: santulan@yandex.ru)*

Аннотация. В современных условиях информатизации образования остается важной роль воспитания в процессе обучения в вузе, что особенно актуально для студентов педагогического вуза – будущих участников процесса воспитания обучающихся. Это находит отражение в компетенциях, которые должны быть сформированы у студентов. Снижение роли воспитательного компонента обучения нередко наблюдается в процессе информатизации образования, в том числе, при обучении математическим дисциплинам. Это может привести к проблемам коммуникации между людьми, в частности в их будущей профессиональной деятельности. Наблюдающееся *противоречие* между современными требованиями к компетентности учителя и усиливающейся формализацией обучения в условиях информатизации образования приводит к *проблеме* сохранения и оптимальной реализации воспитательной функции при изучении студентами математических дисциплин с учетом современных форм и методов обучения. *Целью* данного исследования является выявление актуальных задач, связанных с реализацией воспитательного аспекта обучения студентов педагогического вуза, и рассмотрение возможных вариантов их решения с применением теоретико-методологических и эмпирических методов. В статье проанализировано состояние проблемы на текущий момент, проведен сравнительный анализ воспитательного аспекта обучения при традиционном и дистанционном обучении математическим дисциплинам, предложены возможности реализации воспитательной функции при традиционном и дистанционном обучении студентов педагогического вуза математическим дисциплинам. *Результаты* исследования представлены в виде таблицы, выводов и предложений по перспективам дальнейших исследований и разработок по данной теме. Сделан акцент на применение в области дистанционных технологий в обучении математике.

Ключевые слова: педагогический университет, методика обучения математике, воспитание, методы воспитания, интерактивное обучение, информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии, математические дисциплины, компетентностный подход, дистанционное обучение.

**UPBRINGING IN PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS
OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN CONDITIONS
OF INFORMATIZATION OF EDUCATION**

© 2019

Geybuka Svetlana Vasilevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor department
of «Algebra and mathematical analysis»

Kovshova Yuliya Nikolayevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor
of the department of « Geometry and methods of teaching mathematics»

*Novosibirsk State Pedagogical University
(630126, Russia, Novosibirsk. Vilyuyskaya st., 28, e-mail: santulan@yandex.ru)*

Abstract. In modern conditions of informatization of education, the role of upbringing in the universities remains important, especially for the students of pedagogical universities because they are future participants of the process of upbringing at school. It is reflected in the competences that must be formed by students. The reduction of the upbringing component is observed in informatized education, including math training. It can result in communication problems between people, in particular in their future professional activities. We can see the *contradiction* between the modern requirements for the competence of teachers and the increasing formalization of teaching in the situation of informatized education. It gives the problem of preservation and optimal implementation of upbringing functions in mathematics training in pedagogical universities by using modern forms and methods of teaching. The *purpose* of this research is the definition of the actual tasks associated with the implementation of the upbringing aspect of teaching students of pedagogical universities, and consideration of possible solutions with the use of theoretical, methodological and empirical methods. The article analyzes the state of the problem at this moment, gives a comparative analysis of the educational aspect of training in traditional and distance learning mathematics, offers the possibility of implementing the upbringing function in the traditional and distance teaching mathematics. The research *results* are presented in the table. Conclusions and suggestions for promising research and development on this topic are made. Emphasis is placed on the use of distance technologies in teaching mathematics.

Keywords: pedagogical university, methods of teaching mathematics, upbringing, education, interactive learning, informatization of education, information and communication technologies, mathematics, competence approach, distance learning.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современное образование базируется на компетентностном подходе, в разработке которого и исследованиях в области его применения принимали участие многие российские и зарубежные исследователи [1-9]. Даже в условиях широкого распространения информационных технологий, в том числе, в образовании, роль воспитания в процессе обучения в вузе остается важной, что представлено в научных работах последних лет [10-14]. Для будущих педагогов это особенно актуально, так как в профессиональной деятельности им самим предсто-

ит участие в воспитании обучающихся, что отражено в компетенциях, приведенных в соответствующих федеральных государственных образовательных стандартах и профессиональном стандарте педагога.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В наше время образовательный процесс уже трудно представить без информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Исследованиям по применению ИКТ в образовании посвящаются многие научные работы [15-27]. Также существуют мнения, что в ближайшем будущем обучение с

помощью дистанционных технологий может полностью заменить непосредственный контакт с преподавателем, в частности, с помощью искусственного интеллекта (ИИ), который будет являться виртуальным учителем. Исследования в этой области представляют интерес для современных ученых [28-29], многие из которых считают, что нельзя полностью полагаться на ИИ [30-31]. Это может не только не оказаться полезным, но и принести вред, так как самообучение ИИ может пойти вразрез с общечеловеческими ценностями в силу того, что он не является представителем человечества и, как следствие, «заинтересованным лицом». Таким образом, полная передача ему воспитательной функции образовательного процесса в ближайшее время представляется гораздо менее возможной, чем функции обучающей. Снижение роли воспитательного компонента в обучении может привести к проблемам коммуникации между людьми, в частности, в их будущей профессиональной деятельности, так как обучающимся является пока в большинстве случаев человек. Авторы данной статьи придерживаются точки зрения оптимизации сочетания традиционных и инновационных форм обучения [32].

Также существует мнение, что воспитательная функция в процессе обучения студентов математическим дисциплинам не является обязательной, что существуют другие дисциплины, особенно гуманитарной направленности, которые решают задачи воспитания. Это относится как к обучению с помощью современных информационно-коммуникационных технологий, так и к традиционному. Процессу воспитания в рамках других дисциплин посвящен ряд работ [33-36]. Тем не менее, в процессе изучения математических дисциплин у студентов могут воспитываться такие качества, которые являются не только полезными, но порой и необходимыми впоследствии в профессиональной педагогической деятельности, и которые не могут быть сформированы при изучении других дисциплин. В современной научной литературе этому вопросу уделяется, на наш взгляд, мало внимания.

Таким образом, наблюдается *противоречие* между современными требованиями к компетентности учителя и усиливающейся формализацией обучения в условиях информатизации образования. Возникает *проблема* сохранения и оптимальной реализации воспитательной функции при изучении студентами математических дисциплин с учетом современных форм и методов обучения. При этом весьма актуальными будут не только теоретические исследования, но и решение важных практических задач – создание разработок, в которых воспитательный аспект обучения математике в полной мере будет реализован с позиций требований к современному педагогу.

МЕТОДОЛОГИЯ

Формирование целей статьи. Цель исследования – на основе теоретико-методологических и эмпирических данных выявить актуальные задачи, связанные с реализацией воспитательного аспекта обучения студентов педагогического вуза, и рассмотреть возможные варианты их решения.

Постановка задания.

Задачи:

- 1) Рассмотреть состояние проблемы на текущий момент.
- 2) Провести сравнительный анализ воспитательного аспекта обучения при традиционном и дистанционном обучении математическим дисциплинам.
- 3) Предложить возможности реализации воспитательной функции при традиционном и дистанционном обучении математическим дисциплинам студентов педагогического вуза.
- 4) Сделать выводы и обозначить перспективы дальнейших исследований и разработок.

Методы исследования: анализ, наблюдение, интервьюирование, моделирование, апробация, сравнение.

Используемые методы, методики и технологии: традиционная методика обучения математике, интерактивное обучение, дистанционные технологии, компетентностный подход, интерактивное обучение, индивидуальный образовательный маршрут, комплекс методов воспитания.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Изложим последовательно результаты выполнения каждой из задач исследования.

1) Проблему оптимальной реализации воспитательной функции обучения математическим дисциплинам студентов педагогического вуза на данном этапе нельзя считать решенной полностью. Во-первых, бурное развитие ИКТ порождает изменения в учебном процессе, связанные с внедрением инновационных форм и методов обучения математике. Воспитательный аспект в таких условиях также претерпевает изменения, поэтому необходимо так разработать учебный материал и организовать обучение, чтобы оставалось достаточно возможностей для воспитания качеств личностей, необходимых будущему педагогу, и в частности, учителю математики. При изучении многих гуманитарных дисциплин часть воспитательной функции возложена на содержание дисциплины. Таким образом, даже при самостоятельном изучении материала происходит самовоспитание в более широком аспекте, так как формируются качества личности не только связанные с процессом получения и усвоения информации, но и социальные и нравственные, как минимум, теоретически. При изучении математических дисциплин акцент смещается в сторону воспитания качеств, связанных с интеллектуальной деятельностью и работоспособностью. Но этого бывает недостаточно для гармоничного формирования компетентности будущего учителя, так в профессиональной деятельности в школе придется одновременно сочетать как интеллектуальные качества, так и социально-нравственные. В процессе обучения школьников они тесно сплетены, так как большое значение в воспитании подрастающего поколения имеет метод примера. Зачастую отношение к предмету отождествляется детьми с отношением к преподающему его учителю. Можно глубоко знать свой предмет, уметь решать сложные задачи, но не донести знания до обучающихся, не научить их овладению этими знаниями или даже оттолкнуть их от изучения. Поэтому воспитание студентов в процессе обучения математическим дисциплинам не должно сводиться только к формированию компетентности в области математики.

2) При дистанционном обучении нередко происходит так, что некоторые методы воспитания совсем или почти не применяются. Разрабатываются комплексы, содержащие теоретический материал, систему упражнений и контроля, например, тестирование. Если такой комплекс полностью автоматизирован, то есть, обучающийся может изучать материал, выполнять упражнения до тех пор, пока в достаточной мере не усвоит материал, а затем имеет несколько попыток прохождения контрольного теста, то в этом случае фактически остается применение методов упражнения, приучения и в некоторой мере убеждения, например, при изучении доказательств. К тому же преподавателю трудно учитывать индивидуальные особенности студентов при такой форме работы. Таким образом, исчезают методы воспитания, связанные с прямой коммуникацией, такие как пример, беседа, соревнование, что ведет к недостаточному развитию коммуникативных навыков в процессе выполнения профессиональных задач. Также может возникнуть фактор, оказывающий отрицательное влияние в воспитательном аспекте. Стремление «сдать» дисциплину любой ценой приводит к воспитанию таких негативных качеств личности, как недобросовестность, нечестность, лень. Обучающемуся, напрямую не контактирующему с преподавателем, совершить попытки обмана в процес-

се контроля легче, чем при непосредственном контакте. Полностью автоматизированный способ эффективен для студентов с достаточно сформированными навыками самовоспитания.

При традиционном обучении математическим дисциплинам имеется больше возможностей для реализации воспитательной функции. Здесь может быть применен весь спектр методов воспитания, причем они могут варьироваться и использоваться в зависимости от контингента студентов и их реакции. Но традиционных форм недостаточно для формирования компетентности будущего учителя в области математики и методики обучения математике. Поэтому целесообразно моделировать процесс обучения так, чтобы при сочетании традиционных и инновационных форм обучения находилось место и воспитательной функции.

3) Приведем несколько вариантов, которые могут быть включены в процесс обучения математике студентов педвуза для реализации воспитательной функции. Эти подходы к реализации воспитательного аспекта обучения применялись авторами при обучении математическим дисциплинам студентов педагогического университета математических и нематематических профилей. В одних случаях приемы совпадали, в других применялись в зависимости от профиля подготовки, уровня обученности и мотивированности студентов. Таким образом, происходило гибкое моделирование учебного процесса, но без отступления от основных целей обучения – формирования соответствующих компетенций. Приведенные в таблице 1 данные получены с помощью методов исследования, о которых было сказано выше.

Таблица 1 – Примеры реализации воспитательной функции при обучении математическим дисциплинам

Формы	Способы реализации воспитательной функции	Формируемые качества личности
Традиционные формы занятий и самостоятельной работы (лекции, практические и лабораторные занятия, домашнее задание, элективные и факультативные курсы)	Личный пример (корректное поведение, обучение студентов правилам дискуссии, выступлений и т.п.); процесс общения (преподаватель-студент, студент-студент); групповая работа; процесс выполнения заданий; эстетическое воспитание на примерах прикладного применения математических знаний; ознакомление с дополнительными фактами (историческими аспектами математических открытий и фактами из жизни и деятельности ученых и т.д.).	Настойчивость, целеустремленность, трудолюбие, дисциплинированность, аккуратность, критичность, культурность (мышления, общения, эстетическая), заинтересованность, мотивированность, взаимоуважение.
Дистанционные формы обучения (индивидуальные и групповые онлайн- занятия, телеконференции, вебинары, самостоятельная работа с размещенными электронными средствами обучения и контроля и т.п.)	Личный пример (при дистанционном общении преподаватель-студент); организация интерактивного взаимодействия в «живом» режиме; включение в материалы для ознакомления дополнительных фактов.	Стремление к самообразованию, честность, ответственность, самостоятельность, внимательность, вежливость, трудолюбие.
Исследовательская и научно-исследовательская деятельность студентов	Задания исследовательского характера; процесс написания статей, курсовых и выпускных квалификационных работ; процесс подготовки научных сообщений; выступления на научных мероприятиях; научное общение.	Дисциплинированность, научная культурность, объективность, рефлексия, заинтересованность, самостоятельность, усидчивость, критичность.

Творческая деятельность студентов в области математики и методики обучения математике	Составление задач, в том числе, сюжетных и занимательного характера; участие в интерактивных математических выставках-шоу; подготовка творческих номеров в рамках студенческих олимпиад по математике и методике обучения математике; участие в разработке электронных средств обучения и контроля (интерактивные модули, тесты, учебное видео, дидактические игры).	Внимательность, наблюдательность, активность, аккуратность, креативность, самостоятельность, коммуникабельность, познание радости творческого труда.
Преподавательская деятельность студентов (участие в разработке и проведении интерактивных онлайн-уроков, уроков и внеурочных занятий в рамках педагогической практики)	Индивидуальная и совместная деятельность по разработке и проведению занятий; обмен материалами и мнениями; коммуникация с обучающимися в качестве преподавателя.	Вежливость, терпение, нравственность, взаимоуважение, ответственность, организованность, коммуникабельность, взаимопомощь, трудолюбие, оперативность.

4) Сравним полученные нами результаты с другими исследованиями, сделаем выводы и обозначим перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

Сравнение полученных результатов с результатами в других исследованиях. Если рассматривать изучение математической дисциплины студентами педагогического вуза, то можно заметить, что в современных научных работах вопросу воспитания уделяется меньше внимания, чем вопросам обучения математике и использованию ИКТ. Также отметим, что, результаты исследований процесса воспитания при обучении другим дисциплинам (физическая культура, педагогика, иностранный язык и др.), с нашей точки зрения, представлены гораздо шире, чем такие исследования, касающиеся процесса обучения математике. Новизна данного исследования заключается в том, что в систематизированной форме представлены конкретные апробированные способы воспитания определенных качеств личности как при дистанционном, так и при традиционном обучении математике.

ВЫВОДЫ

Выводы исследования.

1. В процессе обучения математическим дисциплинам студентов педагогического университета реализация воспитательной функции может происходить с помощью разнообразных форм и методов.

2. Приведенные качества личности являются универсальными, но при обучении математическим дисциплинам устанавливается связь между данными качествами и их проявлением в процессе деятельности в области математики и в профессиональной педагогической деятельности, происходит выработка соответствующих умений и навыков, необходимых для формирования компетентности будущего учителя.

3. Возможностей для организации воспитательного процесса при дистанционном обучении математическим дисциплинам на данном этапе меньше, чем при непосредственном контакте, поэтому более актуальными являются изыскания именно в данном направлении.

Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении:

- теоретические исследования и практические разработки в области реализации воспитательной функции обучения в условиях дистанционного образования;
- исследования в области предельно допустимого соотношения передачи функций обучения электронным средствам;
- разработка требований к электронным средствам

обучения и контроля, применяемым для дистанционно-го обучения;

- исследования и разработки в области применения ИИ в обучении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Жафяров А.Ж. Методология и технология внедрения компетентного подхода в математическом образовании // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (31). С. 105-115.

2. Амирбекулы А., Кадирбаева Р.И., Джаманкараева М.А. Формирование профессиональной компетентности будущего педагога-математика в Казахстане // Педагогика. 2019. № 5. С. 112-120.

3. Дзамыхов А.Х., Салахов А.З. О роли математических структур в развитии методической компетентности будущего учителя математики и информатики // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 207-210.

4. Есеева Е.Г., Улитин Г.М. Профессиональная компетентность преподавателя математики в высшей профессиональной школе // Дидактика математики: проблемы и исследования. 2016. № 44. С. 31-35.

5. Элиханов А.В.И. Математика и математическое образование в формате проблемы формирования у субъектов познания процедур критического мышления // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 439-442.

6. Makhmeta T.M., Tiahai I.M. Використання інтерактивного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів математики // Балканско научно обозрение. 2018. № 1. С. 48-52.

7. Кожомбердиева Н.Б., Бектурганова М.К., Усенова Р.К. Роль математики в формировании профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. 2017. № 10. С. 187-190.

8. Кондаурова И.К., Захарова Т.Г., Гусева М.А. Региональный опыт подготовки и профессионального становления будущих педагогов-математиков в условиях модернизации среднего и высшего математического образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4 (9). С. 81-84.

9. Таненкова Т.В. Природосообразные основы дифференциации обучения студентов математике // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4 (20). С. 283-286.

10. Бадюков В.Ф., Шубин В.С. Актуальные проблемы обучения и воспитания студента XXI века в контексте его конкурентоспособности // Научный руководитель. 2018. № 6 (30). С. 120-124.

11. Гузина А.В. О воспитании нравственности учащейся молодежи // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 198-201.

12. Назарова Ю.Н. Технологические аспекты взаимодействия преподавателя и студента в процессе воспитания // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 177-179.

13. Рогалева Г.И. Модели воспитания студенческой молодежи: российский и зарубежный опыт // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 294-298.

14. Полиенко Б.С. Система принципов воспитания в профессионально-педагогической подготовке студента // Инновационная наука. 2016. № 4-2. С. 185-187.

15. Богословский В.И., Бусыгина А.Л., Аниськин В.Н. Концептуальные основы высшего образования в условиях цифровой экономики // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 223-230.

16. Богословский В.И., Аниськин В.Н., Добудько Т.В., Аниськин С.В. Проектирование холистической образовательной среды как информационной инфраструктуры педагогического университета // Научен вектор на Балканите. 2018. № 1. С. 17-23.

17. Оймахмадова Ш.Н. Первоочередные проблемы внедрения информационно-коммуникационных технологий в деятельность вузов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 359-362.

18. Богословский В.И., Аниськин В.Н. Роль и место холистической информационно-образовательной среды на этапе цифровизации процессов обучения и воспитания личности // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 305-311.

19. Абрамова Н.С., Ваганова О.И., Кутепова Л.И. Разработка учебно-методического обеспечения в условиях реализации информационно-коммуникационных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 181-184.

20. Добудько Т.В., Пугач В.И., Бурцев Н.П., Пугач О.И., Тюжина И.В., Данилюков П.А. Формирование информационно-технологической компетентности магистров педагогического образования в контексте развития электронного образовательного пространства педагогического вуза // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 182-188.

21. Павлова Л.Н., Фортыхина С.Н. Осуществление педагогического менеджмента и реализация информационно-коммуникационной компетентности как условие профессиональной готовности педагога // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 281-284.

22. Завяев Н.С., Проскура Д.В., Шамин Е.А. Информатизация общества, как основа глобальной конкурентоспособности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 234-237.

23. Зверева Ю.С. Информатизация высшего образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. № 6-2 (85). С. 63-66.

24. Смирнова Е.В. Использование средств икт для формирования и развития речевой иноязычной деятельности «говорение» // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 115-118.

25. Шамин Е.А., Генералов И.Г., Завяев Н.С., Черемухин А.Д. Сущность информатизации, ее цели, субъекты и объекты // Вестник НГИЭИ. 2015. № 11 (54). С. 99-107.

26. Коноплева В.С., Коноплева И.А. Информатизация высшего учебного заведения как парадигма развития современного образования // Современная педагогика. 2016. № 1 (38). С. 17-22.

27. Калужный К.А. Информационная среда и информационная среда науки: сущность и назначение // Наука. Инновации. Образование. 2015. № 18. С. 7-23.

28. Верзилов А.Н. Интеллектуальные информационные системы в открытом образовании // Менеджер. 2017. № 4 (82). С. 95-99.

29. Зиновьев В.Н., Харламова Е.С. Подходы к пониманию проблемы искусственного интеллекта в образовательном процессе // В сборнике: Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных вузов III Ежегодная международная научно-практическая конференция. Технологический университет. 2015. С. 161-168.

30. Бочаров А.В., Мучник В.М., Филькин К.Н., Хазанов О.В. Диалог о двух системах исторического образования: компьютеризированной и традиционной // Историческая информатика. 2017. № 2 (20). С. 134-147.

31. Измайлова Ю.М., Пискарева Е.М. Искусственный интеллект в образовательном процессе // Среднее профессиональное образование. 2018. № 10. С. 40-42.

32. Гейбука С.В., Ковиова Ю.Н. Оптимизация применения дистанционного и смешанного обучения при изучении математических дисциплин студентами педагогических вузов // Электронный научный журнал «ЦИТИСЭ» [Электронный ресурс]. 2019. № 3 (20). С. 33. – URL: <http://ma123.ru> (дата обращения: 25.08.2019).

33. Тарасова Е.Н. Реализация междисциплинарных связей в нравственном воспитании личности студента инженерного вуза в системе гуманитарной подготовки // Инженерное образование. 2016. № 20. С. 257-263.

34. Трофименко Т.Н. Эстетическое воспитание студента на уроках инженерной графики // Вестник научных конференций. 2016. № 6-2 (10). С. 111-112.

35. Колесниченко Н.А., Лаврова Л.С., Поломошнова Г.А. Индивидуальный подход в обучении и воспитании как основной фактор повышения успеваемости студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 320-322.

36. Добрынин И.М., Нархова Е.Н. Проблема воспитания личности студента-спортсмена в современном обществе // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 4. С. 64-69.

Статья поступила в редакцию 31.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 37.011.31
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0013

ПОЗИТИВНЫЙ ИМИДЖ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

© 2019
AuthorID: 834288
SPIN: 3386-0060
ORCID: 0000-0002-2752-6315

Глузман Неля Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методик начального и дошкольного образования, Евпаторийский институт социальных наук
Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского
(297408, Россия, Евпатория, ул. Просмушкиных, д. 6, e-mail: gluzman_n@mail.ru)

Аннотация. В статье исследована проблема формирования позитивного профессионально-педагогического имиджа будущего воспитателя дошкольной образовательной организации. Выявлены основные исследовательские позиции зарубежных и отечественных ученых, касающиеся понимания природы и специфики феномена «имидж»; раскрыта и обоснована сущность имиджа профессионала, обобщен опыт специалистов-имиджмейкеров относительно путей и средств его создания и формирования у будущих педагогов дошкольного образования. В понимании имиджа профессионала ученые исходят из того, что это сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа, сильно эмоционально окрашенный образ, обладающий большими регуляторными свойствами. Это дало возможность определить имидж человека-профессионала как качественную характеристику личности, которая способствует проявлению его внутренних установок, личностных качеств, жизненных позиций, знаний и профессионализма через внешние проявления – внешний вид, поведение, особенности вербального и невербального общения, которые оказывают существенное влияние на организацию межличностного взаимодействия и реализацию профессиональных функций специалиста. На основе проведенного анализа опроса педагогов-практиков и родителей воспитанников автор обосновал основные требования к положительному профессиональному имиджу будущего воспитателя дошкольной образовательной организации, а именно: для воспитанников дошкольных образовательных организаций важна личностная составляющая имиджа воспитателей, для педагогов практиков – профессиональная, для родителей дошкольников – профессионально-личностная, на что и должно обращать внимание в процессе разработки спецкурса по подготовке будущих специалистов дошкольного профиля к построению, развитию и коррекции эффективного положительного профессионального имиджа.

Ключевые слова: имидж, имидж профессионала, требования к положительному профессиональному имиджу будущего воспитателя.

POSITIVE IMAGE OF A FUTURE TEACHER PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

© 2019

Gluzman Nelya Anatolievna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Methods of Primary and Preschool Education, Evpatoria Institute of Social Sciences
Crimean Federal University
(297408, Russia, Yevpatoria, Prosmushkin Str., e-mail: gluzman_n@mail.ru)

Abstract. The article explores the problem of forming a positive professional pedagogical image of a future teacher of a preschool educational organization. The main research positions of foreign and domestic scientists regarding the understanding of the nature and specificity of the phenomenon of image have been identified; the essence of the image of a professional is revealed and substantiated; the experience of image-maker specialists regarding the ways and means of its creation and formation in future preschool teachers is generalized. In understanding the image of a professional, scientists proceed from the fact that it is a highly emotionally coloured image with strong regulatory potential that has been formed in the mass consciousness and has the character of a stereotype. This made it possible to define the image of a professional as a qualitative characteristic of a personality that contributes to the manifestation of his internal attitudes, personal qualities, life views, knowledge and professionalism through external manifestations - appearance, behavior, features of verbal and non-verbal communication, which have a significant impact on the organization of interpersonal interaction and the implementation of professional functions of a specialist. Based on the analysis of a survey of educators, pedagogues-practitioners and parents of pupils, the author substantiated the basic requirements for a positive professional image of the future teacher of a preschool educational organization, namely: for pupils of preschool educational organizations, the personal component of the image of teachers is important; for pedagogues-practitioners, professional component is essential, for parents of preschool children, it is a professionally-personal one; correspondingly, these components should be focused on in the process of developing a special course for the preparation of future preschool specialists for creating, developing and correcting an effective positive professional image.

Keywords: image, image of a professional, requirements to a positive professional image of a future preschool teacher.

Введение. Перестройка российской экономики в соответствии с требованиями рыночных отношений и ее интеграция в европейское и мировое экономическое и социокультурное пространство приводит к изменению в подходах к развитию высшего образования, выдвигает новые требования к профессиональной подготовке специалистов сферы образования, в частности педагогов-воспитателей. При таких условиях показателями профессионализма воспитателя дошкольной образовательной организации (ДОО) становятся: владение профессиональными знаниями, артистическими умениями, необходимыми личностными качествами и способностями; умениями не только отвечать на многочисленные вопросы детей, но и «играть» для того, чтобы воспитанники сами находили ответ на поставленные вопросы;

не только легко говорить и объяснять, но и знать, когда нужно быть тихим и внимательным, чтобы ребенок удовлетворил свою потребность высказать собственные мысли.

Повышение требований к профессиональной подготовке педагогов обусловлено еще и стратификацией российского общества, а также появлением различных типов дошкольных учреждений, как по функциям, так и по форме собственности. Общеизвестно, что большинство родителей современных дошкольников хотят, чтобы их дети получили качественное дошкольное образование. Поэтому они отдают детей в специализированные дошкольные учреждения с приоритетным направлением развития. Однако довольно часто выбор ДОО родителями носит случайный характер, поскольку

определяется он советами друзей, родственников, коллег. В связи с этим возникает потребность целенаправленного и вдумчивого создания положительного и привлекательного образа ДОО, педагогического коллектива дошкольного учреждения как в целом, так и каждого воспитателя в частности. Учитывая все вышесказанное, возрастает необходимость научного изучения проблемы имиджа дошкольного учреждения, имиджа воспитателя детей дошкольного возраста, особенностей подготовки будущих специалистов дошкольного профиля к его созданию.

Проблема имиджа, имиджологии и имиджирования – процесса создания или конструирования имиджа – начало интересовать отечественную научную общественность в конце XX – начале XXI века. В это время начинается активное исследование общих вопросов психологии имиджа профессионала (В.В. Волкова, А.А. Деркач, А.Ю. Панасюк, Е.Б. Перельгина, В.М. Шепель и др.). В дальнейшем ученые активно стали работать над содержанием профессиональных имиджей будущего педагога (А.А. Каложный, Т.Б. Кулакова, С.А. Маскалянова, Е.А. Столбова, Д.Л. Шашауров и др.), профессионального имиджа преподавателя высшей школы (Г.А. Бусыгина, Л.Ю. Донская, Е.Б. Осипова и др.), особенностям профессиональной подготовки воспитателей дошкольных учреждений (Н.С. Белобородова, Н.М. Борытко, А.Н. Васильевой, И.В. Гевальда, Н.С. Ежкова, Н.Ю. Каракозова, Н.А. Колосова, Л.Л. Луттова, И.Ф. Слепцова, Г.А. Урунтаева и др.). Попытки описания имиджа дошкольного учреждения и воспитателя ДОО мы находим в работах М.В. Апраксиной, С.В. Гамовой, Д.В. Журавлева и др. Однако проблеме формирования имиджа воспитателя на этапе его профессиональной подготовки целенаправленного внимания пока не уделялось.

Целью исследования является: 1) кратко охарактеризовать основные подходы к определению типов, структуры и функций имиджа профессионала; 2) раскрыть требования, предъявляемые к профессиональному имиджу будущих воспитателей со стороны родителей воспитанников и воспитателей-практиков дошкольных учебных заведений.

Результаты. Понятие «имидж» этимологически происходит из французского языка и означает «образ», «представление», «изображение». Дословный перевод слова «image» на славянские языки, в частности русский, часто связан с визуальной стороной объекта, который выступает носителем имиджа и буквально трактуется как его внешний вид, а также с внутренним наполнением, создает определенный образ-представление, и может рассматриваться как его репутация. В «Энциклопедическом словаре» под редакцией И.В. Рукавишниковой и др., наряду с обозначенными характеристиками имиджа находим еще и такую, что предполагает целенаправленное его создание для потребителя: «Имидж – целенаправленно формируемый образ (какого-либо лица, явления, предмета), призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие на кого-либо в целях популяризации, рекламы и т. п.» [1, с. 492].

Исследователи, занимающиеся проблемой изучения имиджа, определяют его как «результат восприятия людьми некоторых характеристик объекта, в результате чего в психике каждого из них формируется образ этого объекта что приводит к формированию жизненного проявления человека, благодаря которому «на люди» выставляются сильнодействующие личностно-деловые характеристики» [2], «целенаправленный процесс создания нужного впечатления» [3], «наиболее экономный способ порождения и распознавания сложной социальной действительности, как результат обработки информации, как свернутый текст, как коммуникативную единицу, с помощью которой можно работать с массовым сознанием» [4] и т.д. Несмотря на многообразие определений указанного феномена, все ученые сходятся на том, что имидж возникает только тогда, когда его объект-носитель становится пу-

бличным, то есть когда есть субъекты его непосредственного или опосредованного восприятия. Это подтверждает и зарубежное исследование об общественном имидже педагога ученых из университета Конкордия (Канада). Ученые представили индуктивный анализ отзывов 600 респондентов о своих «лучших» и «худших» педагогах на социальной медиа-платформе Reddit.

Результаты показали, что на создание положительного имиджа педагога оказывает влияние не только модель отношений между педагогом и воспитанником, но и активность и информационность педагогического работника в социальных сетях [5].

Отсутствие единого толкования имиджа приводит к тому, что исследователи по-разному подходят к определению его типологии, структуры, а также выполняемых им функций. Например, ученые А.Ю. Панасюк, В.М. Шепель и др. выделяют личностный тип имиджа – представление о человеке как о личности и о ее личностные качества [6]. В свою очередь, английская исследовательница Э. Сэмпсон предлагает классифицировать личностный имидж с позиций своего «Я» и других, со стороны реалити и со стороны желаний, соответственно на самоимидж, имидж, который воспринимается, и нужный имидж [7]. Все без исключения исследователи имиджа человека выделяют внешний или габитарный тип имиджа, который предусматривает представление о человеке на основе восприятия и оценки ее внешнего вида (телосложения, роста, одежды, обуви, аксессуаров, прически, макияжа, ухоженности и т.д.).

Вербальный имидж, по мнению В.Г. Орешкина [8], А.Ю. Панасюк, Л.С. Чикилевой [9], В.М. Шепеля и др., предполагает владение техниками и средствами вербального общения (как устного, так и письменного) и на этой основе способствует презентации личностью себя и собственных программ целевой аудитории.

Кинетический, или невербальный имидж, – мнение о человеке, возникает на основе восприятия и анализа ее осанки, взгляда, мимики, жестов. Невербальные средства коммуникации, составляющие основу данного имиджа, могут представить не лучшие стороны личности, создают определенный имидж, что позволяет нам рассматривать кинетический тип имиджа как самый откровенный, однако не самый благоприятный способ трансляции исключительно позитивной информации о человеке.

Исследователи А.А. Каложный, А.Ю. Панасюк, В.М. Шепель выделяют экологический имидж, который характеризует искусственную среду обитания человека и отражает ее внутреннюю сущность через оформление интерьера помещения, автомобиля, ведение служебной документации и т.д. [10].

Ученые В.Г. Орешкин [11], А.Ю. Панасюк, В.М. Шепель и др. говорят о профессиональном имидже – представлении о человеке как о специалисте, профессионале своего дела. Мы полностью согласны с отстаиваемым мнением о том, что свои личные ценности и характеристики педагог должен успешно сочетать с реальностью обучения и воспитания. Педагогический работник, заключают зарубежные коллеги, должен не только стать экспертом в технических аспектах обучения, но и развивать профессиональную способность управлять конфликтами, возникающими в результате взаимодействия их личной и профессиональной жизни [12]. Это подтверждает важность личностной составляющей профессионального имиджа педагога.

Довольно часто указанные типы имиджа отождествляются учеными с его структурными компонентами – внешним видом, мастерством вербального и невербального общения, стилем поведения, умением создавать соответствующую среду вокруг себя. При этом исследователи А.А. Каложный [10], А.Ю. Панасюк, А. Петрова, В.М. Шепель и др. отмечают, что все составляющие имиджа существуют не изолированно друг от друга, а находятся в единстве и взаимодействии, оказывая влияние друг на друга. Кроме того, к ним добавляют еще жизненные установки, нравственные и личностные качества человека, его

воспитанность и образованность, профессионализм и мастерство, которые накладывают отпечаток на указанные выше компоненты.

Таким образом, на основе анализа указанных выше положений мы можем определить имидж человека-профессионала как качественную характеристику личности, которая способствует проявлению его внутренних установок, личностных качеств, жизненных позиций, знаний и профессионализма через внешние проявления – внешний вид, поведение, особенности вербального и невербального общения, которые оказывают существенное влияние на организацию межличностного взаимодействия и реализации профессиональных функций специалиста.

Учитывая то, что положительный профессиональный имидж в значительной степени является показателем качественной реализации специалиста в определенной области деятельности и зависит от его готовности к созданию такого образа, мы считаем целесообразным формировать такую готовность у воспитателей дошкольных образовательных организаций еще на этапе обучения в вузе.

Теоретический анализ научной литературы и документации по профессиональной подготовке воспитателей для ДОО в отечественных образовательных организациях высшего образования, а также собственный опыт преподавательской работы [13] подтвердил, что квалификационные требования к выпускникам бакалавриата по направлению подготовки «Дошкольное образование» в основном определяют цели, содержание и формы организации, но не предусматривают овладение ими деятельностью по целенаправленному созданию положительного педагогического имиджа.

Указанное выше потребовало экспериментального исследования по подготовке будущих воспитателей дошкольных образовательных организаций к созданию положительного профессионального имиджа. Несмотря на то, что будущие специалисты будут работать с детьми дошкольного возраста, их родителями и коллегами, мы путем опроса решили узнать точку зрения последних о том, каким бы они хотели видеть образ педагога-дошкольника, и на что в дальнейшем нам следует обращать внимание в процессе подготовки студентов к имиджетворческой деятельности.

Проведенное пилотажное исследование среди воспитателей ДОО показало, что больше всего педагоги-практики хотели бы видеть будущих коллег специалистами с профессиональными знаниями, которые способны к работе со всеми участниками образовательного процесса на основе гуманизма и общечеловеческих ценностей. Так, среди требований, предъявляемых практиками к знаниям студентов по дошкольной педагогике, психологии, профессиональным методикам является их основательность. Что касается умений будущих педагогов, то воспитатели хотели бы, чтобы их будущие коллеги умели самосовершенствоваться и профессионально расти, общаться со всеми и грамотно решать конфликтные ситуации, были способными к экспериментированию, не боялись нововведений, не терялись в экстремальных ситуациях, проявляли эмоциональную устойчивость и самообладание, умели наблюдать и анализировать, создавать привлекательный внешний вид. Из личностных качеств педагога воспитателями-практиками больше всего у молодых специалистов ценятся любовь к профессии педагога, любовь к детям и желание работать с ними, ответственность, исполнительность, трудолюбие, гуманность, порядочность, инициативность, целеустремленность, оптимистичность, энергичность, творчество, требовательность как к детям, так и к себе.

В то же время воспитатели считают, что для создания положительного профессионального имиджа будущих специалистов дошкольного профиля немаловажны принципиальность, популярность, респектабельность, частота упоминания в СМИ, семейственность. Некоторые педагоги к категории «ненужных качеств» успешного имиджа профессионала относили материальное благополучие и

современность. По нашему мнению, недооценка практиками значимости некоторых из упомянутых выше качеств специалистов связана с тем, что работа воспитателя сегодня мало освещается в СМИ, профессия воспитателя не является разрекламированной, а поэтому, любые попытки популяризации работы отдельно взятого дошкольного учреждения или воспитателя высоко не оцениваются и не распространяются (хотя они как раз и являются своеобразной рекламой ДОО и педагогов, которых представляют).

Родителям воспитанников больше всего хотелось бы, чтобы у воспитателя проявлялись профессиональные знания, которые способствовали бы не только реализации программы, но и помогли бы ему заинтересовать детей к любой деятельности, а именно, доброжелательность, порядочность, наблюдательность, тактичность, энергичность, справедливость, отзывчивость, и в то самое время умеренную требовательность и строгость. Также для родителей очень важно, чтобы педагог понимал ребенка, «жил его радостями и печалью», поощрял желание ходить в детский сад, воспринимал ребенка как личность, любил детей и свою работу, а не «просто отсиживал время», был терпеливым как к детям, так и к вопросам и замечаниям родителей, аккуратно одевался.

Менее значимыми для опрошенных родителей дошкольников оказались частота упоминания воспитателей в СМИ, их принципиальность, популярность, семейственность и материальное благополучие.

Исследования, проведенные российскими учеными, занимающимися различными аспектами профессиональной подготовки будущих воспитателей (Н.А. Глузман, Н.В. Горбунова [14], В.А. Романов [15] и др. [16]), показывают, что дети больше всего ценят в воспитателях доброту, ласку, умение организовать игры, рассказывать что-то интересное, учить чему-то новому, терпение к тому, что выражает ребенок, умение хранить секреты, внешнюю привлекательность (ведь малыши интуитивно тянутся ко всему красивому и хотят подражать этой красоте) и др. Созвучными с этими установками являются и результаты зарубежных коллег. Так, стремясь понять, испытывают ли лица, меняющие профессию, идеализм, который присутствует в современной публицистике для педагогов, американские учёные Д.Л. Каддапа, Б.Х. Стэнфорд провели качественный опрос специалистов, поменявших профессию на педагогическую, используя интервью, письмо-опрос и методы фокус-групп. Результаты, полученные от 13 участников, указывают на то, что их идеальные педагоги заботливы и сосредоточены на детях, прагматичные, знающие, полны энтузиазма и высокоорганизованные, но гибкие и не лишены романтики. Участники также отметили, что их прошлые педагоги влияли на формирование у них образа идеального воспитателя [17].

При формировании положительного имиджа педагога-воспитателя немаловажное значение имеет профессиональная мотивация обучающихся. Доминирующими факторами при выборе профессии дошкольного работника для российских студентов выступают профессиональные мотивы, в частности, интерес к педагогической профессии, ее привлекательность, желание общаться с детьми, мотивы личностного роста, общесоциальные мотивы. Однако встречаются и прагматические мотивы: территориальная близость работы к месту жительства, возможность устроить ребенка в детский сад [18]. Похожие обобщения сделаны зарубежными коллегами в процессе исследования мотивов выбора профессии педагога дошкольного образования у 468 студентов из Германии, Швеции, Швейцарии и Румынии. Внутренние мотивы обучающихся из этих стран также оказались более значимыми. Кроме того, доход и престиж как ведущий мотив выбора профессии более выражен у студентов из Швеции и Швейцарии. Напротив, внешние мотивы оказывают более сильное влияние на выбор профессии среди румынских студентов-педагогов [19].

Итак, анализ научных ресурсов и результатов проведенного опроса позволил выделить следующие требо-

вания к положительному профессиональному имиджу будущего воспитателя дошкольной образовательной организации: 1) наличие глубоких знаний по дошкольной педагогике и психологии, профессиональным методикам; 2) умение общаться со всеми участниками образовательного процесса в ДОО, наблюдать и анализировать свои действия и действия других, грамотно решать конфликтные ситуации, самосовершенствоваться и развиваться, создавать привлекательный внешний вид; 3) проявление любви к детям и к своей профессии, гуманности, тактичности, ответственности и порядочности. Это далеко не полный перечень тех требований, которые предъявляются к имиджу будущего специалиста дошкольного профиля, а только те из них, которые были выделены нами как основные в результате опроса воспитателей-практиков и родителей воспитанников.

Таким образом, для воспитанников дошкольных образовательных организаций важна личностная составляющая имиджа воспитателей, для педагогов практиков – профессиональная, для родителей дошкольников – профессионально-личностная, на что и обращается наше внимание в процессе разработки спецкурса по подготовке будущих специалистов дошкольного профиля к построению, развитию и коррекции эффективного положительного профессионального имиджа.

Выводы. Анализ профессиональной литературы по проблемам имиджа и имиджирования позволил нам охарактеризовать основные подходы к определению типов, структуры и функций имиджа профессионала. Проведенный опрос воспитателей дошкольных образовательных организаций и родителей воспитанников позволил выделить те требования, которые предъявляются к имиджу будущего специалиста дошкольного профиля, и которые в дальнейшем будут учтены в процессе профессиональной подготовки их к имиджетворческой деятельности. Дальнейшие научные исследования будут касаться разработки системы работы по формированию готовности будущих воспитателей ДОО к построению, развитию и коррекции положительного профессионального имиджа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Законодательные дефиниции: Энциклопедический словарь / Под ред. Рукавишниковой И.В., Напалковой И.Г., Сухановой Д.Е. – М.: Норма, 2018. – 480 с.
2. Блинова Н.М. Научные подходы к пониманию имиджа // Психология, социология и педагогика. – 2014. – №3 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/03/2887>
3. Куликова Т.И. Индивидуальный имидж как социально-коммуникативный компонент профессиональной компетентности нотариуса // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 7-3. – С. 488-492.
4. Мустафина Б.С. PR-коммуникации в формировании имиджа вуза // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2016. – №3 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pr-kommunikatsii-v-formirovanii-imidzha-vuza>
5. S. Chang-Kredl, D. Colannino, Constructing the image of the teacher on Reddit: Best and worst memories, *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – №64. – pp. 43-51.
6. Панасюк А.Ю. Формирование имиджа. Стратегия. Психотехнологии. Психотехники / А.Ю. Панасюк. – 3-е изд., стер. – М.: Омега-Л, 2009. – 267 с.
7. Sampson E. *The Image factor. A Guide to Effective Self-presentation for Career Enhancement* / E. Sampson. - L. : M&E Handbooks : Business & Management, 1994. – 338 p.
8. Орешкин В.Г. Тренинг формирования имиджа. 13 мастерских имидж-класса. Методическое пособие. – СПб.; Речь, 2008. – 176 с.
9. Чикилева Л.С. Роль вербальных и невербальных средств в создании имиджа // Российский гуманитарный журнал. – 2016. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-verbalnyh-i-neverbalnyh-sredstv-v-sozdanii-imidzha>
10. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калюжный. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 222 с.
11. Орешкин В.Г. Тренинг формирования имиджа. 13 мастерских имидж-класса. Методическое пособие. – СПб.; Речь, 2008. – 176 с.
12. Ayyaz Qadeer, Adnan Tahir and Muhammad Ilyas Chishti, *Beginning Teachers' Professional Self-Image: Reconciliation between Teachers and Head Teachers*, *Journal of Educational Research* 21(1). – 2018. – p. 12.
13. Глузман Н.А. Формирование профессионального имиджа социального педагога // Образование и наука. – 2017. – Т.19. – № 9. – С. 52-69.
14. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Профессионализм педагога: ус-

пешность и карьера: монография / Н.А. Глузман, Н.В. Горбунова. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 314 с.

15. Романов В.А. Выбор модели, отражающей деятельность педагога и его подготовку в вузе: сборник: Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования педагога Сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 93-99.

16. Димухаметов Р.С., Столбова Е.А., Цилицкий В.С. Ценностная ориентация как предиктор формирования профессионального имиджа будущего педагога // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 422-424.

17. Jennifer Locraft Cuddapah, Beverly Hardcastle Stanford, *Career-changers' ideal teacher images and grounded classroom perspectives*, *Teaching and Teacher Education* 51, 2015, pp 27-37

18. Гумен Е. Профессиональные ориентации современных воспитателей детских садов / Е. Гумен // Дошкольное образование. – 2011. – № 7. – С. 79-85.

19. Sabine Weiss, Marcus Syring, Manuela Keller-Schneider, Meeri Hellstén, Ewald Kiel, *Career choice motives of early childhood educators: A cross-country comparison of four European countries*, *Research in Comparative & International Education* 2018, Vol. 13(4) 499–515.

Статья поступила в редакцию 30.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 372

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0015

ДИСТАНЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА: ПРОБЛЕМЫ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ

© 2019

Грязнова Елена Владимировна, доктор философских наук,
заведующий кафедры «Философии и теологии»

Нижегородский педагогический университет им. К. Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: egik37@yandex.ru)

Треушников Илья Анатольевич, доктор философских наук, доцент, профессор
кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин

Российский государственный университет правосудия, Приволжский филиал
(603022, Россия, Нижний Новгород, пр. Гагарина, д.17 А, e-mail: treushnikovilya@mail.ru)

Бобыкина Наталья Юрьевна, стажер лаборатории музыки
и изобразительного искусства

Институт художественного образования и культурологии РАО
(119121, Россия, Москва, ул. Погодинская, дом 8, корпус 1 e-mail: treushnikovilya@mail.ru)

Афанасьев Сергей Владимирович, аспирант кафедры
«Философии и теологии»

Нижегородский педагогический университет им. К. Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: magistrant18@yandex.ru)

Аннотация. В современном образовании в связи с переходом общества на информационную стадию развития произошли серьезные изменения. Информационные технологии позволяют сегодня получать образование, не выходя из дома. Ученые исследуют новый феномен в различных аспектах: философском, педагогическом, социальном, культурологическом и т.п. При этом поднимаются различные проблемы дистанционных форм образования: проблемы качества, проблемы доступности, экономические вопросы и др. Однако при этом исследователи используют различные категории, обозначающие новый феномен в педагогической деятельности. При этом происходит отождествление базовых понятий педагогики: образование, обучение и воспитание. В результате при изучении работ ученых, посвященных дистанционному образованию или обучению, возникают трудности в понимании, о каких же педагогических процессах идет речь. В результате чаще всего в исследованиях речь сводится к проблеме влияния информационных технологий на процесс образования, обучения и воспитания. Возникает вопрос, нужно ли в этом случае употреблять термины «дистанционное образование и обучение»? Возможно, они становятся лишними и загромождают категориальный аппарат педагогики. В данной работе мы попытались выстроить все термины, которые уже вошли в научный оборот в единую систему, где главным становится категория «дистанционная педагогика» как единой основе для трех педагогических процессов: дистанционного образования, обучения и воспитания.

Ключевые слова: дистанционная педагогика, дистанционная педагогическая деятельность, дистанционное образование, дистанционное воспитание, дистанционное обучение, информационная социализация личности, информационное взаимодействие, информационные квазисубъекты.

REMOTE TRAINING: PROBLEMS OF CONCEPTUALIZATION AND DEFINITIONS

© 2019

Gryaznova Elena Vladimirovna, doctor of philosophy, head of the Department
of «Philosophy and theologies»

Nizhny Novgorod Pedagogical University K. Minin
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov str., 1, e-mail: egik37@yandex.ru)

Treushnikov Ilya Anatolyevich, doctor of philosophy, associate Professor, Professor
of the Department of Humanities and socio-economic disciplines

Russian State University of Justice, of the Volga branch
(603022, Russia, Nizhny Novgorod, PR. Gagarina, d. 17, e-mail: treushnikovilya@mail.ru)

Bobykina Natalia Urievna, Intern of the laboratory of music
and fine arts

Institute of art education and cultural studies of RAO
(119121, Russia, Moscow, 8 Pogodinskaya str., building 1 e-mail: treushnikovilya@mail.ru)

Afanasiev Sergey Vladimirovich, post-graduate student of the Department
of Philosophy and theologies»

Nizhny Novgorod Pedagogical University
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov str., 1, e-mail: magistrant18@yandex.ru)

Abstract. In modern education in connection with the transition of society to the information stage of development there have been major changes. Information technology today allows you to get an education without leaving home. Scientists investigate a new phenomenon in various aspects: philosophical, pedagogical, social, cultural, etc. At the same time, various problems of distance forms of education are raised: problems of quality, problems of accessibility, economic issues, etc. However, researchers use different categories denoting a new phenomenon in pedagogical activity. At the same time there is an identification of the basic concepts of pedagogy: education, training and upbringing. As a result, when studying the works of scientists on distance education or training, there are difficulties in understanding what kind of pedagogical processes are in question. As a result, most often in research it is reduced to the problem of the impact of information technology on the process of education, training and upbringing. The question arises whether in this case it is necessary to use the terms “distance education and training”? Perhaps they become superfluous and clutter the categorical apparatus of pedagogy. In this paper we have tried to build all the terms that have already entered into scientific circulation in a single system, where the main category is “distance education” as a single basis for three pedagogical processes: distance education, training and education.

Keywords: remote education, remote teaching, remote education, distance education, distance learning, information socialization, communication, information quasicubic.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты проблемы дистанцион-

ного образования

Изучение работ по проблемам дистанционной педагогики показало, что данный термин практически не употребляется. Исследователи в изучении данного феномена отдают предпочтение двум, наиболее привычным для использования терминам - «дистанционное образование» и «дистанционное обучение».

Сегодня понятию «дистанционное образование» посвящено достаточно большое количество работ [1-3].

Изучая вопрос о сущности дистанционного образования, мы увидели, что до сих пор среди ученых нет единого подхода к ее определению. Чаще всего под этим термином понимают именно процесс передачи информации и превращения ее в знание. Причем в этом случае дистанционное образование, по сути, отличается от традиционного образования только лишь введением термина «дистанция», т.е. передача информации на расстоянии. Именно по этому, чаще всего, при таком подходе к определению дистанционного образования употребляется вид технологии, на основе которой оно реализуется. Кроме того, все чаще начинает употребляться не понятие «дистанционное образование», а термин «дистанционные технологии» [4-6].

Второй момент, на котором стоит заострить внимание – это вопрос об отождествлении понятий «дистанционное образование» и «дистанционное обучение». В работах, посвященных дистанционному обучению речь, так или иначе, сводится к понятию дистанционного образования. В данном случае происходит изначальное отождествление понятий «обучение» и «образование», которое потом переходит и на дистанционные формы данных феноменов [7-9].

Аналогичная ситуация складывается и с понятием «дистанционное воспитание». Видимо в силу сложности его понимания и определения, данная категория маскируется в более широком и емком понятии «дошкольное образование». Вероятно, это связано с тем, что на данном этапе социализации личности более важным педагогическим процессом является именно воспитание [10-11].

Так же авторам при изучении феномена дистанционного воспитания на помощь приходит категория «информационно-образовательная среда», с помощью которой удается избежать необходимости говорить о конкретном воспитательном процессе на расстоянии. Поэтому все чаще используется вариант ухода авторов от употребления и конкретизации понятия «дистанционного воспитания» - это акцентирование внимания на средствах, с помощью которых такое воспитание можно реализовать [12-13].

Постановка проблемы

Таким образом, анализ литературы по проблемам категоризации понятия «дистанционная педагогика» показало, что оно практически не употребляется в научной литературе или разбирается на отдельные процессы – образование и обучение. Причем при описании последних понятий как дистанционных, происходит их отождествление. Кроме того, из-за отсутствия четкого понимания феномена дистанционной педагогики все, чаще в научной литературе основные акценты переходят к средствам – информационным технологиям. Поэтому необходимо обратиться к вопросу о разработке категориального аппарата дистанционной педагогики.

Изложение основного материала исследования

В свою очередь мы предлагаем рассматривать феномен дистанционной педагогики как целостную систему, в основе которой находится педагогическая деятельность. Конечно же, речь в данном случае должна идти именно о дистанционной ее форме.

Дистанционная педагогическая деятельность – одна из основных форм социального взаимодействия в современном информационном обществе. Его специфика заключается в том, что это взаимодействие опосредовано информационной техникой и технологиями. Это, в

свою очередь, определяет информационный способ существования всех его элементов: субъекта, средств, объекта, условий, среды, результата, процесса. Такая деятельность формирует новый вид социокультурного пространства и новый вид реальности – информационной. Информационные объекты, которые образуют данные виды пространства и реальности, коренным образом отличаются от объектов материального мира, к которым адаптирован человек. Но самым важным в таком виде деятельности оказывается специфичность самого субъекта. Дело в том, что теперь это не реальный субъект традиционной педагогической деятельности, а интерактивный информационный квазисубъект, способный обладать различной степенью субъектности и исполнять роль социального субъекта.

Мы приходим к пониманию того, что дистанционная педагогическая деятельность в современных условиях информационного общества, выступая одним из важнейших механизмов социализации личности, изменяет ее структуру. В частности, появляются информационные объекты и квазисубъекты, создаваемые информационными технологиями, которых не было в традиционных формах социализации [14-19].

Таким образом, мы получаем еще одну категорию, необходимую нам для понимания сущности дистанционной педагогики – это информационная социализация личности.

В самом общем виде информационная социализация, как и любой другой вид социализации - это процесс передачи от одного поколения к другому социального опыта как интеграции системы знаний, умений и ценностей. Именно социальный опыт позволяет личности функционировать в качестве полноправного члена общества. В целом информационную социализацию можно представить как трехступенчатый процесс: идентификация (становление Человека); индивидуализация (становление Индивидуальности); персонификация (становление Личности).

При использовании данной методологии мы можем говорить о возможности деления педагогической деятельности согласно этим этапам. Например, идентификация происходит на основе механизмов дошкольной педагогической деятельности, индивидуализация – школьной и вузовской, а персонификация уже может происходить на основе других ее форм.

Если речь идет о дистанционной педагогике, то логично также ее разделить на этапы информационной социализации.

Чтобы показать место и роль трех педагогических процессов: образования, обучения и воспитания в дистанционной педагогике и их интеграцию, то следует отметить, что в процессе педагогической практики всегда происходит отбор наиболее значимого для жизни общества социального знания, умения и установок. В результате формируются три подсистемы культуры человека: знания – информационная подсистема, умения – праксиологическая подсистема, установки – мотивационная подсистема.

В свою очередь формирование социального опыта происходит с помощью трех функций педагогической деятельности: образование - передача и освоение знаний, информационного опыта, обучение - передача и освоение умений, операционального опыта, воспитание - передача и освоение установок, мотивационного опыта.

Теперь, сведя все категории, необходимые для раскрытия сущности дистанционной педагогики в единую систему, можно увидеть ее структуру и взаимосвязь всех элементов (рисунок 1).

Таким образом, дистанционная педагогика предстает как интеграция дистанционных форм педагогической деятельности в информационной реальности, на основании которой и формируется система культуры. Здесь особое место занимает новая ее составляющая – информационная культура.



Рисунок 1 - Система дистанционной педагогики

Такой подход позволяет избежать путаницы в понятиях дистанционного образования, воспитания и обучения. Деятельностный подход в разработке категории «дистанционная педагогика» дает возможность анализировать место и роль каждого элемента дистанционной педагогической деятельности в этой системе. Тем более разработка категориального аппарата дистанционной педагогики становится актуальной в свете продолжающегося хаотичного использования терминологии дистанционного образования [20–23].

Выводы

В условиях глобализации и информатизации общества реально существует новый вид социализации личности – информационная социализация. Она требует введения и использования нового вида педагогической деятельности – дистанционной, основными механизмами которой становятся дистанционные образование, обучение и воспитание.

Для изучения специфики дистанционной педагогики с целью повышения эффективности передачи и усвоения социального опыта и предупреждения возможных негативных последствий информационной социализации личности, лежащей в ее основе, необходимо системное изучение данного феномена.

Построение системы дистанционной педагогики позволит в дальнейшем перейти к изучению ее отдельных феноменов и разработке необходимого категориального аппарата как нового научного направления в педагогике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Положенцева И. В. Педагогическая среда дистанционного образования в высшей школе России. М.: Унив. кн., 2016. 198 с.
2. Дистанционные технологии в дошкольном образовании: опыт и перспективы развития / [Н. В. Федина, И. В. Бурмыкина, Л. М. Звезда и др.]. Липецк : ЛГПУ им. П. П. Семенова-Тянь-Шанского, 2018. 234 с.
3. Дистанционное обучение в высшем профессиональном образовании: опыт, проблемы и перспективы развития : IX Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, 26 апреля 2016 года: СПбГУП, 2016. 151 с.
4. Захарова О. А., Везилов Т. Г., Ядровская М. В. Дистанционные технологии и электронное обучение в профессиональном образовании, Ростов-на-Дону : ДГТУ, 2015. 133 с.
5. Усманов С. Р. Использование дистанционных образовательных технологий для реализации личностно-ориентированной модели обучения в организациях среднего профессионального образования : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. Махачкала, 2018. 23 с.
6. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Теория и практика [под науч. ред. Я. А. Ваграменко, М. П. Карпенко]. Ч. 1. Москва : Изд-во СГУ, 2017. 527 с.
7. Шаповалов М. И. Дистанционное обучение: теория и практика [Текст] : М. И. Шаповалов. М.: Эдитус, 2015. 97 с.
8. Дистанционное обучение: реалии и перспективы: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции / Комитет по образованию, Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургский центр оценки качества образования и информационных технологий» ; [сост. Матросова Н. Д.]. - Санкт-Петербург : ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2019. 119 с.
9. Шарипов Ф. В. Педагогические технологии дистанционного обучения. Москва : Университетская кн., 2016. 301 с.

10. Дистанционные технологии в дошкольном образовании: опыт и перспективы развития [Текст] : монография / [Н. В. Федина, И. В. Бурмыкина, Л. М. Звезда и др.] ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тянь-Шанского». - Липецк : ЛГПУ им. П. П. Семенова-Тянь-Шанского, 2018. 234 с.

11. Информационно-образовательная среда дошкольной образовательной организации [Текст] : методические рекомендации / [Коточигова Е. В., Жбанникова О. А., Наоёжина М. А., Сергеева Г. В.] ; под ред. Е. В. Коточиговой ; Гос. автономное учреждение доп. проф. образования Ярославской обл. - Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. 63 с.

12. Дюмина И.А. Информационно-образовательная среда школьного музея как средство патристического воспитания учащихся: монография. Москва : Спутник+, 2018. 156 с.

13. Развитие ребёнка в условиях ИКТ насыщенной образовательной среды [Текст] : сборник трудов научно-практической конференции (13 апреля 2016 г., Москва) / М-во образования и науки РФ, Федеральное гос. автономное учреждение Федеральный ин-т развития образования, Центр образовательных информ. технологий, ресурсов и сетей, Департамент образования г. Москвы, Гос. бюджетное образовательное учреждение г. Москвы «Школа № 183» ; [под общ. ред. А. И. Мкртчян, С. С. Хапаевой]. Москва : МГОУ, 2016. 48 с.

14. Грязнова Е.В., Скопничева-Седаш О.Ю. Дистанционная педагогика как научное направление в философии образования//Педагогика и просвещение. 2015. № 1. С. 59-66.

15. Богданова А.В., Глазова В.Ф., Коновалова Е.Ю. Интеллектуальные технологии оценки качества дистанционных учебных курсов в высшем образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 79-82.

16. Грязнова Е.В., Вересова Е.А., Михеева В.В. Проблемы информатизации управления образованием//Социодинамика. 2015. № 11. С. 144-157.

17. Стефанова Н.А., Ахунова З.Р. Взгляд работодателя на «on-line специалиста» или качество дистанционного обучения // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 102-104.

18. Грязнова Е.В., Матяева И.Л. Деятельностный подход в исследовании дистанционного образования//Психология и психотехника. 2014. № 3 (66). С. 304-311.

19. Богданова А.В., Кондаурова И.К. Основные аспекты проблемы эффективной оценки качества учебных курсов, применяемых в дистанционном обучении // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 168-170.

20. Шевардина М.С. Интенсификация учебного взаимодействия в условиях дистанционного обучения теологии : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. Йошкар-Ола, 2015. - 23 с.

21. Брицкая Е.О. Методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Омск, 2016. 24 с.

22. Овчинников А. В. Педагогические условия организации дистанционного обучения учащихся в сельской школе : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. - Воронеж, 2019. 24 с.

23. Сорочинский М.А. Развитие информационной компетентности студентов дидактическими средствами электронной информационно-образовательной среды : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. Якутск, 2019. 23 с.

Статья поступила в редакцию 02.07.2019
Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378.1

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0016

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ

© 2019

Дмитриева Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий
Сабодаш Ольга Александровна, ассистент кафедры педагогики и педагогических технологий

Ленинградский государственный университет имени А.С.Пушкина

(196605, Россия, Санкт-Петербург, Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10; e-mail: olq3458@yandex.ru)

Аннотация. Проблема патриотического и гражданского воспитания в современном российском обществе особенно актуальна. В связи с этим перед педагогикой как наукой встает проблема, которая заключается в поиске новых эффективных путей, методов и форм для воспитания подрастающего поколения. Одной из проблем педагогики высшей школы является исследование и поиск инновационных методов и форм подготовки будущих педагогов к воспитанию. В статье представлен теоретический анализ процесса подготовки будущих педагогов к реализации программ патриотического воспитания посредством изучения русской народной культуры. Авторами дано определение и выявлена сущность русской народной культуры. В педагогическом смысле русская народная культура представляет собой духовно-нравственную среду, отражающую в себе ценности русского народа, которые необходимы для воспитания подрастающего поколения. Изучение русской народной культуры способствует формированию патриотической культуры и патриотизма как качества личности будущего педагога и способствует расширению методической базы для обучения и воспитания детей. В статье описаны основные компоненты подготовки будущих педагогов к патриотическому воспитанию – когнитивный, включающий в себя знания русской народной культуры, личностно-ценностный, включающий в себя патриотическое сознание и культуру, деятельностно-практический компонент, то есть практическое применение навыков и умений.

Ключевые слова: патриотизм, русская народная культура, подготовка будущего педагога, патриотическое воспитание, патриотическое сознание, когнитивный компонент, личностно-ценностный компонент, деятельностно-практический компонент.

THE FEATURES OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO IMPLEMENT PROGRAMS OF PATRIOTIC EDUCATION THROUGH THE STUDY OF RUSSIAN FOLK CULTURE

© 2019

Dmitriyeva Yelena Yuryevna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical Techniques
Sabodash Olga Alexandrovna, Assistant of the Department of Pedagogy and Pedagogical Techniques

Pushkin Leningrad State University

(196605, Russia, Saint-Petersburg, Pushkin town, shossePeterburgskoye, d. 10; e-mail: olq3458@yandex.ru)

Abstract. The problem of patriotic and civic education in modern Russian society is particularly relevant. In this regard, pedagogy as a science faces a problem, which is to find new effective ways, methods and forms for the education of the younger generation. One of the problems of pedagogy of higher education is the research for innovative methods and forms of training of future teachers for education. This article presents a theoretical analysis of the process of training of future teachers for implement program of patriotic education through the study of Russian folk culture. The authors define and reveal the essence of Russian folk culture. Russian folk culture in the pedagogical sense is a spiritual and moral sphere that reflects the values of the Russian nation, which are necessary for the education of the younger generation. The study of Russian folk culture contributes to the formation of patriotic culture and patriotism as a quality of personality of the future teacher and contributes to the expansion of the methodological base for the education and upbringing of children. This article describes the main directions of training of future teachers for patriotic education. It scognitive component, which include knowledge of Russian folk culture, personal-value component, including patriotic consciousness and culture, activity-practical component, that is, the practical application of skills and abilities.

Keywords: patriotism, Russian folk culture, training of future teacher, patriotic education, patriotic consciousness, cognitive component, personal-value component, activity-practical component.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения, сохранения народных традиций в рамках диалога культур, полиэтнической образовательной среды на сегодняшний день актуальна для современного российского общества. Государственная Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» направлена на совершенствование системы патриотического воспитания, обеспечение будущего России как свободного, демократического государства, на формирование у граждан Российской Федерации высокого патриотического сознания, верности Отечеству. Программы гражданско-патриотического воспитания реализуются образовательными организациями всех уровней образования [1].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешен-

ных раньше частей общей проблемы.

В настоящее время особое внимание в педагогике уделено вопросам патриотического воспитания подрастающего поколения. Современными исследователями М.В. Богуславским, А.К. Быковым, А.Н. Выршиковым, В.В. Гладких, Н.П. Овчинниковой, Н.С. Ульяновой и др., рассмотрены цели, задачи, сущность и проблемы гражданско-патриотического воспитания. В рамках культурологического подхода патриотическое воспитание рассматривали Н.А. Бердяев, Д.С. Лихачев и др. Особенности подготовки будущих педагогов к осуществлению патриотического воспитания исследованы В.А. Белевцева, Н.А. Вахрушевой, Д.Н. Дементьевой, С.В. Митросенко, Е.В. Левкиной и др. Многие исследователи отмечают тот факт, что одной из задач педагогических вузов является формирование «личности будущего педагога как специалиста патриотического типа, человека культурного, подлинно интеллигентного, способного творчески подходить к решению педагогических задач»[2]. Для

решения данной задачи требуется применение системной целенаправленной работы для организации воспитательно-образовательного процесса в вузе.

На наш взгляд, подготовка будущих педагогов в реализации программ патриотического воспитания будет эффективней, если средством будет погружение студентов в народную культуру, вовлечение их в культурный процесс.

Как компонент воспитания русскую народную культуру рассматривали В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, В.С. Соловьев, К.Д. Ушинский и другие. Особенности народной культуры изучали в своих работах И.С. Бочарникова, П.С. Гуревич, Д.С. Лихачев, Н.Г. Михайлова и другие.

Формирование целей статьи (постановка задания).

В статье проанализированы особенности подготовки будущих педагогов к реализации программ патриотического воспитания в вузе посредством изучения русской народной культуры.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Античный афоризм утверждает: «Нам дороги родители, дети, родственники, домашние, и любовь ко всем им заключает в себе любовь к родине». Почитание самых близких людей – отца и матери во все времена и у всех народов является незыблемым правилом и основой патриотических чувств [3].

«Любовь к матери и преданность ей – это первая школа патриотизма; и если человек вышел из этой школы неграмотным, ему не овладеть в будущем высшей школой гражданственности – преданностью интересам Родины» - писал В.А. Сухомлинский. «Лучшее средство привить детям любовь к Отечеству состоит в том, чтобы эта любовь была у отцов» - подтверждает эту мысль Ш. Монтескье [4]. А В.А. Сухомлинский продолжал высказывать мнение, что «семья – первый родник, из которого начинается великая река патриотических чувств и убеждений». [5]

Таким образом, чувство патриотизма присутствовало в самом народе, передавалось в народе из поколения в поколение и существовало во все времена.

Сегодня патриотизм – это нравственное качество личности. Он является результатом воспитания.

По мнению К.Д. Ушинского, патриотическое чувство - самое высокое, наиболее сильное человеческое чувство, «общественный цемент», который «связывает людей в честное, дружное общество» [6]. В сложившихся условиях очевидна актуальность решения острейших теоретических и практических проблем воспитания патриотизма. Его мощный потенциал должен быть направлен на возрождение духовно-нравственных ценностей, единство российского общества и в конечном итоге – укрепление государства в целом.

Формирование у детей нравственных и личностных качеств, в том числе патриотических, во многом зависит от насыщенности микро и макросреды ребенка образцами достойного поведения. Именно это имел в виду Л. С. Выготский, формулируя центральный закон личностного развития [7]. В данном контексте закон выражается так: патриотические качества формируются у ребенка на принципе включения его в различные формы общения и деятельности в духе уважения и любви к Родине, с близкими и значимыми для ребенка людьми. Исследователи отмечают, что дошкольный и младший школьный возраст наиболее благоприятный период для воспитания положительных нравственных качеств личности, в том числе и патриотизма.

Суть патриотического воспитания основывается на формировании нравственных ценностей, таких как – свобода, достоинство, честь, ответственность, совесть, любовь, доброта, верность, храбрость, героизм. Важным компонентом в формировании этих качеств является побуждение к чувственным переживаниям, осмыслению произведения искусства, любовь к окружающему миру, интерес к историческому прошлому своего народа, города, страны к обрядам и традициям [8].

По нашему мнению, подготовка будущих педагогов к реализации программ патриотического воспитания должна проводиться целенаправленно.

Многие исследователи формулируют основную задачу высшей школы как «формирование человека культуры, специалиста с определенными жизненными ценностями и идеалами, с верно расставленными приоритетами и нравственными устоями [9,10].

Основываясь на мнении А.В. Захарова, что русская народная культура - это «основа национального духовного богатства» [11], и определении Г.И. Батуриной [12], М.А. Чистяковой [13], рассматривающих народную культуру как «самобытное явление, обладающее богатейшим педагогическим потенциалом», а также, исходя из точки зрения Л.С. Выготского, И.Я. Лернер, Н.М. Скаткина и других, что «в сфере культурного опыта человечества пополняются источники развития личности» [14] и что «образование это основной канал приобщения обучающихся к ценностям культуры» (Н.М. Борытко и др.) [15] мы полагаем, что изучение, познание русской народной культуры актуальное в рамках этнопедагогизации образования способствует формированию патриотической культуры и патриотизма как качества личности. Одним из основных компонентов народной культуры называют «душу народа, то есть национальный и психический склад народа, который обуславливает самобытность и патриотическую привязанность к истории своей Родины.

Русская народная культура, обладая качеством народности, выражает миропонимание и мироощущение народных масс [16]. М. А. Некрасова определяет русскую народную культуру как «огромный мир духовного опыта народа, идей и образов, который влияет на профессионально-художественную сферу; и указывает на особую уникальность русской народной культуры, ее способность служить вдохновением для творчества» [17]. В.В. Зеньковский, А.Б. Измайлова и другие рассматривая народную культуру в педагогическом аспекте определяют ее как духовно-нравственную среду, аккумулирующую ценности, необходимые для воспитания подрастающего поколения» [18-21].

Именно изучение русской народной культуры будущими педагогами приближает их к «народным корням», дает прочувствовать «мудрость веков», позволяет почувствовать себя частью народа, как «носителя национальной культуры, традиций, обычаев» [22].

Основными составляющими элементами народной культуры называют: «общественно-исторический опыт поколения, народные традиции, культуру, обычаи, обряды, литературу, музыку, искусство, любовь к своей Родине, к родной земле, к своему народу, уважение прав на свободу личности, на национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к другим народам, народному творчеству, народным художественным промыслам» [23].

Для нас русская народная культура включает в себя «исторически сформировавшуюся систему духовных и материальных ценностей, включающих в себя нормы, смыслы и символы народа, произведения народной культуры.

Содержание русской народной культуры включает в себя традиции, фольклор, обычаи, обряды, особенности воспитания, правила и законы жизни русского народа, предметы домашнего обихода, народный костюм, произведения народного искусства, народные произведения и т.д.

Основным условием эффективности применения русской народной культуры в педагогической работе по мнению О.А. Гавриловой является содержания в нем эстетического, художественного и нравственного воспитания [24].

Основными целями и задачами подготовки будущих учителей к реализации программ патриотического воспитания посредством изучения русской народной культуры, по нашему мнению, являются:

- формирование гражданской компетентности буду-

шего педагога [25];

- развитие разнообразных форм подготовки, включение в программы дисциплин системно и целенаправленно активных и интерактивных форм и методов, инновационных технологий;

- способствовать формированию патриотического самосознания и культуры будущих педагогов;

- способствовать усвоению культурно-исторических ценностей, традиций и пониманию роли России в мировой истории;

- формирование активной социально-значимой позиции будущего педагога;

- формирование профессионально-значимых и личностных качеств, таких как гражданственность, патриотизм, ответственность, справедливость, толерантность и т.д., а также социальных компетенций;

- усвоение и использование на практике знаний о русской народной культуре.

Основными блоками для реализации данных целей и задач являются: 1) когнитивный блок, который включает в себя знания русской народной культуры, усвоение культурно-исторических ценностей; 2) личностно-ценностный блок, основными задачами которого являются формирование патриотического самосознания и культуры; 3) деятельностно-практический блок - практическое применение навыков и умений.

В педагогическом вузе основными средствами подготовки будущих учителей к образовательной и воспитательной деятельности являются, как правило, лекции, семинары, психолого-педагогическая практика в образовательных учреждениях, учреждениях досуга и в детских оздоровительных лагерях, самостоятельная работа, участие в различного вида педагогических конкурсах, педагогических кружках, в деятельности педагогических отрядов. Данные средства способствуют становлению личности будущего учителя, формированию его профессионально-значимых качеств личности, определенного круга знаний, умений и навыков.

На занятиях педагогики и специальных дисциплин в условиях вузовского образования происходит подготовка будущих учителей к воспитательной деятельности, а именно, в нашем случае – к реализации программ патриотического воспитания посредством изучения русской народной культуры. Студенты знакомятся с духовными народными ценностями и качествами, обычаями и традициями, фольклором, приобретают знания об особенностях патриотического воспитания, о качествах, которые необходимо воспитывать в детях. Организация практических и семинарских занятий способствует созданию особой эмоциональной атмосферы, которая является наряду с умственным фактором условием для интериоризации ценностей.

Новой формой в организации воспитательно-образовательного процесса являются праздники: календарные, фольклорные, обрядовые, дни именин. На занятиях студенты знакомятся с такими формами как, русский народный танец и хоровод, игра на народных музыкальных инструментах, знакомятся с разными видами народно – прикладного искусства, с игрой на разных музыкальных народных инструментах, обычаями, традициями, народной кухней. Посещают выставки в музеях, разрабатывают познавательные краеведческие и фольклорные игры – занятия.

Особый упор ставился на развитие критического мышления, умения мыслить, доказывать свою точку зрения, составлять суждение, что способствует формированию патриотического сознания и культуры. Эти задачи реализовывались на занятиях спецкурса «Дебаты», который проводился с будущими педагогами в рамках педагогического клуба.

Деятельностно-практический блок реализуется в рамках психолого-педагогической практики и в педагогической социально-значимой деятельности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших

изысканий данного направления.

Проблема подготовки будущих учителей к реализации воспитательных программ особенно актуальна в настоящее время для высших образовательных учреждений, которые занимаются подготовкой педагогических кадров. Изучая народную культуру на занятиях педагогических дисциплин, студенты не только знакомятся с исторически сформировавшейся системой духовных и материальных ценностей, включающих в себя нормы, смыслы и символы народа, произведения народной культуры, но и формируют патриотическое самосознание и культуру, личностные качества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 года №1493 « О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы»

2. Сергеева В.В. Повышение эффективной профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов через формирование патриотической культуры // Педагогическое образование в России. 2013. №2.

3. Назаров В.Н., Сидоров Г.П. Разум сердца. – М., - 1989. – с. 154.

4. Воронцов В.Л. Симфония разума: сборник афоризмов и изречений. – М. – 1976. – с.28.

5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям// Электронный ресурс: <http://lib.ru/KIDS/SUHOMLINSKIJ/serdce.txt>

6. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. – М., 1988. – Т. 2.

7. Выготский Л.С. Собрание сочинений. - Т.2, Проблемы общей психологии. - Т.3. Детская психология. - Т.4. - М., 1982 - 1984гг.

8. Мусина В.Е. Патриотическое воспитание школьников: учебно-методическое пособие. — Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. — 156 с.

9. Ерденова Г. Б. Современные требования к профессиональной подготовке педагогических кадров // Білім. Образование. 2008. № 1 (38). С. 70—74.

10. Ильичева И. М. Духовность в зеркале философско-психологических учений (от древности до наших дней). М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.

11. Захаров А. В. Традиционная культура в современном обществе // Социологические исследования. – 2004. – № 7. – С. 105–115.

12. Батурина Г. И., Лисова К.Л., Суворова Г.Ф. Нравственное воспитание школьников на народных традициях. – Москва: Народное образование, 2002. – 112 с.

13. Чистякова, М. А. Педагогический потенциал русской народной крестьянской культуры как основа формирования этнической идентичности у старших дошкольников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Чистякова Марина Александровна. – Нижний Новгород, 2007. – 208 с.

14. Гаврилова А.О. Педагогический потенциал русской народной культуры как основа творческих способностей подростка / Гаврилова Алина Олеговна. – дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / – Волгоград, 2018. – 190с.

15. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.

16. Цукерман В. С. Народная культура как социальное явление : дис. ... д-ра. философ. наук : 09.00.01 / Цукерман Владимир Самойлович. – Челябинск, 1984. – 403 с.

17. Некрасова М. А. Народное искусство как часть культуры : Теория и практика / под ред. Д. С. Лихачева. – Москва : Изобр. искусство, 1983. – 343 с., с. 120

18. Зеньковский В. В. История русской философии: в 2 т. Т.1. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 544с.

19. Измайлова А. Б. Сказка в русской народной педагогике : монография /Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. – 171 с.

20. Литвак Р. А. О методологической концепции социокультурного потенциала современных молодежных общественных организаций // Перспективы науки. – 2017. – № 5 (92). – С. 69–73

21. Степин В. С. Цивилизация и культура. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2011. – 408 с.

22. Эмих Н.А. Образ народа как носителя народной культуры: прошлое и настоящее // Вестник ЧувТУ. №3 (60). 2010. С. 40-44.

23. Мухина В.М., Рустамов А.Ю., Уруджев В.З. Патриотическое воспитание средствами народной культуры в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24835>.

24. Гаврилова А.О. Педагогический потенциал русской народной культуры как основа творческих способностей подростка / Гаврилова Алина Олеговна. – дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / – Волгоград, 2018. – 190с.

25. Габова М.В., Терентьева Н.П. Стратегии подготовки педагогов к гражданско-патриотическому воспитанию дошкольников // Вестник Череповецкого государственного университета, 2014. №6. С. 98-101.

Статья поступила в редакцию 31.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 37.061

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0017

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КИНОФИЛЬМАХ: РЕЗУЛЬТАТЫ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА

© 2019

AuthorID: 609005

SPIN: 5160-3529

ResearcherID: L-5461-2015

ORCID: 0000-0002-0332-1382

Желнина Евгения Валерьевна, доктор социологических наук, доцент,
профессор кафедры «Социология»

Галиуллова Лилия Наильевна, студент кафедры «Социология»

Тольяттинский государственный университет

(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 16В, e-mail: galiullova96@mail.ru)

Аннотация. В статье представлены результаты исследования репрезентации семейной жизни в отечественных кинофильмах. Целью исследования стал анализ особенностей репрезентации взаимоотношений и условий семейной жизни российских и советских семей с помощью средств кинематографа. Объект исследования – фильмы российского и советского производства. Предмет исследования – особенности репрезентации взаимоотношений и условий семейной жизни российских семей. Теоретико-методологическая база исследования включает три базовых подхода: социально-конструктивистский, структурно-функциональный, интегративный. Для анализа репрезентации условий семейной жизни российских семей в кинокартинах был выбран метод контент-анализа. При выполнении процедуры контент-анализа кинофильмов изучаемые признаки оценивались, исходя из действий, происходящих на экране и текста, произносимого персонажами. Единицами анализа стали основные характеристики взаимоотношений в российских семьях, а также стереотипные черты условий их семейной жизни. Единицами счета в исследовании выступили факты появления единиц анализа по ходу действия сюжетной линии. В основном в кинофильмах члены семей имеют хорошие взаимоотношения, они поддерживают друг друга в трудных ситуациях. В современных фильмах супруги не так часто проводят досуг совместно. В большинстве фильмов транслируются хорошие взаимоотношения между членами семьи, а условия семейной жизни находятся на среднем уровне.

Ключевые слова: семья, семейная жизнь, семейная коммуникация, контент-анализ, кинофильм.

THE REPRESENTATION OF FAMILY LIFE IN DOMESTIC FILMS: RESULTS OF THE CONTENT ANALYSIS

© 2019

Zhelkina Evgeniya Valer'evna, doctor of sociological Sciences,
associate Professor, Professor of «Sociology»

Galiulova Liliya Nailievna, student, Department of «Sociology»

Togliatti State University

(445044, Russia, Togliatti, Belorusskaya str., 16B, e-mail: galiullova96@mail.ru)

Abstract. The article presents the results of the study of the representation of family life in Russian films. The aim of the study was to analyze the features of the representation of relations and conditions of family life of Russian and Soviet families with the help of cinema. The object of research – films of Russian and Soviet production. The subject of the research is the peculiarities of representation of relations and conditions of family life of Russian families. The theoretical and methodological basis of the study includes three basic approaches: socio-constructivist, structural and functional, integrative. The method of content analysis was chosen to analyze the representation of family life conditions of Russian families in films. When performing the procedure of content analysis of movies, the studied features were evaluated based on the actions taking place on the screen and the text pronounced by the characters. The main characteristics of relationships in Russian families, as well as stereotypical features of their family life conditions became the units of analysis. Units of account in the study were the facts of the appearance of units of analysis in the course of the storyline. Mostly in movies, family members have good relationships, they support each other in difficult situations. In modern films, spouses do not often spend their leisure time together. The majority of films broadcast good relationships between family members, and the conditions of family life are at an average level.

Keywords: family, family life, family communication, content analysis, film.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Первые два десятилетия XXI в. фиксируют беспрецедентный глобальный кризис традиционной семьи: наблюдаются факты разрушения семейных устоев и упадка социального института патриархальной многолинейной семьи, отмечаются элементы деформации брачного выбора и благосклонного отношения общества к разводам, а также укрепляется рост количества неполных семей [1]. Важно отметить, что показатели рождаемости населения упали значительно ниже уровня его воспроизводства. Причем, такие тенденции наблюдаются в развитых странах, в том числе и в России [2]. Кроме того, очевидным становится массовое уклонение от брака: он либо замещается сожительством, либо отвергается вообще через использование других дифференцированных форм домохозяйства. В условиях современности семья постепенно утрачивает былую значимость [3]. Особенно интересно: мировой опыт показывает, что улучшение материальных условий не приводит к существенному увеличению числа детей

в семье, так как экономический фактор в данном случае играет незначительную роль [4].

Можно предположить, что корни обозначенной выше проблемы базируются на ценностном поле человека. Система ценностей формируется посредством функционирования различного рода социальных институтов [5], в том числе, средствами массовой коммуникации: информационными агентствами, рекламой, прессой, интернетом, телевидением, кино и т. д. Безусловно, мы можем говорить о воспитательной функции современных масс-медиа, особенно это касается формирования ценностных установок молодежи, от которой и зависит будущее семьи.

Как известно, люди склонны осознанно или бессознательно повторять манеры, поведение, образ жизни тех, чье мнение для них значимо или на кого они стремятся быть похожими [1]. Очень часто в качестве идеала, эталона выступают знаменитые актеры, певцы, режиссеры, телеведущие, спортсмены и т. д. «Звездные» кумиры, несомненно, являются «лидерами мнений», представителями референтных групп [1]. Демонстрируемые в кино

нормы поведения, так или иначе, отражаются на системе ценностей, следовательно, оказывают воздействие на фрейм семьи.

Отметим также, что сегодня киноиндустрия – это то направление массовой культуры, которое в значительной степени отвечает за формирование имиджа семьи. Поэтому стоит задуматься о тех образах, авторских позициях, мировоззрении которые навязываются нам с экрана. Потребность в знании и изучении образа семьи, рисуемого в современных художественных фильмах, определяет актуальность проведенного авторского исследования.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

В обществе любого типа существует такая социальная общность, которая имеет связь с жизнью практически каждого человека, – семья. Она вбирает в себя все свойства социального института и малой социальной группы. Как институт она удовлетворяет основные потребности общества, а как малая группа – личные потребности индивидов.

Ввиду своей специфики семья включена в процедуру социального воспроизводства и принимает участие в каждой его стороне – воспроизводстве условий жизни и самого человека. По этой причине в области общественной жизни семья играет важнейшую роль, а её состояние в существенной мере обеспечивает общественное развитие не только отдельных индивидов, но и всего общества в целом.

Термин «семья» идентифицируется с термином «брак» в общепринятом представлении и специальной литературе. Эти понятия не являются словами синонимами, однако они имеют общие признаки. Начальная точка для появления семьи – это в большинстве случаев регистрация брака. Но наличие брака, заключённого между женщиной и мужчиной обязательно значит, что они являются единой семьёй. Существует несколько наиболее известных формулировок термина «брак».

Во-первых, брак – это контролируемый обществом и регистрируемый в государственных органах семейный союз двух людей, достигших брачного возраста, который формирует особый свод прав и обязанностей, необходимых для исполнения супругами в отношении друг друга [6]. Во-вторых, брачный союз предполагает факт добровольного и равноправного объединения мужчины и женщины, создающегося для создания семьи и основанного на таких чувствах, как верность, любовь и уважение и [6].

В-третьих, отечественный исследователь А. Г. Харчев утверждает, что «брак – это исторически изменяющаяся социальная форма отношений между мужем и женой, посредством которой общество упорядочивает и санкционирует их половую жизнь и усматривает их супружеские и родительские права и обязанности» [7, с. 19].

Таким образом, брак представляет собой общественную модель отношений между женщиной и мужчиной, через которую общество упорядочивает эту сферу социальной жизни.

Феномен семьи изучается многочисленных наук: психологией, социологией, историей, педагогикой и другими. Это свидетельствует о том, что данное понятие имеет большое количество различных определений.

Энциклопедический словарь, составленный под редакцией известного учёного Г. В. Осипова, семья определяется малой группой, которая основывается на браке или родственных связях, а также единством быта и взаимной ответственностью её членов [8, с. 32].

В соответствии данными в энциклопедическом словаре под редакцией Е. М. Бабосова, семья является «социальная система воспроизводства человека, основанная на кровном родстве, браке или усыновлении и объе-

диняющая людей общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью» [9, с. 340].

А. Г. Харчев утверждает, что понятие «семья» должно быть определено как «исторически-конкретная система взаимоотношений» [7, с. 71] между женой и мужем, между родителями и их детьми. Он обозначает понятие «семья» как малую социальную группу, члены которой связаны родительскими или супружескими отношениями, общими бытовыми условиями и соответствующими обязанностями друг перед другом.

В свою очередь советско-российский социолог А.И. Антонов [10, с. 189] определяет семью как базирующийся на совместной семейной деятельности союз индивидов, связанный узами «супружества – родительства – родства». Такой союз выполняет такие важные функции, как воспроизводство населения, социализация детей и преемственная связь поколений.

Отношения между членами семьи могут возникать как союзы, которые реально существуют независимо от того, как они заключаются, то есть как зарегистрированные и незарегистрированные браки. Основной признак семьи – это принятие супругами факта безраздельности в эмоциональном, моральном, бытовом и финансовом планах. Главное значение имеет добровольное осознание этого факта обоими супругами. Такой исследователь как В. П. Шахматов утверждает, что «брак и семья существуют лишь тогда, когда оба супруга признают себя состоящими в браке и осознают себя членами одной семьи» [11, с. 8].

Таким образом, изначально семейные отношения основываются на браке. Семья – это усложнённая система взаимоотношений, в отличие от брака, так как она связывает не только супругов, но и их детей, а также иных родственников. То есть семья подразумевает под собой систему взаимосвязанных отношений людей, которые выполняют функции воспроизводства населения, основанных на конкретных нормах и ценностях, подвластных социальному контролю посредством позитивных и негативных санкций. Понятие «брак» используется для определения юридически оформленного союза, а «семья» употребляется для выражения внутренних характеристик межличностных взаимоотношений партнёров по браку, детей и их родителей и иных родственников.

В мировой социологии большую значимость имеет структурно-функциональный тип социологической теории. Выдающиеся представители функционализма – Питирим Александрович Сорокин, Роберт Кинг Мёртон, Макс Вебер [12], Толкотт Парсонс – изучают семью с точки зрения её функций или общественных потребностей. Особое значение в функционалистских теориях семьи вносится в преобразование функций семьи, которые происходили в период предшествующих двухсот лет. За этот промежуток семья по вопросу усовершенствования промышленного производства перестала быть общим кооперативным трудовым союзом. Члены семьи приняли решение заниматься за границами дома. В промышленном обществе исчезло точное сословное фиксирование семейного положения. Введение системы массового образования видоизменило важнейшую функцию семьи – социализацию детей. Существенно увеличилось число агентов социализации, которые выполняют данную функцию наряду с семьёй.

Отталкиваясь от позиции функционализма, семья – устойчивый компонент общества, который взаимосвязан своими функциями с обществом.

Исследователь Т. Парсонс полагал, что все общественные системы, в том числе и семья, владеют четырьмя главными функциями [13]:

1. Адаптационная функция. Каждая общественная система адаптируется к изменениям порядка.
2. Функция целедостижения. Система представляет и достигает установленных целей. Данная функция обеспечивает систему саморазвития и её результативность.
3. Интеграционная функция. Она связывает все эле-

менты и функции друг друга в системе.

4. Функция сохранения образца. Невзирая на переносимость общественных явлений с целью её сохранения и стабильности необходимо умение удержания и передачи образов поведения, принципов и культурных ценностей. Эта функция представляет семью представителем передачи культурных ценностей, традиций от поколения к поколению, обеспечивая их взаимосвязь.

Чтобы сочетаться с другими системами, семья, как общественной системе, необходимо выполнять вышеперечисленные функции. Среди первых мест, в схеме классификации Т. Парсонса занимают социализация, система родства и контроль сексуальных отношений.

Молодая семья, собирающая в себе итоги всесторонних изменений, которые происходят в обществе, несёт в себе общественную значимость с позиции перспектив развития. То есть она представляет собой так называемую модель общества, всех его социальных взаимосвязей и взаимоотношений.

Устойчивость и стабильность молодой семьи находится в зависимости от множества аспектов, сопряжённых, как с исключительно специфическими для данного типа семьи отличительными чертами, так и с проблемами функционирования института семьи и брака в обществе в определённых условиях. В нынешнее время нестабильность молодой семьи, проявляющаяся в высоком уровне разводов в первые годы своего существования [14, с. 20-26], актуализировала вопросы, которые связаны с её жизнедеятельностью, однако вплоть до настоящих времён отсутствует общее представление того, что предполагает собой молодая семья и каковы критерии для причисления её непосредственно к данному типу семьи.

Другой исследователь Е. В. Антонюк подразумевает под молодой – семью, которая находится в периоде от регистрации брачного союза до рождения ребёнка [15, с. 25]. Но это определение спорно, поскольку у родителей уже может быть ребёнок на момент регистрации брачного союза. Кроме того, затрагивается только первый этап жизни молодой семьи, который не показывает целой картины её функционирования в дальнейшем.

Другие подходы определяют семью как молодую, если супруги не старше 25 лет, а стаж их семейной жизни не превосходит трёх лет. В таком случае вопрос конструктивности представленного определения взаимосвязан с тем, что данные возрастные рамки явно занижены. Может быть, это порождается мнением, что браки, которые регистрируются позже этого возраста зрелыми людьми, прочнее и устойчивее.

Несмотря на многообразие подходов, федеральные органы власти предполагают немного другое определение молодой семьи. В российском законодательстве «молодые семьи – это семьи, находящиеся в период первых трех лет после заключения брака (в случае рождения детей – без ограничения продолжительности брака), при условии, что один из супругов не достиг 30-летнего возраста, а также неполные семьи с детьми, в которых мать или отец не достигли 30-летнего возраста» [16, с. 26].

Наиболее подходящее определение, которое относится к молодой семье, сформулировано М. И. Рожковым и О. А. Коряковцевой. К молодой семье они причисляют семью, находящуюся в первые три года после заключения брачного союза (при появлении детей – без ограничения длительности брака), в которой и муж, и жена не старше 30 лет, а также семью, в которой присутствует один из родителей, не достигший 30-летнего возраста, и несовершеннолетний ребёнок [17, с. 36].

Таким образом, к главным критериям молодой семьи относятся: очередность брака – первый, длительность совместной семейной жизни – до трёх лет и возраст супругов – не старше 30 лет. Данное обозначение молодой семьи считается наиболее полным и может применяться как исходное понятие.

Специфика молодой семьи обуславливается тем, что она испытывает процесс своего развития и активного формирования, непостоянности внутрисемейных взаимоотношений, освоения социальных ролей каждым членом семьи. Совместно с этим положение её по большей части проявляется в происходящих в обществе изменениях, это отображается в преобразовании особенных черт развития состава, структуры, типов семейного уклада. В результате различных преобразований последних времён российская молодая семья вбирает в себя большое количество трудностей.

В первую очередь, это безработица молодого поколения, наличие низкого заработка в начале семейной жизни приводит к серьёзным трудностям и порождает большое число иных проблем, таких как: появление конфликтных ситуаций среди членов семьи, межпоколенческие инциденты, проблема рождаемости, а также жилищная проблема.

Важным аспектом становятся социокультурные изменения, связанные с трансформацией ценностей и взглядов о социальных ролях супруга и супруги, об отношениях внутри семьи, между мужем и женой, а, кроме того, между родителями и детьми. В условиях детрадиционализации кардинальные изменения социальной структуры, значимость социальных классов, ценностей, норм, институтов затрагивает все области.

Таким образом, в обществе риска радикально изменяется модель семейных отношений, если индустриальное общество отталкивается от традиционных социальных норм.

Например, в настоящее время распределение ролей по половому признаку в большинстве случаев подпадает под принцип целесообразности, то есть теперь обязательно именно мужчина должен обеспечивать семью. Данная функция без лишних эмоций может принадлежать женщине, а мужчина в это время может заняться ведением домашнего хозяйства, что было бы невозможно в традиционных семейных отношениях.

Сами браки также меняются. Традиционный семейный союз всё чаще заменяется на так называемый гражданский или любой другой неофициальный союз, особенно среди молодёжи, которая не торопится взять на себя обязательства за свою семью до того, как преодолит неопределённость в жизненной ситуации [3, с. 156]. Всё это без исключения изменяет характер трудностей и методы их преодоления в нынешней молодой семье.

Нынешние семьи, в том числе молодые, менее устойчивые в отличие от традиционных семей. Новый тип семьи определяет довольно высокие требования к её членам, от которых на сегодняшний день находится в полной зависимости сохранение семьи. Другими словами, уровень персональной семейной ответственности в обстоятельствах свободного выбора стратегий и форм семейной жизни, спутника / спутницы жизни существенно увеличилась. Тем не менее, распад семьи зачастую становится более простым выходом из ситуации, когда супружеская пара не может справиться с задачей выстраивания взаимоотношений. Наиболее чувствительны в данном отношении именно молодые семьи, так как наиболее длительные браки, зачастую удерживаются от развода с помощью сформировавшихся адаптивных семейных стратегий в период брачного существования, а, кроме того, такими аспектами, как наличие детей и совместного имущества, устоявшегося образа жизни, менять который не всегда бывает просто.

В современном мире образование новой семьи сопряжено и с материальными проблемами, и в случае если в традиционном обществе экономический базис молодой семьи формировался не ею, а родителями, то, в нынешнем обществе обстановка принципиально другая. Подразумевается, что молодая семья обязана жить самостоятельно, по этой причине её финансовые средства часто весьма ограничены. Так как молодые люди только приступают к своей профессиональной карьере, они, как

правило, встречаются с финансовыми трудностями, что обуславливает конфликтность семейных взаимоотношений и ненадёжность молодых семей. Экономический фактор определяет постепенное повышение возраста вступающих в брачный союз и для мужчин, и для женщин. Чем более развито в материальном плане общество, тем выше возраст людей, вступающих в брак. Современная «молодая супружеская пара» согласно меркам традиционной семьи «молодой» уже не считается. На сегодняшний день в Швеции, к примеру, средний возраст девушки, вступающей в первый брачный союз, уже достиг 33 лет, в основной массе стран запада и юга Европы он выше 28 лет, а во многих из них превосходит и 30 лет. В России средний возраст девушки, вступающей в брак впервые, менее 25 лет – ещё низок даже в сравнении со странами Восточной и Центральной Европы, где с конца 1980-х годов также стремительно изменяется возрастная форма брачности одновременно с глобальными социально-экономическими и политическими реформами. Таким образом, в Болгарии, Латвии, Литве и Польше возраст регистрации первого брака превысил 26 лет, в Словакии, Хорватии, Эстонии, Словении он более 27 лет, в Венгрии, Чехии, Словении – более 28 лет [18].

Итак, ключевую роль в социальном переустройстве общества играет молодая семья. Она входит в социум, для которого свойственны как социально-экономическая нестабильность, так и кардинальное переоценивание ценностей, это сопровождается перестройкой социально-психологического базиса семейного образа жизни, неимением чётких методов осуществления индивидуальных жизненных стратегий.

В связи с этим именно в молодой семье заметны все разногласия и трудности, проявляются очертания будущего, прогнозируется развитие института семьи в целом. Чем лучше мы исследуем современную молодую семью и свойственные ей трудности, тем более конкретно сможем предсказать возможные сценарии будущего развития семьи в России.

МЕТОДОЛОГИЯ

Формирование целей статьи и постановка задания.

Цель исследования: анализ особенностей репрезентации взаимоотношений и условий семейной жизни российских и советских семей с помощью средств кинематографа.

Исходя из поставленной цели, были сформулированы следующие задачи: 1. Определить фильмы, необходимые для анализа взаимоотношений и условий семейной жизни семей. 2. Рассмотреть в выбранных фильмах характерные черты взаимоотношений и условий семейной жизни семей. 3. Выявить особенности репрезентации взаимоотношений и условий семейной жизни семей в кино. 4. Провести сравнительный анализ взаимоотношений и условий семейной жизни семей по временным промежуткам.

Объектом исследования являются фильмы российского и советского производства. Предмет исследования – особенности репрезентации взаимоотношений и условий семейной жизни российских семей.

Используемые в исследовании методы, методики и технологии.

Теоретико-методологическая база исследования включает три базовых подхода. *Социально-конструктивистский подход* (Т. Лукман, П. Бергер) [19] служит базой для анализа уровня социального самочувствия, в соответствии с которым феномен социального самочувствия следует трактовать как общественный конструкт, формируемый сознанием самих людей.

Структурно-функциональный подход (Р. Мёртон, Т. Парсонс, П. Сорокин). Семья включает в себя индивидов, обладающих своими ролями и статусами. Взаимосвязь между семьей и обществом складывается посредством понятия функции. Семья рассматривается с точки зрения её приспособления к наиболее широкой

системе.

Интегративный подход (Э. Гидденс [20], П. Бурдьё [21]). Теория структуралистского конструктивизма П. Бурдьё, объединяет объективное (воздействие общественной структуры) и субъективное (проектирование личностью объектов) в общественном познании с применением определений «габитус» и «практики». Если смотреть через призму структуралистского конструкционизма, социальное самочувствие выступает в виде некоторого габитуса, представляющего с одной стороны устройство воспроизводства общественных практик, с другой – продукт объективной общественной реальности. Социальное самочувствие, представляя собой габитус, взаимосвязано с такими объективными условиями мира как, к примеру, степень достатка, обладающими при этом «внутренним измерением» оценивания и восприятия. Базой социального самочувствия в теории структуризации Э. Гидденса считается размышление о себе «с оглядкой на других» [20], воздействующее на деятельность индивидов и влияющее на общественную структуру, «объективно» воздействующую на социальное самочувствие людей.

Для анализа репрезентации условий семейной жизни российских молодых семей в кинокартинах был выбран метод контент-анализа, который представляет собой количественный анализ текстов и текстовых массивов, содержащих однородную информацию по изучаемой проблеме, с целью последующей содержательной интерпретации выявленных числовых закономерностей.

В качестве объекта контент-анализа выступили полнометражные фильмы (производство Россия), созданные в период с 1960 по 2018 год: девять кинокартин, разделённых на три группы в соответствии годом выпуска: 60–70-х годов, 80–90-х годов и 2000–2010-х годов. Данное деление на группы позволяет выявить отличительные черты социальных взаимоотношений и условий семейной жизни российских семей на протяжении выявить и проанализировать системы ценностей трех поколений – трех временных периодов.

Избранные для анализа фильмы соответствуют определенным критериям: наличие сюжета, отражающего взаимоотношения и условия семейной жизни российских семей. Помимо сюжетной линии при подборе ориентировались на социальную и профессиональную значимость данных фильмов – признание известных киноакадемий (MTV Россия, Ника, «Белый слон», «Золотая ладья», «Серебряная пирамида», «Золотой орёл» и др.).

Для анализа были использованы следующие фильмы: «Серёжа» (1960); «Три тополя на Плющихе» (1967); «Офицеры» (1971); «Однажды двадцать лет спустя» (1980); «Любовь и голуби» (1984); «Ты у меня одна» (1993); «Елена» (2011); «Аритмия» (2017); «Нелюбовь» (2017).

РЕЗУЛЬТАТЫ

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. При выполнении процедуры контент-анализа кинофильмов изучаемые нами признаки оценивались, исходя из действий, происходящих на экране и текста, производимого персонажами. Контент-анализ был выбран в качестве метода оценки содержательной стороны коммуникации.

В качестве единиц анализа необходимо рассмотреть основные характеристики взаимоотношений в российских семьях, а также стереотипные черты условий их семейной жизни. Единицами счета в исследовании выступили факты появления единиц анализа по ходу действия сюжетной линии.

В первой части нашего исследования был проведен анализ основных характеристик взаимоотношений в российских семьях по следующим критериям:

- взаимоотношения между членами семьи – рассматриваемый нами критерий в целом связан с наличием / отсутствием любви, взаимопонимания, поддержки, тѐ-

плой атмосферы в семье.

- наличие конфликтных ситуаций – наличие и частота в сюжете частых ссор между супругами, непонимание друг друга.

- давление со стороны родственников – навязывание собственного мнения, влияние на принятие решений супругов со стороны родственников.

- недостаток совместного времяпровождения – редкое присутствие супругов рядом друг другом.

- ограничение личной свободы – данный критерий связан с запретом супругу(е) со стороны мужа/жены распоряжаться своими возможностями, исходя из собственных желаний.

- отсутствие доверия друг к другу – то есть неуверенность в себе и в своей второй половине.

- неумение идти на уступки – неспособность прийти к общему мнению из-за нежелания согласиться с супругом(ой).

Проанализировав указанные фильмы в соответствии с выбранными критериями, получаем следующие наблюдения.

1. Хорошие взаимоотношения между членами семьи. При рассмотрении данного критерия мы ориентировались на то, хорошие ли взаимоотношения в семьях, представленных в кинокартинах, и значим ли этот критерий для сюжета.

Хорошие взаимоотношения в семьях можно увидеть в следующих фильмах:

«Серёжа» – между маленьким мальчиком Серёжей, его мамой и отчимом Коростылёвым в целом хорошие, доверительные отношения, особенно это проявляется в том, что Коростылёв общается с мальчиком на равных, уважает его, прислушивается, помогает решать его проблемы. Отчим стал для Серёжи лучшим другом.

«Офицеры» – в семье главных героев Алексея Трофимова и его жены Любы отличные взаимоотношения, у них любовь – одна на всю жизнь. Люба поддерживает мужа в его начинаниях, интересах; Алексей же готов на всё ради своей семьи.

«Однажды двадцать лет спустя» – в данной кинокартине все члены многодетной семьи относятся друг другу с особой заботой и трепетом. Самая главная ценность в их жизни – это семья.

«Любовь и голуби» – несмотря на все конфликты и измену со стороны мужа, в семье героев фильма взаимоотношения налаживаются, супруги даже задумываются, что если бы не эта ситуация, они бы так и не поняли, насколько важны друг другу.

«Ты у меня одна» – для жены важно материальное благополучие, муж не готов ради этого переступить через свою гордость – так они и живут на протяжении 20 лет в бедности. Однажды муж устаёт от постоянных претензий жены и изменяет ей. Но в итоге понимает, что любит только её, и возвращается; жена же тоже понимает, что была несправедлива к мужу все эти годы и понимает, что сама склонилась к этому поступку. Их отношения налаживаются благодаря крепкой любви.

«Аритмия» – герои фильма устали друг от друга. После очередной выходки мужа жена принимает решение о разводе. На протяжении всего фильма показаны постоянные ссоры. Но, всё-таки, к концу фильма герои понимают, что очень любят друг друга и не могут разрушить свой брак.

Плохие взаимоотношения показаны в таких фильмах, как:

«Три тополя на Плющихе» – взаимоотношения в семье выстроены так, что жена в полном подчинении мужа. Он очень строгий, своенравный человек, которому сложно сказать лишнее слово.

«Елена» – в сюжете данной кинокартины показан удобный брак – мужу и жене просто комфортно друг с другом. У супругов разные интересы, взгляды, они практически не проводят вместе время. Каждый их день похож на предыдущий. Похоже, что в их семье любовь от-

сутствует, поскольку жена убивает собственного мужа, так как тот не выполняет важную для неё просьбу.

«Нелюбовь» – отношения супругов накалены до предела, они решают развестись; всё это пагубно отражается на их сыне, который не нужен никому из них.

Данный критерий, несомненно, значим для сюжета каждого из рассмотренных нами фильмов. Поскольку от того, как члены семьи относятся друг к другу, зависит атмосфера в семье, условия жизни.

В проанализированных нами фильмах ситуация следующая: в двух из трёх фильмов 1960–70-х годов транслируются хорошие взаимоотношения в семьях. Во всех кинокартинах 1980–90-х годов взаимоотношения в семьях хорошие. Одна треть фильмов 2000–10-х годов показывает в семьях хорошие взаимоотношения.

В большей части анализируемых фильмов выстроены хорошие взаимоотношения в семьях главных героев.

Таким образом, взаимоотношения между членами семьи являются одной из главных составляющих сюжета российских фильмов. Несмотря на то, что в сюжетах некоторых фильмов изображены плохие отношения между членами семьи, во многих из них взаимоотношения в семье всё же налаживаются к концу фильма. То есть стоит отметить, что очень важно, чтобы в семье присутствовала любовь, так как, исходя из просмотренных нами картин, можно понять, что это чувство может спасти разрушающийся брак.

2. Постоянные конфликты. При анализе мы ориентировались на то, присутствуют ли в сюжете частые ссоры между супругами, непонимание друг друга. Постоянные конфликты нами были выделены в сюжетах следующих фильмов:

«Любовь и голуби» – герои данного кинофильма ругаются лишь по причине того, что муж очень любит разводить голубей, тратит последние деньги на покупку новой птички, а жена не разделяет увлечения мужа.

«Аритмия» – супруги постоянно ругаются из-за непонимания друг друга, жену постоянно раздражают привычки мужа и то, что он её просто не слышит. В конечном счёте, накапливается много претензий, и она задумывается о разводе.

«Нелюбовь» – в сюжете картины отношения супругов изжили себя, у них постоянно возникают конфликты и они решают развестись.

В сюжете всех остальных фильмов ссоры либо не возникают, либо происходят очень редко по незначительным поводам.

Исходя из выделенных нами временных промежутков, можно заметить, что во всех кинофильмах 1960–70-х годов конфликтов в семьях практически не бывает, в одной третьей части фильмов 1980–90-х годов постоянно происходят ссоры и скандалы в семьях, в двух фильмах из трёх XXI века также часто происходят конфликты.

Итак, наличие конфликтов влияет на взаимоотношения между членами семьи. В большинстве рассмотренных нами фильмов выстроены умеренные отношения супругов без ярких вспышек конфликтов.

3. При рассмотрении такого аспекта как «давление со стороны родственников» мы опирались на то, как родственники влияют на судьбы главных героев.

При анализе фильмов мы выяснили, что большое влияние на супругов оказывают их родственники в фильмах 2000–10-х годов.

В фильмах «Аритмия» и «Нелюбовь» родители жён настроены против избранников своих дочерей. Они всячески осуждают их. В фильме «Аритмия» родители всем своим видом показывают, что им не нравится поведение мужа их дочери, это становится точкой кипения, и жена предлагает развод мужу. В кинофильме «Нелюбовь» мать главной героини также оказывает влияние на свою дочь, изначально она была против их брака и рождения её внука.

«Елена» – сын и его семья оказывают давление на

свою мать Елену, вызывая в ней чувство жалости к внуку, тем самым, они подталкивают её на преступление против собственного мужа.

В рассмотренных нами кинокартинах 1960–70-х и 1980–90-х годов влияние родственников на супругов не прослеживается. В трёх из трёх фильмов 2000–10-х годов родственники оказывают давление на супругов.

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что давление со стороны родственников может очень сильно повлиять на взаимоотношения супругов. В большинстве выбранных нами фильмов давление со стороны родственников отсутствует.

4. Недостаток времяпровождения вместе. Мы рассматривали наличие данного критерия в сюжетной линии. Данная проблема наиболее остро выражается в следующих картинах:

«Три тополя на Плющихе» и «Офицеры» – в обоих фильмах мужа подолгу не бывает дома. В картине «Офицеры» жена Люба постоянно ждёт своего мужа Алексея со службы, практически живя одна и самостоятельно воспитывая сына. Однажды, когда Алексей возвращается с очередного боевого задания, Люба, устав от постоянного ожидания и переездов на новое место службы Алексея, высказывает всё мужу и говорит, что больше так жить не может, но вмиг соглашается со всеми неудобствами, увидев у мужа ранение в спину. В фильме «Три тополя на Плющихе» главная героиня Нюра также постоянно ожидает своего мужа с работы. Он часто не ночует дома, в ночь перед её отъездом на несколько дней в Москву, его также нет дома, что очень расстраивает Нюру.

«Елена» – муж и жена общаются только за кухонным столом во время еды, всё остальное время они всё делают раздельно, даже спят в разных комнатах.

В картине «Нелюбовь» супруги не проводят время вместе, так как замучены браком и находятся в стадии бракоразводного процесса.

В остальных рассмотренных нами фильмах героини достаточно часто проводят время вместе друг с другом.

В двух третьих проанализированных нами фильмов 1960–70-х годов и в такой же части фильмов 2000–10-х годов члены семьи мало времени проводят совместно. В фильмах 1980–90-х годов такой проблемы нет, супруги часто вместе проводят время.

В большей части рассмотренных нами фильмов члены семьи достаточно часто совместно проводят свободное время.

5. Ограничение личной свободы. Наличие в сюжете различных запретов в действиях со стороны мужа (жены).

«Три тополя на Плющихе» – жена делает только то, что говорит ей муж. Она не может делать то, что она хочет, так как боится своего мужа.

«Офицеры» – муж, сам того не осознавая, ограничивает интересы жены, поскольку из-за его службы им приходится постоянно переезжать, она не может закончить институт.

«Любовь и голуби» – жена, насаждая на мужа, не даёт ему заниматься делом, которое ему интересно – разведение голубей.

В двух из трёх выбранных нами кинофильмах 1960–70-х годов муж ограничивает жену в её действиях. В одной третьей кинофильмов 1980–90-х годов в семье присутствует ограничение личной свободы. В кинофильмах XXI века супруги не запрещают друг другу распоряжаться своей личной свободой.

Таким образом, в большинстве рассмотренных нами кинокартин в семьях главных героев отсутствует ограничение личной свободы.

6. Отсутствие доверия друг к другу. Рассматриваемый нами критерий связан с сомнениями и неуверенностью в своём партнёре.

«Аритмия» – в сюжете данного фильма недоверие в семье проявляется в том, что жена скрыла один значи-

мый факт от мужа.

В одном из трёх рассмотренных нами фильмов 2000–10-х годов супруги перестают доверять друг другу. В фильмах 1960–70-х и 1980–90-х годов доверие в семьях присутствует.

В большей части проанализированных нами картин транслируется доверие в семьях, супруги не сомневаются друг в друге.

7. Последний аспект в данном блоке «неумение идти на уступки» показывает неспособность супругов находить компромиссы.

«Три тополя на Плющихе» – муж не уступает ни в чём своей жене. Поэтому они поступают только так, как желает муж.

«Любовь и голуби» – супруги долгое время не могут сойтись во мнении по вопросу разведения голубей, к концу фильма всё разрешается.

«Ты у меня одна» – главные герои кинофильма имеют разные позиции в некоторых вопросах, не находя компромисс, они начинают сорваться.

«Елена» – в данной кинокартине жене срочно нужны деньги для её внука, чтобы его не забрали в армию. Она спрашивает деньги у своего состоятельного мужа, но он ей отказывает. Это приводит к необратимым последствиям.

«Нелюбовь» – супруги постоянно спорят и не соглашаются с мнением друг друга. Дело доходит до развода.

Исходя из рассматриваемых нами временных рамок, в двух третьих фильмов 1980-90-х и двух третьих фильмов 2000–10-х годов супругам трудно сойтись в общем мнении. В одном из трёх фильмов 1960–70-х годов муж и жена способны уступить друг другу в различных вопросах.

Таким образом, в большинстве просмотренных нами фильмов изображаются семьи, в которых супруги не идут друг другу на уступки.

Также необходимо выделить основные характеристики условий семейной жизни российских семей. Исходя из ранее выделенных в процессе анкетирования характеристик условий семейной жизни в российских семьях, мы использовали в качестве критериев (единиц анализа) следующие черты:

- высокий уровень жизни – материальная обеспеченность, хорошие жилищные условия, высокая зарплата.
- жилищные условия – данный аспект позволяет выяснить, в каких условиях проживают семьи (с родителями или отдельно от них).
- вредные привычки – то есть наличие у супругов зависимости от алкоголя, сигарет, наркотиков.
- раздельный досуг – данный критерий связан с проведением свободного времени супругов отдельно друг от друга.

- принятие основных решений мужем – выполнение главенствующей роли в семейных делах мужем.

- выполнение большинства обязанностей женой – осуществление основных домашних дел женой.

В результате исследования выбранных нами фильмов в соответствии с указанными критериями получены следующие данные.

1. Высокий уровень жизни. При рассмотрении данного критерия мы ориентировались на то, высокий ли уровень жизни героев, удовлетворены ли они им и значим ли данный критерий для сюжета.

В таких кинокартинах как «Три тополя на Плющихе», «Однажды двадцать лет спустя» и «Ты у меня одна» в семьях главных героев низкий уровень жизни, их это не устраивает, они стремятся улучшить условия жизни.

Герои картины «Три тополя на Плющихе», чтобы улучшить своё материальное благосостояние, продают в Москве ветчину собственного приготовления. В картине «Однажды двадцать лет спустя» главных героев тоже не устраивает их уровень жизни, они стараются экономить, дети донашивают одежду за своими братьями и сёстрами. Мать шьёт для дочери костюм из своего и со-

платья, чтобы дочь не чувствовала себя белой вороной на празднике. Главные герои фильма «Ты у меня одна» живут в маленькой квартире, мужу, помимо своей основной работы, приходится подрабатывать грузчиком. Они хотят улучшить своё материальное благосостояние путём получения мужем новой должности.

В фильмах «Любовь и голуби» и «Аритмия» уровень жизни в семьях тоже низкий. В кинофильме «Любовь и голуби» семья имеет небольшой достаток, не может позволить себе лишней траты. Главные герои кинофильма «Аритмия» живут в небольшой съёмной квартире, имеют среднюю заработную плату.

«Серёжа», «Офицеры», «Нелюбовь» – в данных кинокартинах показаны семьи, имеющие хороший достаток, соответственно высокий уровень жизни. В фильме «Серёжа» отчим маленького мальчика Серёжи работает директором совхоза, поэтому их семья ни в чём не нуждается. В фильме «Нелюбовь» семья тоже не испытывает проблем с деньгами. Фильм «Офицеры» показывает нам также материальное благополучие семьи.

«Елена» – в семье главных героев высокий уровень жизни и они полностью им удовлетворены. Супруги проживают в большой квартире, муж – обеспеченный предприниматель, получает хорошую заработную плату.

Данный критерий значим для сюжета в таких фильмах, как «Три тополя на Плющихе», «Ты у меня одна» и «Елена». События фильма разворачиваются вокруг данного критерия.

В двух из трёх выбранных нами фильмов 1960–70-х и в двух их трёх фильмов 2000–10-х годов семьи имеют высокий уровень жизни. Во всех фильмах 1980–90-х годов материальная обеспеченность в семьях на низком уровне.

Итак, в основном в большей части фильмов в семьях низкий уровень жизни, маленькая заработная плата и плохие жилищные условия.

2. Критерий «жилищные условия» связан с тем, проживают семьи главных героев с родителями или же они живут отдельно от них.

Во всех просмотренных нами фильмах семьи живут отдельно от родителей. Таким образом, во все времена ценится самостоятельность. Семьи стараются приобрести жильё, чтобы жить отдельно от родителей, при этом свой бюджет, самостоятельно принимать решения, рассчитывая на собственные силы.

3. Вредные привычки. Данный критерий позволяет выявить наличие у главных героев вредных привычек от алкоголя, сигарет, наркотиков.

«Аритмия», «Нелюбовь» – это фильмы, в которых у главных героев имеются вредные привычки. В фильме «Аритмия» муж довольно часто употребляет алкогольные напитки. Главная героиня фильма «Нелюбовь» постоянно курит.

Две трети проанализированных нами фильмов 2000–10-х годов показывают нам наличие вредных привычек в семьях. В сюжетах фильмов 1960–70-х и 1980–90-х годов зависимость от алкоголя, сигарет, наркотиков не прослеживается.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что в большинстве рассмотренных нами фильмов главные герои не имеют вредных привычек.

4. Раздельный досуг. В сюжете фильма супруги проводят свободное время отдельно друг от друга.

В кинокартинах «Три тополя на Плющихе», «Офицеры», «Елена», «Нелюбовь» муж и жена проводят свободное время раздельно. В кинофильме «Три тополя на Плющихе» муж постоянно проводит время на работе, поэтому у них раздельный досуг. В кинофильме «Офицеры» муж постоянно на службе, поэтому супруги редко видятся. Главные герои кинофильма «Елена» проводят свободное время отдельно, потому что им так удобно. В кинофильме «Нелюбовь» супруги находят в стадии развода, поэтому они предпочитают раздельный

досуг.

В двух третьих выбранных нами фильмах 1960–70-х и в двух третьих 2000–10-х годов супруги проводят свой досуг отдельно друг от друга. Во всех фильмах 1980–90-х годов муж и жена проводят свободное время вместе.

Таким образом, в большей части проанализированных нами картин члены семьи проводят свой досуг совместно друг с другом.

5. Принятие основных решений мужем. Мы рассматривали наличие данного критерия в сюжетной линии главных героев. Кинофильмы, в которых главенствующую позицию в семье занимает муж:

«Серёжа» – большинство решений всё-таки принимает муж, именно он настаивает на том, чтобы Серёжа ехал вместе с ними в другой город, несмотря на то, что жена против этого из-за болезни Серёжи.

«Три тополя на Плющихе» – все вопросы в семье решает муж, его слово – закон.

«Елена» – главенствующую роль занимает муж, так как имеет преимущество в материальном плане, жена живёт за его счёт.

В остальных фильмах решения принимаются совместно, либо в зависимости от конкретной ситуации эту роль берёт на себя муж или жена.

В двух третьих выбранных нами фильмах 1960–70-х годов главная роль принадлежит мужу. Во всех фильмах 1980–90-х годов муж и жена совместно принимают решения, либо в зависимости от определённой ситуации это делает один из супругов. В одном из трёх фильмов 2000–10-х годов основные решения принимает муж.

Рассмотренные нами кинофильмы показывают нам, что в основном в семьях решения принимаются совместно.

6. При рассмотрении такого аспекта как «выполнение большинства обязанностей женой» мы опирались на то, осуществляет ли большую часть домашних дел жена.

В фильмах «Три тополя на Плющихе», «Любовь и голуби», «Елена» домашние дела выполняют в основном жёны, так как они не работают.

«Офицеры» – в данном фильме обычно жена следит за домом, поскольку мужа подолгу не бывает дома, он пребывает на службе по нескольку месяцев.

В других рассматриваемых нами фильмах либо не показано на кого возлагается данная роль, либо супруги занимаются домашними делами совместно.

В двух третьих проанализированных нами кинофильмах 1960–70-х годов домашние обязанности в основном выполняет жена. В одном из трёх фильмов 1980–90-х годов и в одном из трёх фильмов 2000–10-х годов также основные домашние дела осуществляются женой.

Можно отметить, что по большей части в фильмах не транслируется то, что именно жена должна выполнять большинство домашних обязанностей.

Проведённый анализ позволил выявить, какой образ семьи транслируется в кинематографе: взаимоотношения в семьях в основном хорошие. Члены семьи поддерживают друг друга. В некоторых кинофильмах плохие взаимоотношения супругов налаживаются спустя время, пережив различные конфликты. Конфликты происходят не так часто. После таких ссор некоторые семьи становятся только крепче. Давление со стороны родственников транслируется именно в современных фильмах, но, в любом случае, супруги руководствуются своим сердцем и головой. Члены семьи достаточно часто проводят свободное время вместе. В основном в семьях члены семьи доверяют друг другу. Семьи способны пойти на уступки и прийти к общему мнению. Уровень жизни в семьях средний, они стараются улучшить своё материальное благосостояние. Семьи живут отдельно от родителей. Большинство супругов не имеют вредных привычек. Основные решения принимаются совместно. Домашние обязанности супруги выполняют совместно.

Что касается выдвинутых нами гипотез, то большая часть из них подтвердилась. Например, в фильмах 1960–

70-х и 1980–90-х годов взаимоотношения между членами семьи действительно в основном хорошие. Также уровень жизни семей в фильмах 1980–90-х годов низкий. Одна из гипотез подтвердилась не полностью: «В большинстве современных фильмов (XXI в.) российские семьи живут отдельно от родителей». На самом деле, в современных фильмах семьи живут отдельно от родителей, но и в фильмах прошлых лет ситуация такая же.

В настоящее время молодые супруги очень часто копируют действия героев, которых они видят на экране. Они принимают их поступки как руководство к действию. Поэтому очень важно, чтобы в кинематографе транслировался правильный образ семьи. Необходимо понимание молодых семей, какие должны быть взаимоотношения между супругами, как разрешать конфликты, как распределять свободное время, чтобы не ограничить вниманием супруга (супругу), как вести семейный бюджет, как справляться с домашними обязанностями и т.д. Создав правильный образ семьи на экране, можно изменить положение семей в реальной жизни.

ВЫВОДЫ

Исходя из результатов проведенного нами социологического исследования было выявлено следующее: в основном в кинофильмах члены семей имеют хорошие взаимоотношения, они поддерживают друг друга в трудных ситуациях; конфликты происходят не так часто, если происходят серьезные ссоры, то обычно конфликт всё же разрешается, а взаимоотношения только укрепляются; в современных фильмах изображается давление со стороны родственников, но обычно супруги всё-таки прислушиваются к собственному разуму и поступают так, как считают нужным; супруги не так часто проводят досуг совместно; члены семьи доверяют друг другу; они могут уступить и прийти к общему мнению; в семьях средний уровень жизни, они стараются улучшить своё материальное благосостояние; супруги живут отдельно от родителей; вредные привычки показаны именно в современных фильмах; основные решения принимаются супругами обоюдно; домашние обязанности выполняются совместно. В большинстве фильмов транслируются хорошие взаимоотношения между членами семьи, а условия семейной жизни находятся на среднем уровне.

Анализ современной ситуации показывает необходимость государственной поддержки молодых семей. То есть нужно создавать условия для самореализации интересов семьи, благоприятное пространство для её функционирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гурджиян М.В. Кризис в семье в современной России и пути его преодоления // *Общество: философия, история, культура*. 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-semi-v-sovremennoy-rossii-i-puti-ego-preodoleniya> (дата обращения: 17.05.2019).
2. Зимонина О. В. Особенности реализации приоритетного направления государственной молодежной политики «Молодая семья России» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.comvdocs.org/docs/index-396082.html> (дата обращения: 18.05.2019).
3. Lundvall B. A., Johnson B., Andersen E. Sloth, Dalum B. *National Systems of Production, Innovation And Competence Building // Research Policy*. – 2009. – P. 214.
4. Ванина В. В. Социальные особенности и основные проблемы молодой семьи // *Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки*. – 2012. – № 2. – С. 18–22 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/sotsialnye-osobennosti-i-osnovnye-problemy-molodoy-semi> (дата обращения: 20.07.2019).
5. Зубок Ю. А. Феномен риска в социологии. Опыт исследования молодежи. – М., 2007. – 207 с.
6. Макарова И. А. Понятие «брак» в контексте научных теорий // *Вестник Челябинского государственного университета*. – 2014. – № 17. – С. 121–125 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/ponyatie-brak-v-kontekste-nauchnyh-teoriy> (дата обращения: 20.07.2019).
7. Харчев А. Г. *Социология семьи: проблемы становления науки. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. – М., 2003. – 189 с.
8. *Социологический энциклопедический словарь / под ред. Г. В. Осипова*. – М., 1998. – 312 с.
9. *Энциклопедический словарь по социологии / под ред. Е. М. Бабосова*. – М., 2014. – 642 с.
10. *Социология семьи : учебник / под ред. А. И. Антонова*. – М.,

2005. – 640 с.

11. Шахматов В. П. *Молодая семья: жизнеспособность, демография, право*. – Красноярск: Кн. изд-во, 2010. – 128 с.
12. Weber M. *Die Stadt. – Wirtschaft und Gesellschaft, Kap 8. // Grundriss der Sozialökonomik. III. Abt. – Tübingen, 1922. – P. 513–600.*
13. Мацкевич И. В. Толкотт Парсонс и развитие теории организации // *Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия*. – 2013. – № 6. – С. 42–26 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tolkott-parsons-i-razvitie-teorii-organizatsii> (дата обращения: 21.06.2018).
14. Зайцева И. А. *Комплексная поддержка молодой семьи в рамках государственной политики в современной России (на примере Липецкой области) // Межвузовские научно-методические чтения памяти К. Ф. Калайдовича: сборник материалов. – Вып. 10. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2012. – 83 с.*
15. Антоноук Е. В. Становление ролевой структуры молодой семьи и ее восприятие супругами // *Вестн. МГУ*. – 2003. – № 4. – 89 с.
16. *Постановление Верховного Совета РФ от 03.06.1993 г. № 5090-1 «Об основных направлениях государственной молодежной политики в Российской Федерации». Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_LAW_2138/ (дата обращения: 19.05.2018).*
17. Коряковцева О. А. *Комплексная поддержка молодой семьи : учеб.-метод. пособие / О. А. Коряковцева, М. И. Рожков*. М., 2008. – 204 с.
18. *Социальная работа с молодежью : учеб. пособие / под ред. Н. Ф. Басова*. – М., 2009. – 328 с.
19. Бергер П., Лукман Т. *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*. – М.: «Медиум», 2005. – 323 с.
20. Гидденс Э. *Устроение общества: Очерк теории структуры*. – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2005. – 528 с.
21. Бурдые П. *Структура, габитус, практика (3 глава книги «Практическое чувство»)* // *Журнал социологии и социальной антропологии*. – 2008. – № 2. – С. 44–60.

Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ «Концептуальная модель региональной идентичности населения Самарского региона» (18-411-630001)

Статья поступила в редакцию 10.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 37.002

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0094

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ ЦЕЛЕПОЛОГАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

© 2019

AuthorID: 658282

SPIN: 6318-5868

ResearcherID: J-1883-2017

ORCID: 0000-0002-4514-5890

Зайцева Светлана Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

Нечаева Юлия Алексеевна, магистр кафедры классической и практической психологии
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(603005, Россия, Н.Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: ne4aeva.julia2015@yandex.ru)

Аннотация. *Цель:* описать экспериментальную деятельность по формированию универсального учебного действия целеполагание на уроках математики в начальной школе. *Методы:* анализ педагогической, методической, психолого-педагогической литературы позволил выявить проблему в недостаточном исследовании особенностей формирования универсального учебного действия целеполагание у младших школьников. На основе анализа литературы была выстроена диагностическая система изучения формирования универсального учебного действия целеполагание у обучающихся 3 класса на математическом материале. *Результаты:* на основе анализа учебников по математике, входящих в состав современных учебно-методических комплексов для начальной школы были сделаны выводы о том, что задания на формирование универсального учебного действия целеполагание практически не представлены в учебниках или представлены в готовом виде. Практическое исследование, включающее в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы, показало, что методические приемы, направленные на формирование универсального учебного действия целеполагание, дают значительные результаты в повышении его уровня. *Научная новизна:* в статье впервые на основе анализа литературы и учебников по математике для начальной школы указано на недостаточное количество исследований, посвященных формированию универсального учебного действия целеполагание у младших школьников на математическом материале. Экспериментально доказана результативность составленной системы методических приемов по формированию универсального учебного действия целеполагание. *Практическая значимость:* основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов о реализации системно-деятельностного подхода в рамках внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, учебная деятельность младших школьников, реализация Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, формирование целеполагания как учебного действия, системно-деятельностный подход.

PECULIARITIES OF FORMING A UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTION PURPOSE FOR YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN MATHEMATICS LESSONS

© 2019

Zaytseva Svetlana Aleksandrovna, candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of psychology and pedagogy of preschool and primary education
Nechaeva Yuliya Alekseevna, master of the Department of Classical and practical psychology
Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov St., 1, e-mail: ne4aeva.julia2015@yandex.ru)

Abstract. Purpose: to describe the experimental activity on the formation of a universal educational action, goal-setting in mathematics lessons in elementary school. Methods: the analysis of pedagogical, methodological, psychological and pedagogical literature has revealed a problem in an insufficient study of the characteristics of the formation of universal educational action, goal-setting in younger students. Based on the analysis of the literature, a diagnostic system was built to study the universal educational action of goal setting in students of grade 3 on mathematical material. Results: based on the analysis of mathematics textbooks that are part of modern educational and methodological complexes for elementary schools, it was concluded that tasks for the formation of a universal educational action goal-setting are practically not presented in textbooks or are presented in a finished form. A practical study, which includes ascertaining, formative and control stages, showed that methodological techniques aimed at the formation of a universal educational action goal-setting, give significant results in increasing its level among students. Scientific novelty: in the article for the first time on the basis of the analysis of literature and textbooks on mathematics for elementary school, an insufficient number of studies are devoted to the formation of a universal educational action of goal-setting in elementary school students on mathematical material. The effectiveness of the compiled system of methodological techniques for the formation of goal-setting has been experimentally proved. Practical relevance: the main provisions and conclusions of the article can be used in scientific and pedagogical activities when considering issues of implementing a system-activity approach in the framework of the introduction of the Federal State Educational Standard for Primary General Education.

Keywords: universal educational actions, educational activities of elementary schoolchildren, implementation of the Federal State Educational Standard of Primary General Education, formation of goal-setting as an educational action, system-activity approach.

ВВЕДЕНИЕ

Перед школой остро встала, и до сих пор остается открытой проблема самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний, умений и компетенций, включая умение учиться. Большие возможности для этого предоставляет освоение универсальных учебных действий. Неугасающий интерес к проблеме формирования универсальных учебных действий в первую очередь связан с модернизацией сферы образования, с введени-

ем Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [1].

Стандарт определяет действие целеполагание как метапредметный результат освоения основной программы обучения, как универсальное учебное действие, которое обязательно должно быть сформировано у младшего школьника.

Перед современным учителем встает проблема обучения школьников приемам самостоятельно опреде-

лять цели деятельности, формулировать цель, выбирать стратегии её достижения. Данная проблема побуждает многих научных деятелей и ученых работать над этим вопросом.

В своей статье мы опираемся на классификацию универсальных действий А.Г.Асмолова [2], который делит все УУД на 4 группы: личностные, коммуникативные, регулятивные и познавательные.

По мнению Н.Н. Деменевой [3], целеполагание должно включаться в систему формирования регулятивных универсальных действий в целом. В работах И.Я.Витте [4], Т.Е. Демидовой [5] описаны отдельные упражнения, которые могут использоваться при формировании целеполагания. В статье С.А. Зайцевой, Н.А.Кузьминой изложена система формирования триады «цель – планирование – рефлексия» в работе учителя начальной школы [6].

Исследователи обращают внимание на важность диагностики и оценки эффективности формирования всех групп универсальных учебных действий [7, 8]

Анализ публикаций журнала «Начальная школа» за последние 5 лет (2014-2019) показал недостаточную разработанность темы нашего исследования. З.А.Кокарева, Л.П.Никитина, Л.С.Секретарева описывают диагностические особенности исследования действия целеполагания у младших школьников [9].

Я.М.Брагина обращает внимание на постановку целей и задач младшими школьниками на уроках русского языка как на один из компонентов формирования новообразования младшего школьного возраста [10].

С.С. Пичугин указывает на этапы формирования всех групп универсальных учебных действий в системе работы учителя на уроке, обращая особое внимание на группу регулятивных универсальных учебных действий [11].

Е.А. Меньшикова обозначает особую роль регулятивных универсальных учебных действий в развитии субъектных отношений на уроках в начальной школе [12].

К.С. Ковалева демонстрирует приемы формирования регулятивных универсальных учебных действий через систему работы учителя на различных этапах урока математики [13].

Таким образом, анализ исследований по проблеме формирования универсальных учебных действий показал, что многие авторы обращаются к системе формирования регулятивных УУД в целом, не останавливаясь подробно на формировании целеполагания как отдельного учебного действия. Следовательно, необходимо создание особой системы упражнений для младших школьников, в процессе которой происходило бы формирование целеполагания как учебного действия, с одной стороны, и новообразования младшего школьного возраста, с другой.

МЕТОДОЛОГИЯ

Итак, обозначим цель нашей статьи следующим образом: описать экспериментальную деятельность по формированию универсального учебного действия целеполагания на уроках математики в начальной школе.

Необходим анализ действующих учебно-методических комплексов по математике для начальной школы с точки зрения наличия системы упражнений, направленных на формирование универсального учебного действия целеполагания.

В качестве методов мы использовали теоретический анализ литературы, математическую обработку результатов. Для диагностики начального и итогового уровней сформированности универсального учебного действия целеполагания была составлена авторская методика, включающая в себя систему математических заданий. Обучающиеся 3 класса должны были сформулировать цели для каждого из заданий.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Нами были проанализированы следующие учебно-

методические комплексы для начальной школы: «Школа России», «РИТМ», «Планета знаний», «Начальная школа XXI века». Целью анализа было определение того, предусмотрена ли в учебнике математики работа по формированию универсального учебного действия целеполагания.

Курс математики в УМК «Школа России» (автор М.И. Моро и др) [14] имеет концентрическое строение с постепенным усложнением материала. В учебнике практически не представлено упражнений на формирование целеполагания.

Педагогу самому приходится додумывать предложенные в учебнике задания, чтобы они имели развивающий потенциал, вопросов к математическому материалу не сформулировано, часто отсутствуют задания, даются только тексты задач или написаны математические выражения.

Детям не приходится самим формулировать цели урока. В учебниках даются готовые сформулированные цели.

Учебник по математике из УМК «РИТМ» Э. И. Александровой [15] побуждает детей к познавательной активности, к самостоятельному получению и усвоению знаний. Кроме того, мы обнаружили, что в учебнике нет поурочной разбивки и готовых сформулированных целей.

Если же рассматривать развивающий потенциал заданий, то можно сделать следующие выводы: учебник имеет большое количество развивающих и компетентностно-ориентированных заданий. Практически после каждого задания есть ряд вопросов, которые помогут ребнку сформулировать цель конкретного задания.

В учебнике М.И. Башмакова и М.Г.Нефедовой [16] (УМК «Планета знаний») имеется поурочная разбивка на темы. Однако в начале каждой темы нет готовых сформулированных целей. При анализе нам встретилось много заданий на развитие различных других универсальных учебных действий, но заданий на развитие универсального учебного действия целеполагания мы не нашли. Однако в начале каждой новой темы дается задание, решив которое обучающиеся могли бы сформулировать цель.

В ходе анализа учебника из учебно-методического комплекса «Начальная школа XXI века» (автор В. Н. Рудницкая) [17] мы обнаружили, что в начале каждой новой темы нет готовых целей. В учебнике много заданий на развитие различных групп универсальных учебных действий: сравнение, моделирование, контроль и коррекция и др. Но заданий на формирование целеполагания нет.

Итак, анализ учебников для начальной школы показал, что необходимо продумывать работу по формированию универсального учебного действия целеполагания, поскольку заданий в большинстве учебников не представлено.

В нашем исследовании приняли участие 100 обучающихся 3 классов. Мы разделили всех участников на экспериментальную и контрольную группы (по 50 обучающихся в каждой группе). Все ученики изучают математику по учебнику М.И. Моро (УМК «Школа России»).

Для исследования начального уровня сформированности универсального учебного действия целеполагания мы использовали авторскую методику, в процессе которой обучающиеся должны были выполнить 3 математических задания и сформулировать письменно цель к каждому из них. Опишем результаты констатирующего этапа эксперимента.

9% обучающихся контрольной группы и 11% обучающихся экспериментальной группы обозначили цели, связанные с решением конкретного задания. 57% и 50% обучающихся соответственно указали цели, связанные с самосовершенствованием. 34% обучающихся контрольной группы и 39% обучающихся экспериментальной группы не смогли сформулировать цели своей деятель-

ности. Результаты показали низкий уровень сформированности универсального учебного действия целеполагание как в контрольной, так и в экспериментальной группе.

Для достижения поставленной нами цели исследования уроки выстраивались с использованием приемов формирования универсального учебного действия целеполагание. Приемы включались в урок на этапах актуализации знаний.

Нами были использованы разные приемы формирования целеполагания практически на каждом уроке: «Домысливание», «Ситуация Яркого пятна», «Проблема прошлого урока», «Ромашка Блума» [18, 19, 20]. Приведем примеры использования приемов.

Прием «Домысливание». Нами на доске была записана тема урока и начала предложений: Повторим..... Изучим..... Узнаем..... Проверим....

Дети должны были внимательно прочитать тему и самостоятельно продолжить их в своих тетрадях.

Прием «Ситуация Яркого пятна». Учитель на доске заранее записывает или включает слайд с записанной цепочкой наименований, одно из которых написано крупнее чем остальные (м, см, км, CM^2 , дм). Далее обучающимся предлагается внимательно посмотреть на доску и сказать, что записано на доске, как можно назвать записанное одним словом. Дети высказывают свои точки зрения, приходя к единому мнению, что это единицы длины.

Учитель обращает внимание обучающихся на то, что в данном ряду одна из единиц отличается размером от других. Учитель предлагает хором прочитать записанные единицы длины. Обучающиеся хором называют одну за другой единицы, возникает проблемная ситуация, дети не могут назвать отличающуюся единицу.

Учитель предлагает отложить этот вопрос и просит назвать, чему равна каждая из единиц. Вновь возникает проблемная ситуация - дети не знают, чему равна отличающаяся единица. Далее учитель предлагает обучающимся подумать и попытаться предположить, что сегодня они узнают на уроке.

Прием «Проблема прошлого урока». Урок начинается с задания, которое обучающиеся не успели выполнить на прошлом уроке. В результате выясняется, что есть проблема, связанная с темой урока. Учитель просит озвучить цели урока.

Прием «Ромашка Блума». Учитель выстраивает беседу по формулировке цели урока таким образом, что ответ включает в себя следующий вопрос.

Диагностика контрольного этапа эксперимента включала в себя те же типы заданий, что и диагностика констатирующего этапа. Опишем результаты исследования.

15% обучающихся контрольной группы и 59% обучающихся экспериментальной группы обозначили цели, связанные с решением конкретного задания. 52% и 16% обучающихся соответственно указали цели, связанные с самосовершенствованием. 33% обучающихся контрольной группы и 25% обучающихся не смогли сформулировать цели своей деятельности.

Отметим, что исследований, посвященных проблеме формирования УУД целеполагание на уроках математики в начальной школе, крайне мало. Отметим исследование Ковалевой К.С., связанное с формированием регулятивных универсальных учебных действий на уроке математики [13].

Результаты внедрения в систему урока математики специальных упражнений и приемов позволило автору обозначить положительную динамику в формировании регулятивных универсальных действий в целом.

Таким образом, мы можем утверждать, что результаты нашего исследования сравнимы с результатами других авторов.

Кроме того, отмечаем практическую новизну нашего исследования.

ВЫВОДЫ

Таким образом, результаты исследования показали, что после проведенного комплекса уроков, уровень сформированности целеполагания обучающихся экспериментальной группы поднялся с низкого до среднего, а у некоторых до высокого уровня сформированности универсального учебного действия целеполагание. Результаты сформированности универсального учебного действия целеполагания обучающихся контрольной группы изменился незначительно.

Сравнив результаты констатирующего и контрольного экспериментов можно сделать вывод, что при целенаправленной работе с применением комплекса приемов, направленных на формирование универсального учебного действия целеполагание, можно добиться лучших результатов, чем при обычной работе. У обучающихся экспериментальной группы заметно видно совершенствование универсального учебного действия целеполагание, повышение уровня сформированности данного действия

В дальнейшем мы планируем разработать систему работы не только с универсальным учебным действием целеполагание, но со всей группой регулятивных универсальных учебных действий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Минобрнауки России) от 6 октября 2009-[электронный ресурс].- Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/922>. (дата обращения 20.05.2018)*
2. *Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2008. 151 с.*
3. *Деменева Н.Н. Диагностика и формирование универсального действия целеполагания у младших школьников // Актуальные проблемы педагогики и методики начального образования: Материалы III международной научно-практической конференции. Казань: Изд-во Казан.ун-та, 2014. с.206-208.*
4. *Витте И.Я. Формирование у обучающихся регулятивных универсальных учебных действий. Из опыта работы Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения лицей № 214 Центрального района Санкт – Петербурга – директор ГБОУ лицей № 214/ И.Я. Витте, К.Ю. Ануфришок, Е.Н. Бондаренко и др. Санкт-Петербург : Государственный бюджетный общеобразовательное учреждение лицей № 214, 2014. 75 с.*
5. *Демидова Т.Е. Формирование умения целеполагания у младших школьников // Начальная школа плюс До и После. 2011. №6. с. 15-19*
6. *Зайцева С.А., Кузьмина Н.А. Психологические и методические приемы формирования регулятивных универсальных учебных действий как средство развития личности младшего школьника // Нижегородское образование. 2018. №1. с.35-39*
7. *Деменева Н.Н., Колесова О.В. Оценка эффективности реализации компетентного подхода в обучении математике в начальной школе // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6, №3.С.7. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-7*
8. *Деменева Н.Н., Зайцева С.А. Анализ методических проблем в формировании вычислительных навыков у младших школьников // Нижегородское образование. 2016. №1. с.69-75.*
9. *Кокарева З.А., Никитина Л.П., Секретарева Л.С. Диагностика сформированности действий целеполагания // Начальная школа. 2014. №2. с.21-24.*
10. *Брагина Я.М. Постановка целей и задач как основной компонент целостности системы урока // Начальная школа. 2015. №3. с.20-23.*
11. *Пичугин С.С. О формировании и развитии универсальных учебных действий // Начальная школа. 2016. №7. с.16-21*
12. *Меньшикова Е.А. Рефлексивный компонент активной познавательной позиции младших школьников // Начальная школа. 2018. №2. с.4-7.*
13. *Ковалева К.С. Формирование регулятивных действий у младших школьников // Начальная школа. 2015. №10. с.56-58*
14. *Математика. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч./М.И.Моро, М.И.Бантова, Г.В.Бельтюкова и др. М.: Просвещение, 2015. 122 с.*
15. *Математика. 3 класс. В 2 ч./Э.И.Александрова. М.: Дрофа, 2014. 160 с.*
16. *Математика. 3 класс. В 2 ч. /М.И.Башмаков, М.Г.Нефедова. М.: Астрель, 2009. 134 с.*
17. *Математика. 3 класс. В 2 ч. /В.Н.Рудницкая. М.: Вентана-Граф, 2019. 159 с.*
18. *Епишева, О.Б. Методическая система обучения математике на основе формирования приемов учебной деятельности учащихся: Основные теоретические процедуры: кн. для учителя. Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 1999. 175 с*
19. *Ковылева, Ю. Э. Работа с вопросами как средство формирования регулятивных универсальных учебных действий // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч.*

конф. Краснодар: Новация, 2016. с. 153-156.
20. Астацатуров, Г.О. Технология целеполагания урока.
Волгоград: Учитель, 2009. 118 с.

Статья поступила в редакцию 17.09.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378.

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0018

**МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТА-БАКАЛАВРА НЕФТЕГАЗОВОГО ВУЗА:
ОПРЕДЕЛЕНИЕ, СВОЙСТВА, КРИТЕРИАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА**

© 2019

AuthorID: 682321

SPIN: 5435-5138

Зарипова Зулфия Филаритовна, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой математики и информатики
Альметьевский государственный нефтяной институт
(423450, Россия, Альметьевск, улица Ленина, 2, e-mail: zaripova1968@yandex.ru)

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена обострением проблем обеспечения качества в подготовке специалистов нефтегазовой отрасли. В современном нефтегазовом производстве востребованы кадры, обладающие фундаментальными знаниями, гибким мышлением, способные в условиях неопределенности к созданию и внедрению наукоемких технологий по приоритетным направлениям развития нефтегазовой науки, техники и технологии (геонавигация, интеллектуальные скважинные системы, буровой и нефтегазовый супервайзинг, гидродинамическое моделирование разработки нефтегазовых месторождений, гидроразрыв пластов, разработка нетрадиционных источников углеводородов и т.д.). Жизнеспособность и действенность перечисленных качеств в немалой степени определяется уровнем математической компетентности специалиста. Рассматривается проблема математической компетентности студента-бакалавра нефтегазового вуза. Представлен анализ различных точек зрения в определении компетентности, математической компетентности. Сформулировано авторское определение, выявлены свойства математической компетентности, представлена критериальная характеристика математической компетентности будущего студента-бакалавра нефтегазового вуза.

Ключевые слова: нефтегазовая отрасль, компетентность, математическая компетентность, качество подготовки, свойства математической компетентности, критериальная характеристика

**MATHEMATICAL COMPETENCE OF A BACHELOR STUDENT OF OIL AND GAS UNIVERSITY:
DEFINITION, PROPERTIES, CRITERION CHARACTERISTIC**

© 2019

Zaripova Zulfya Filaritovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Head of the Department of Mathematics and Computer Science
Almetyevsk State Oil Institute
(423450, Russia, Almetyevsk, Lenin st., 2, e-mail: zaripova1968@yandex.ru)

Abstract. The relevance of the article is due to the aggravation of quality training problems of specialists in the oil and gas industry. Today's oil and gas production needs personnel with fundamental knowledge, flexible thinking, capable to create and implement high-tech technologies in priority areas of oil and gas science, technique and technology (geosteering, intelligent well systems, drilling and oil and gas supervision, hydrodynamic modeling of oil and gas fields, hydraulic fracturing, development of unconventional sources of hydrocarbons, etc.). The viability and effectiveness of these qualities is largely determined by the level of mathematical competence of the specialist. The problem of mathematical competence of a bachelor student of oil and gas University is considered. The analysis of different points of view in the definition of competence, mathematical competence is presented. The author's definition is formulated, properties of mathematical competence are revealed, the criterion characteristic of mathematical competence of the future student-the bachelor of oil and gas higher education institution is presented.

Keywords: oil and gas industry, competence, mathematical competency, quality of training, properties of mathematical competence, criterion characteristic

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с научными и практическими задачами. Нефтегазовая отрасль Республики Татарстан – системообразующий элемент национальной экономики, обеспечивающий ее инновационное развитие и экономическое благополучие всего населения. Современное нефтегазовое производство активно развивается, характеризуется целым рядом факторов-вызовов, среди которых наиболее значимые: мероприятия по улучшению освоения действующих месторождений на поздней стадии разработки; совершенствование разведочных работ; внедрение прогрессивных технологий и новой техники, обеспечивающей ремонт скважин в минимальные сроки и с минимальными затратами; разработка эффективных методов воздействия на пласт с целью интенсификации добычи нефти и увеличения коэффициента нефтеизвлечения; цифровизация процессов добычи, подготовки, транспортировки нефти и газа и др. Нефтегазовое образование не может оставаться при этом в роли наблюдателя. Следовательно, оно должно отвечать на эти вызовы изменениями в качестве подготовки.

В создавшихся условиях перед нефтегазовым образованием ставится целый комплекс задач, одна из них – обеспечение практикоориентированности математической подготовки студентов-бакалавров без потери фундаментальности. Качество решения данной проблемы не в малой степени обусловлено уровнем математической подготовки выпускников средних школ. В контексте

модернизации математического образования единый государственный экзамен (ЕГЭ) по математике обеспечивает единое образовательное пространство. Но математическое сообщество пока придерживается мнения, что плюсы ЕГЭ в его нынешнем виде во многом являются плодами иллюзий, «тогда как минусы вполне осязаемы» [1, с.18]. Г.Г. Малинецкий уверен в том, что мультифункциональность ЕГЭ только усиливает системный кризис в образовании [1]. Л.Л. Любимов справедливо предостерегает, что «изменения, вызванные ЕГЭ в самой сути процесса образования в России, сводятся к тому, что школа в старшей ступени теперь натаскивает ребенка на сдачу ЕГЭ по трем-четырем предметам, а сам процесс освоения основной образовательной программы отодвинут или уже утерян. Готовить ЕГЭ по трем предметам и обеспечивать общее образование – опасно разные вещи» [2, с.21]. М.А. Чошанов убежден в том, что «ЕГЭ по математике – это не просто шаг назад, это полная деградация школьного образования» [3, с.36]. Мы склонны полагать, что недостатки существующего формата ЕГЭ по математике являются одним из источников кризиса среднего математического образования, сказываются на качестве математической подготовки студентов-бакалавров нефтегазового вуза и косвенно влияют на уровень функциональных возможностей выпускников.

Согласно Индексу глобальной конкурентоспособности (2016-2017гг.), характеризующему уровень развития науки и технологий, Россия занимает 43 место (среди

144 стран), имея всего 4,5 балла по семибалльной шкале. Качественное математическое образование является основной конкурентоспособности РФ во многих отраслях, в том числе и в нефтегазовой. В «Концепции развития математического образования в Российской Федерации» подчеркнуто, что структурно-содержательный и организационно-методический компонент среднего школьного математического образования не отвечает современным запросам общества, потребностям науки, технологии и производства. Таким образом, сложились противоречия: между сложившейся математической подготовкой в школе и социальным заказом общества на выпускников средней школы с достаточно высоким уровнем математической компетентности; между востребованным в нефтегазовой отрасли творческим и инновационным характером деятельности специалистов и безынициативной потребительской позицией выпускников школ и студентов в обучении математике; между фрагментарными знаниями по математике, полученными в школе, с одной стороны, и содержанием контрольно-измерительных материалов ЕГЭ в части повышенного уровня сложности; между недостаточной базовой подготовкой по элементарной математике и содержанием естественно-математических дисциплин в вузе; между отсутствием у подавляющего большинства выпускников школ навыков систематической самостоятельной работы и объемом содержания и темпами изучения математических дисциплин в вузе.

Чтобы качественно поднять уровень конкурентоспособности нефтегазовой отрасли, создать новые технологии освоения трудноизвлекаемых залежей вязких нефтей и битумов, изобрести новые механизмы и инновационные материалы, управлять современным компьютеризированным нефтегазовым производством нужен специалист нового типа, обладающий определенным складом ума, развитым мышлением и умением проектировать, принимать и понимать оптимальное решение в зависимости от возникших условий. Мы считаем, что основы перечисленных характеристик, формируются и развиваются именно при изучении естественно-математических дисциплин в вузе, а изначально закладываются при изучении математики в средней школе.

Из вышесказанного и сформулированных противоречий следует объективная необходимость поиска и разработки теоретических основ развития математической компетентности студента-бакалавра нефтегазового вуза и эффективных средств, позволяющих обучающему оптимизировать математическую компетентность в условиях вузовского образовательного пространства. При этом мы основываемся на том, что содержательный аспект нефтегазового образования немислим и неотделим от знания математики.

Анализ исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных частей общей проблемы. Исследование теоретической разработанности проблем развития математической компетентности студента-бакалавра нефтегазового вуза мы начали с определения методологической «системы координат», в которой решение научных проблем было бы адекватно задачам.

Обратимся сначала к анализу содержания понятий «компетенция», «компетентность». Компетенция (в переводе с латинского *competentia*) означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Понятие «компетенция» не ново в отечественных и мировых методиках обучения. Например, специалисты методики обучения языкам уже давно рассматривают лингвистические и коммуникативные компетенции. В связи с рекомендациями Совета Европы относительно обновления образования, понятие «компетенция» получило новый виток развития и стало все больше выходить на общедидактический, общепедагогический и методический уровень.

Термин «competens» (лат.) трактуется как надлежащий, способный. Европейский фонд образования обозначает компетенцию как способность делать что-либо хорошо или эффективно; соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу; способность выполнять особые трудовые функции. В переводе на русский язык слово «competens» имеет два эквивалента: компетенция и компетентность. А.В. Хуторский настойчиво подчеркивает: компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности) задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [4, с.60]. А.В. Хуторский разделяет эти понятия, имея в виду под компетенцией наперед заданное требование (норму) к образовательной подготовке учащегося, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере [5, С. 9]. К нему присоединяется М.А. Чошанов, различающий понятия «компетенция» и «компетентность» как общее и индивидуальное. По мнению М.А. Чошанова компетентность – это не просто обладание знаниями (так как это – эрудиция), а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных ситуациях, т.е. владение оперативными и мобильными знаниями; это гибкость метода и критичность мышления, подразумевающая способность выбирать наиболее оптимальные и эффективные решения и отвергать ложные.

Иной подход в «Стратегии модернизации содержания общего образования», в которой отмечается: «Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую».

Г.К. Селевко полагает, что в образовательной рамке слово «компетенция» обозначает образовательный результат «... выражающийся в подготовленности, «оспособленности» выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами» [6].

В противовес этому концептуальная группа проекта «Стандарт общего образования» (2002г.) формулирует понятие компетенции с образовательной точки зрения как «готовность ученика использовать усвоенные знания, умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач [5, с.9]. Однако из данного определения непонятно, какие именно «практические и теоретические задачи» будут решаться при реализации компетенций, какова типология этих задач, каков уровень компетенций и т.д. В другом источнике говорится, что под компетентностью понимается «способность к осуществлению практических деятельностей, требующих наличия понятийной системы, и, следовательно, понимания, соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи» [5, с.10], [7].

Проблему сопряжения понятий компетенция / компетентность изучали Н.Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен [8-11], А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.В. Хуторский и др. Анализ работ показал, что часть исследователей отождествляет понятия компетенция-компетентность, а другая часть дифференцирует их как два синонимичных, взаимно пересекающихся, но не совпадающих по содержанию. Мы присоединяемся к точке зрения, что следует отличать «компетенции» от «компетентности». Для их различения ключевым, по мнению И.А. Зимней, является понимание компетенции как «скрытого», потенциального, а компетентности – как актуального проявления компетенции [12].

А.В. Хуторский определяет образовательную ком-

петенцию через минимальный набор характеристик, традиционно используемых в проектировании и организации образовательной деятельности ученика: «Образовательная компетенция—это совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществлять лично и социально-значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности. А.В. Хуторский проектирует перечень ключевых образовательных компетенций с позиций целей общего образования, структуры представления социального опыта и опыта личности. В перечне исследователь включает ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую, личностную (самосовершенствование) компетенции [4], [5, с.13-14].

Помимо ключевых образовательных компетенций, общих для всех предметных областей, принято выделять и предметные. Предметные образовательные компетенции—это специфические способности, необходимые для эффективного выполнения конкретных действий в конкретной предметной области.

Обратимся к понятиям «математическая компетенция», «математическая компетентность». Существуют различные точки зрения в определении этих понятий. Рассмотрим несколько схожих точек зрения. Б.В. Гнеденко под математической компетентностью понимает результат математической подготовки, цель которой заключается в формировании умений видеть, осознавать и оценивать различные проблемы, конструктивно решать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул к дальнейшему развитию [13]. Согласно Л.Д. Кудрявцеву, математическая компетентность представляет интегративное личностное качество, основанное на совокупности фундаментальных математических знаний, практических умений и навыков, свидетельствующих о готовности и способности студента осуществлять профессиональную деятельность [14]. А.В. Дорофеев отождествляет математическую компетентность с уровнем собственно математического образования, опытом и индивидуальными способностями студента, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу. Н.Г. Ходырева конкретизирует понятие математической компетентности через описание когнитивной, мотивационно-ценностной, рефлексивной сфер [15]. Таким образом, рассмотренные определения подчеркивают образовательный контекст рассмотрения математической компетентности.

Л.О. Денищева, Ю.А. Глазков, К.А. Краснянская убеждены, что математическая компетенция – это способность структурировать данные (ситуацию), вычленив математические отношения, создавать математическую модель ситуации, анализировать и преобразовывать ее [16]. Иными словами, математическая компетенция учащегося способствует адекватному применению математики для решения возникающих в повседневной жизни проблем.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в отечественной теории и практике нет единых подходов к определению понятий «математической компетентности», «математической компетенции»; отсутствует единая точка зрения на компонентный состав математической компетентности; недостаточно разработаны методики, способствующие развитию математической компетентности студента-бакалавра нефтегазового вуза в пространстве вузовской математической подготовки. Цель статьи - конкретизация определения математической компетентности студента-бакалавра нефтегазового вуза, выявление ее свойств, построение критериальной характеристики.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Тщательный анализ различных точек зрения к определению понятий «компетенция», «компетентность», «математическая компетентность», «математическая компетенция» позволил нам сформулировать собственное определение: *математическая компетентность студента-бакалавра нефтегазового вуза – это динамическая, системная, интегральная характеристика личности, отражающая синтез взаимосвязанных математических знаний, умений и способов деятельности, способствующая успешному усвоению естественнонаучных, общепрофессиональных, профессиональных дисциплин, и в перспективе обеспечивающая готовность к адекватному применению математического инструментария в решении проблем профессиональной области.* Математическая компетентность студента-бакалавра нефтегазового вуза обладает сквозным характером, формируется на всех ступенях образования, является фундаментальным детерминантом его профессиональной компетентности и конкурентоспособности. Мы убеждены, что математическая компетентность является конкурентным преимуществом будущего работника и его ресурсом для личностного и профессионального развития.

Согласно Полонскому В.М., в зависимости от содержания образования (учебных предметов) различают метапредметные, общепредметные, предметные компетенции [17, с.67]. На основании метапредметного подхода (Хуторский А.В), мы склонны полагать, что уровень математической компетентности обеспечивает метапредметную образовательную деятельность [18].

Мы уверены, что математическая компетентность в большей степени обусловлена индивидуальными особенностями личности и не в меньшей мере средой, которая влияет на входящих в нее субъектов и способствует формированию и переходу на другой уровень развития компетентности.

В рамках нашего исследования мы придерживаемся точек зрения таких исследователей, как И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.В. Хуторский, которыми понятие «компетенция» выделяется как самостоятельная единица и подчеркивается, что компетентность формируется путем приобретения компетенций.

Анализ работ, посвященных изучению субординации категорий «компетенция-компетентность» позволил убедиться в их иерархической соподчиненности при рассмотрении на уровне обучающегося, обосновать их постоянный периодический переход друг в друга. Проведенный анализ позволил вычленив общие свойства компетенций и компетентности – кумулятивность, диффузивность, делимость, дистрибутивность, транспортабельность, спонтанную флуктуативность.

Под кумулятивностью (от лат. *simulatio*- увеличение, скопление) математической компетенции мы понимаем накопление определенных способностей под воздействием обучения и самообучения, саморазвития. Мы считаем, что кумуляция математических компетенций обеспечивает переход на другой уровень компетентности.

Диффузивность означает проникновение, распространение математических компетенций, их применение в естественнонаучных дисциплинах и т.д. Дистрибутивность математической компетентности (распределительность) мы понимаем как замещение некоторой компетентности суммой определенных компетенций.

Транспортабельность математической компетенции означает адекватность, удобство и годность (целесообразность) применения определенной компетенции в решении задачи, требующей применения математического инструментария. Флуктуативность компетенции (компетентности) с определенной долей условности мы понимаем как изменчивость, объясняемую тем, что про-

исходящие изменения в системе вместо того, чтобы за-
 тухать, могут усиливаться и вызывать движение в направ-
 лении новой системы или нового ее свойства.

Анализ понятия компетентности позволяет рассма-
 тривать математическую компетентность бакалавра
 нефтегазовой отрасли при соблюдении определенных
 условий как сложную, самоструктурирующуюся, само-
 организующую систему (системно-синергетический
 подход), способствующую реализации творческого по-
 тенциала и доступную педагогически грамотному и де-
 ликатному управлению извне.

Возникает особая потребность в разработке модели
 развития математической компетентности студента-ба-
 калавра нефтегазового вуза, отвечающей современному
 состоянию и задачам нефтяной отрасли. При этом про-
 странство вузовской математической подготовки, об-
 новление его формата являются в некотором роде точ-
 ками роста. Очевидно, что «если мы в системе образо-
 вания формируем и формируем какие-то точки роста, то
 следует понимать, к чему это приведет и как эти точки
 роста соотносятся с тем, что нас ожидает в обществе в
 целом» [19].

Переход от социократической модели обучения, фор-
 мирующей личность по социальному заказу государства,
 к ноократической, ориентирующейся на развитие чело-
 векообразующих функций (заложить в нем механизмы
 понимания, общения, сотрудничества) позволяет при-
 дать формированию математической компетентности не-
 сколько другой вектор. Исходным при этом является то,
 что образовательный процесс трактуется не как трансля-
 ция научных знаний, их усвоение, воспроизводство, а как
 развитие познавательных способностей через специаль-
 ное конструирование обучающей среды и учебного пред-
 мета (рефлексиование, целеполагание, планирование,
 умение действовать во внутреннем плане, обмениваться
 продуктами познания, проектировать и т.д.). При таком
 подходе меняется взгляд на обучающую среду. В связи с
 этим образовательное пространство математической под-
 готовки в вузе нами рассматривается как специально ор-
 ганизованная учебная среда, построенная для овладения
 слушателем не только знаниями и личностно значимыми
 ценностями, но и компетенциями математической дея-
 тельности, актуальными в будущей профессии.

Практика преподавания математических дисциплин
 вузе, опыт работы на подготовительных курсах вуза и
 в профильных классах, исследование проблем развития
 математической культуры студентов, работа с одарен-
 ными детьми, опыт организации конференций и олим-
 пиад позволили спроектировать критериальную харак-
 теристику развития математической компетентности
 студента-бакалавра нефтегазового вуза, с помощью ко-
 торой выявляется актуальный (достигнутый) и потенци-
 альный уровни развития компетентности (табл. 1.).

Таблица 1 - Критериальная характеристика развития
 математической компетентности бакалавра нефтегазо-
 вого вуза

Признаки	Критерии
Знания	-Определения, факты, теоремы, свойства объектов (знать, что). -О способах действий, применении, алгоритмах и схемах решения, создания (знать как).
Умения	-актуализации типовых действий; сохранения и применения знаний в процессе обучения; -планирования процесса решения математических задач; -применения математических фактов в решении задач, анализа; -выдвижения, обоснования, доказательства гипотез или их опровержения.
Понимание	Целостность, структурность, адекватность, обна- ружение смыслов, поиск концепта.
Убеждения	-в необходимости развития личной математиче- ской компетентности; -в нахождении способов применения знаний, уме- ний в новых ситуациях; -в сотрудничестве и сотворчестве.

Действия	-репродуктивные, продуктивные; -мыслительные; -перцептивные (опознание, идентификация, сопо- ставление, соотнесение и т.д.); -мнемонические (свертка информации, фильтрация информации, ее структурирование, классифика- ция, систематизация, сохранение, актуализация).
Отношения	-между предметом задачи в исходном состоянии и моделью требуемого состояния предмета задачи; -между целью задачи и оператором задачи (сово- купностью действий, которые надо выполнить, чтобы получить решение); -самореализация; -самооценка результатов деятельности; -самоконтроль и самокоррекция.
Направ- ленность	-на развитие своего интеллекта; -на успешность решения задач; -на оригинальность решения; -на поиск дополнительной информации; -на проявление творчества; - на систематичность обучения; -на адекватное применение математического ин- струментария.
Индивиду- альные осо- бенности мышления	-степень развернутости мышления (дискурсив- ность, интуитивность); -глубина мышления; -широта мышления; -оперативность мышления; гибкость; -критичность.
Характеро- логические черты	-степень трудолюбия; -уровень самостоятельности; -степень организованности; -устойчивость интеллектуальных чувств (радость творчества, чувство удовлетворения от напряжен- ной работы мысли, чувство удовлетворения от решения нестандартной задачи и т.д.).

*Выводы исследования и перспективы изысканий дан-
 ного направления.* Научно - технический прогресс в не-
 фтегазовой отрасли ориентирует на решение важнейших
 задач отрасли в период 2020-2030 гг. разработки труд-
 нозвлекаемых и труднодоступных запасов углеводоро-
 дов, что в свою очередь требует модернизации высшей
 нефтегазовой школы в части математической подготов-
 ки. Анализ исследований показал, что проблема повы-
 шения уровня математической компетентности студен-
 та-бакалавра нефтегазового вуза неизменно остается
 актуальной. Острота проблемы подкрепляется суще-
 ствующим кризисом высшего нефтегазового образова-
 ния, вызванного противоречиями между требованиями
 нефтегазового комплекса и инерционностью системы
 образования. Рассмотрение математической компетент-
 ности как профессионально значимого конкурентного
 преимущества студента - бакалавра нефтегазового вуза,
 в перспективе работника нефтегазового производства,
 требует детального изучения. В результате разработ-
 ки понятия математической компетентности выделены
 специфические свойства математической компетентно-
 сти. Предстоит детализировать компонентный состав
 математической компетентности студента-бакалавра
 нефтегазового вуза. Нефтегазовое дело как направление
 подготовки бакалавров напрямую связано с приложени-
 ем прикладных математических знаний в процессе ре-
 шения задач нефтегазового производства. В связи с этим
 необходим поиск и проектирование педагогических тех-
 нологий развития математической компетентности сту-
 дентов-бакалавров нефтегазового вуза, открывающих
 широкие возможности для творчества преподавателей и
 оптимального построения учебно-воспитательного про-
 цесса. Поиск форм, методов, средств развития матема-
 тической компетентности студентов-бакалавров нефте-
 газовой вуза должен определяться тем, чтобы обучаемые
 могли использовать знания, умения, способы матема-
 тической деятельности как на уровне происходящих, так
 и на уровне прогнозируемых событий. Таким образом,
 предполагается обновление концепции математической
 подготовки в нефтегазовом вузе, определяемой логикой
 математики и потребностями направлений бакалавриата

и в перспективе магистратуры, развитием математической компетентности будущих работников нефтегазовой отрасли.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Малинецкий, Г.Г. ЕГЭ как катализатор кризиса Российского образования / Г.Г. Малинецкий, А.В. Подлазов // Вестник Моск. Ун-та. Сер. Педагогическое образование. - 2011. - №3. - С. 18-43.
2. Любимов, Л.Л. Что мешает нашей стране улучшить качество образования / Л.Л. Любимов // Вопросы образования. - 2011. - №4. - С. 11-26.
3. Чошанов М.А. США-Россия: сравнительный взгляд на образование // Профессиональное образование. Столица. - 2013. - №2. - С. 34-36.
4. Хуторский, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторский // Народное образование. - 2003. - №2. - С. 58-64.
5. Хуторский А.В. Модель компетентностного образования / А.В. Хуторский // Высшее образование сегодня. - 2017. - №12. - С. 8-16.
6. Селевко, Г.К. Педагогические компетенции и компетентность / Г.К. Селевко // Сельская школа. - 2004. - №3. - С. 29-32.
7. Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе. Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работе. - М.: Сентябрь, 2001. - С. 231.
8. Равен Д. Компетентность, образование, профессиональное развитие, психология и социокibernетика // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2 (17). С. 170-204.
9. Равен Д. Наше некомпетентное общество: часть I (с обсуждением некоторых компетентностей, необходимых для его преобразования) // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 274-293.
10. Raven J. Education and sociocybernetics // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 289-296.
11. Raven J. Problems with "closing the gap" philosophy and research (some observations derived from 60 years in educational research) // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 252-275.
12. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 40 с.
13. Гнеденко Б.В. Математическое образование в вузах. - М.: 1981, С. 6.
14. Кудрявцев Л.Д. Мысли о современной математике и ее изучении. - М.: Наука, 1977. - 65 с.
15. Ходырева, Н.Г. Становление математической компетентности будущего учителя при подготовке в педагогическом вузе / Н.Г. Ходырева // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. научн. и мет. тр. Вып. 6. Ч. 1. - Волгоград: ВГИПКРО, 2002. - с. 58-61.
16. Денищева, Л.О. Проверка компетентности выпускников средней школы при оценке образовательных достижений по математике / Л.О. Денищева, Ю.А. Глазков, К.А. Краснянская // Математика в школе. - 2008. - №6.
17. Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сборник научных статей. - М.: 2001, С. 188-198.
18. Хуторский А.В. Пять уровней реализации метапредметного подхода в содержании образования.
19. [Электронный ресурс]. // Вестник института образования человека. - 2017. - №2. - С. 8. <http://eid-institute.ru/journal/2017/200>.
20. Данилюк, А.Я. Круглый стол: Как нам преобразовать образование / А.Я. Данилюк // Педагогика. - 2010. - №6. - С. 98-113.

Статья поступила в редакцию 29.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378.14

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0019

ИНФОРМАЦИОННАЯ АКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

© 2019

Заровняева Варвара Ивановна, аспирант, старший преподаватель
автодорожного факультета

*Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова
(677000, Россия, Якутск, улица Белинского, 58, e-mail: baat25@mail.ru)*

Аннотация. Статья посвящена вопросам актуализации развития информационной активности педагогов с учетом специфики цифровой образовательной среды автодорожного факультета. Проанализированы и обобщены позиции зарубежных и российских исследователей по вопросам подготовки будущих педагогов профессионального обучения к использованию информационных технологий в условиях реализации цифрового образования, а также работы преподавателей автодорожного факультета СВФУ по организации электронного обучения в подготовке педагогических кадров с высоким уровнем информационной компетентности на основе использования средств электронного обучения в цифровой образовательной среде вуза, в которых отмечено, что современные варианты использования цифровых образовательных ресурсов способствуют совершенствованию научно-методического сопровождения электронного обучения в вузе. Проанализированы исследования преподавателей кафедры информатики и вычислительной техники педагогического института СВФУ, рассматривающие педагогические возможности электронного обучения в образовательном процессе и организации смешанного обучения. Определена значимость реализации электронного обучения в цифровой образовательной среде в подготовке будущих специалистов профессионального образования. Результаты исследования подтвердили необходимость разработки учебно-методического обеспечения в реализации вышеназванной новой формы обучения в учебных подразделениях СВФУ имени М.К. Аммосова.

Ключевые слова: электронные ресурсы, сетевое обучение, информационные технологии, информационно-технологическая среда

INFORMATION ACTIVITY OF THE TEACHER IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

© 2019

Zarovnyaeva Varvara Ivanovna, post-graduate student,
senior lecturer of the road faculty

*North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov
(677000, Russia, Yakutsk, Belinsky street, 58, e-mail: baat25@mail.ru)*

Abstract. The article is devoted to the actualization of the development of information activity of teachers, taking into account the specifics of the digital educational environment of the faculty of road. Analyzed and consolidated the position of foreign and Russian researchers on the preparation of future teachers of vocational training to the use of information technologies in the conditions of implementation of digital education, as well as the work of teachers in road NEFU faculty on e-learning in teacher training with a high level of information competence through the use of e-learning in a digital educational environment of the University, which marked, that modern variants of the use of digital educational resources contribute to the improvement of scientific and methodological support of e-learning at the University. The research of teachers of the Department of Informatics and computer science of the pedagogical Institute of NEFU, considering the pedagogical possibilities of e-learning in the educational process and the organization of blended learning. The importance of the implementation of e-learning in the digital educational environment in the training of future specialists of vocational education. The results of the study confirmed the need to develop training and methodological support in the implementation of the above-mentioned new form of training in the training units of NEFU named after M. K. Ammosov.

Keywords: electronic resources, network training, information technologies, information technology environment

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Переход на двухуровневую систему обучения в региональном образовательном пространстве Российской Федерации реализуется через электронное обучение с опорой на сетевое взаимодействие вузов, которое нацелено на реализацию одного из приоритетных направлений политики Правительства России как «Цифровая экономика» в сфере образования. Это новая форма обучения отражена в принятом в 2012 году федеральном законе «Об образовании в РФ» в рамках внедрения дистанционных образовательных технологий в образовательном пространстве. К 2025 году проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» будет реализован в том числе через организацию курсов повышения квалификации для педагогов, где планируется охватить до 11 миллионов человек.

При реализации вышеназванных приоритетных направлений необходимо обратить внимание на следующие положения:

- во-первых, осуществление проекта, рассчитанного до 2025 года, включает в себя обновление содержания образования, изменение роли педагога, возможность прохождения государственной аттестации в электронной форме;

- во-вторых, в рамках проекта создается цифровая

экосистема, которая обуславливает переход к автоматизированному делопроизводству, цифровым инструментам в профессиональной деятельности, современным технологиям обучения.

Данное исследование основывается на анализе публикаций преподавателей и аспирантов под руководством профессора Е.А. Барахановой, которые рассматривают различные аспекты этой проблемы, в том числе вопросы педагогической целесообразности использования педагогических возможностей электронного обучения в региональном цифровом образовательном пространстве [1-7] и отмечают важность особого внимания внедрению в образовательный процесс современных образовательных технологий.

В связи с этим возникает необходимость своевременной организации в образовательных организациях краткосрочных курсов повышения квалификации по использованию средств цифровой образовательной среды в условиях реализации электронного обучения, в процессе работы над которыми необходимо обратить внимание на следующее:

во-первых:

1) разработать учебно-методическое и технологическое обеспечение программ подготовки педагогов с учетом обновленных требований современных ФГОС ВО;

2) провести ознакомление обучающихся с цифровой

образовательной средой;

3) ознакомить с технологией обеспечения сетевого взаимодействия образовательных организаций;

4) обеспечить информационно-методическое сопровождение электронного обучения в цифровой образовательной среде;

во-вторых, надо учитывать, что реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде зависит от многих факторов, в том числе от педагогического потенциала цифровой образовательной среды, где информационная компетентность обучающихся является базовым компонентом для развития профессиональной компетентности обучающихся в электронном обучении;

в-третьих, на сегодняшний день сложились определенные требования к развитию информационной компетентности обучающихся в соответствии с потребностями образовательных организаций, поэтому в содержательном плане возникает потребность в поиске новых подходов, принципов, форм, методов и технологий в организации образовательного процесса средствами цифровой среды (Е.А. Баракханова [8], Е.З. Власова [9], Н.В. Гафурова [10], С.И. Осипова [11], Л.В. Снегирева [12, 13], О.И. Ваганова, М.Н. Гладкова, А.В. Трутанова [14, 15] и др. [16-19]).

Цель исследования: раскрытие значимости педагогического потенциала электронного обучения средствами цифровой образовательной среды в вузе.

Обсуждение полученных результатов. В ранее опубликованных статьях, в том числе в зарубежных изданиях (Barakhsanova E.A., Vlasova E.Z и др. 2014-2018 гг.) [20], по вопросам реализации электронного обучения в вузе и школе отмечается необходимость рассмотрения цифрового образовательного пространства с учетом специфики региональной системы образования, а также рассматривается двойственность понятия «электронное обучение» в педагогической практике.

Мы придерживаемся мнения Е.З. Власовой, которое отражено в журнале «Вестник Герценовского университета», где она отмечает, что e-Learning обучения способствует оперативности доступа при получении необходимой образовательной информации, использованию программных продуктов и ресурсов, применению услуг, обмену информацией и использованию их в продуктивной образовательной деятельности [21].

Ведущие мировые ученые придают весомое значение процессу организации электронного обучения, так Bradac, Walek, B. [22] акцентируют внимание на использовании электронного обучения в изучении иностранных языков. Martin, S. [23] исследует поведение обучающихся при осуществлении онлайн занятий с обратной связью. Kurusay, M., Inan, F.A. [24] изучают качество получения знаний при проведении онлайн-курса. Michael Gaebel проявляет интерес к проблеме использования электронного обучения в высшей школе [25].

В работах зарубежных авторов Chen и Schulz [26] проанализированы педагогические подходы и разнообразность образовательных технологий, которые можно использовать в реализации электронного обучения, особо отмечается педагогический потенциал использования адаптивных технологий на основе использования личностно-ориентированного подхода, важность мобильных средств и устройств в аспекте влияния экономического и рыночного фактора в мотивации к образовательной деятельности (Clark, 2016) [27].

В зарубежных статьях, изданных в рамках гранта по проекту Госзадание РФ (шифр: 27.8985. 2017/БЧ) Баракхановой Е.А., Прокопьевым М.С., Сорочинским М.А., говорится о проблеме развития электронного обучения на Севере-Востоке России, в том числе в Республике Саха (Якутия), недостаточности изучения трансдисциплинарного подхода как одного из перспективных подходов развития педагогического образования в условиях реализации электронного обучения в регионе, так как информационная составляющая мо-

дернизации содержания образования должна учитывать специфику образовательного пространства, т.е. социокультурные особенности в реализации цифрового образования в регионе. Также, следует отметить, что преподавателями кафедры информатики и вычислительной техники СВФУ им. М.К. Аммосова (Баракханова Е.А., Бурнашев А.Э., Корнилов Ю.В., Прокопьев М.С., Лукина Т.Н., Николаев А.М. и др.) накоплен опыт реализации электронного обучения с использованием дидактических средств электронной информационно-образовательной среды, адаптированных к организации учебной и внеучебной деятельности, условиям организации образовательного процесса, формам и методам обучения с учетом специфики регионального цифрового образования.

Современные варианты использования цифровых образовательных ресурсов способствуют совершенствованию научно-методического сопровождения электронного обучения, а также содействуют решению актуальной проблемы системы образования по обеспечению образовательного процесса новыми средствами и технологиями в условиях реализации цифрового образования в вузе.

В педагогической практике использование электронного обучения средствами цифровой образовательной среды в процессе подготовки бакалавров в педагогическом институте СВФУ им. М.К. Аммосова по направлению «Педагогическое образование» (для всех профилей подготовки) отражены в публикациях М.С. Прокопьева [28] и в коллективной монографии [29], которые отмечают, что в процессе преподавания дисциплины базовой части ФГОС «Информационные технологии» следует использовать современные образовательные технологии и смешанный способ обучения, способствующий организации электронного обучения в вузе. Обучение магистрантов по направлению «Педагогическое образование» в рамках дисциплины базовой части ФГОС «Информационные технологии в профессиональной деятельности» осуществляется в активном режиме. Студенты изучают такие необходимые разделы дисциплин информационного блока как технологии дистанционного обучения, видеоконференц-связи, технологии динамического контроля знаний и электронного портфолио, технологии мобильного обучения; электронная образовательная среда электронного обучения; информационные технологии разработки методического сопровождения электронного обучения; менеджмент электронного обучения; информационные технологии управления знаниями, аутсорсинг и консалтинг электронного обучения, инфраструктура электронного обучения средствами коммуникационных технологий; управление вариантами сценариев электронного обучения.

Учебно-методическое обеспечение электронного обучения в цифровой образовательной среде разработаны кафедрой информатики и вычислительной техники педагогического института СВФУ при реализации программы подготовки магистров «Технологии и менеджмент электронного обучения» и «Корпоративное электронное обучение». Данная магистерская программа успешно реализуется в сетевом формате с РГПУ им. А.И. Герцена в рамках программы сетевой консорциум вузов России.

Работа по двум последним направлениям вызвана необходимостью уменьшения риска, связанного с несоответствием профессиональных качеств преподавателей высшей школы и школьных учителей требованиям образования, ориентированным на подготовку будущих педагогов и специалистов в области реализации цифрового образования в школах и вузах.

Также в ранее опубликованных статьях Д.А. Данилова и Е.А. Баракхановой было отмечено, что в удаленных циркумполярных регионах Севера для реализации дистанционного обучения необходимо использовать технологию удаленного взаимодействия телекоммуникаци-

онных технологий, инновационной модели обучения и технологического обеспечения инфраструктуры образовательных организаций [30].

Заключение.

Реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде как разновидность дистанционного обучения позволила осуществить гибкую систему организации учебных занятий, взаимодействие и кооперацию участников образовательного процесса, использование всего многообразия электронных ресурсов, продуктов и дидактических электронных средств, переосмысление содержания, технологий и общей организации образовательного процесса с использованием цифровых электронных образовательных ресурсов и средств обучения.

Информационно-технологическая подготовка в вузе на основе электронного обучения с использованием средств цифровой образовательной среды будет способствовать активному внедрению инновационных образовательных технологий, овладению научными и технологическими знаниями и основами создания информационной образовательной среды педагогами и учителями школ в образовательных организациях Северо-Востока Российской Федерации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бархсанова Е.А., Варламова В.А. Учебно-методическое сопровождение реализации принципа регионализации образования в процессе преподавания блока информационных дисциплин // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 5. с. 522.
2. Бархсанова Е.А., Сорочинский М.А. Создание сетевого консорциума педагогических вузов как фактор устойчивого развития регионального образования // *Современное образование: традиции и инновации*. 2016. № 3. С. 20-24.
3. Мордовская А.В., Бархсанова Е.А., Панина С.В.. Научно-методическое сопровождение исследований студентов и аспирантов посредством внедрения кейс-технологии: монография / А.В. Мордовская, Е.А. Бархсанова, С.В. Панина ; М-во образования и науки Российской Федерации, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный ун-т им. М.К.Амосова», Московский гос. обл. ун-т. [Якутск], 2010.
4. Сорочинский М.А. Анализ готовности преподавателей к работе в электронной образовательной среде вуза /М.А. Сорочинский// *Общество: социология, психология, педагогика.* – №8. –2018. (0,25 п.л)
5. Прокопьев М.С. Использование интерактивной технологии в модульно-рейтинговой системе обучения // *Преподаватель XXI век.* – 2012ю - №3. С. 27-32.
6. Корнилов Ю.В. Реализация технологии смешанного обучения как эффективное взаимодействие участников образовательного процесса Электронное обучение в ВУЗе и в школе / Ю.В. Корнилов, М.А. Сорочинский // *Материалы сетевой международной научно-практической конференции.* – СПб.: Астерион, 2015. С
7. Прокопьев М.С. Использование интерактивной технологии в модульно-рейтинговой системе обучения // *Преподаватель XXI век.* – 2012ю - №3. С. 27-32.
8. Бархсанова Е.А. Научно-методическое сопровождение подготовки магистров в условиях сетевого обучения // *Научно-методический электронный журнал "Концепт".* 2015. № Т26. С. 106-110.
9. Власова Е.З., Бархсанова Е.А. Электронное обучение в педагогическом вузе: проблемы и перспективы В сборнике: *Гуманитарное образование как императив развития гражданского общества // Сборник научно-методических материалов международной научно-образовательного форума СВФУ.* – 2014. – С. 191-199.
10. Гафурова Н.В. О реализации психолого-педагогических целей обучения в информационной образовательной среде / Н.В. Гафурова, С.И. Осипова // *Сибирский педагогический журнал.* – 2010. – №1. – С. 117-124.
11. Осипова, С.И. Повышение уровня функциональности информационной компетентности будущих бакалавров-инженеров / С.И. Осипова, А.Д. Арнаутков // *Теория и практика современного научного знания. проблемы. прогнозы. решения. Сборник научных статей по итогам международной научно-практической конференции.* – 2017. – С.50-53
12. Снегирева Л.В. Современное состояние проблемы дидактического обеспечения электронного обучения в высшей школе // *Балтийский гуманитарный журнал.* 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 398-401.
13. Снегирева Л.В. Возможности электронного обучения в решении задачи индивидуализации учебного процесса в медицинском вузе // *Балтийский гуманитарный журнал.* 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 190-192.
14. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Трутанова А.В. Электронное обучение как средство организации самостоятельной работы студентов // *Балтийский гуманитарный журнал.* 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 100-102.
15. Ваганова О.И., Гладков А.В., Трутанова А.В. Формирование профессиональных компетенций бакалавров в условиях электронного обучения // *Балтийский гуманитарный журнал.* 2017. Т. 6. № 2 (19).

С. 190-193.

16. Калужный К.А. Свободное программное обеспечение как системообразующий фактор информационной среды науки и общества: состояние и перспективы // *Наука. Инновации. Образование.* 2014. № 16. С. 240-264.

17. Паникова Е.В., Мкртычев С.В. Облачные технологии как инструмент формирования персональной информационной образовательной среды // *Балтийский гуманитарный журнал.* 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 343-346.

18. Богословский В.И., Аниськин В.Н., Добудько Т.В., Аниськин С.В. Проектирование целостной образовательной среды как информационной инфраструктуры педагогического университета // *Научен вектор на Балканите.* 2018. № 1. С. 17-23.

19. Юкина Н.А., Вострикова И.В. Сущность, содержание и структура педагогического проектирования в инновационной образовательной среде вуза // *Вестник Марийского государственного университета.* 2017. Т. 11. № 1 (25). С. 41-44.

20. Barakhsanova E.A., Vlasova E.Z. E-Learning in a Pedagogical University: Problems and Prospects // *International Scientific and Educational Forum of the NEFU "Education, forward! -II".* - Kirov: International Center for Scientific and Research Projects, 2014. S. 191-199.

21. Vlasova E.Z. Didactic potential of e-learning technologies // *Universum: a herald of the Herzen University.* - St. Petersburg, 2010. - №1. - from. 113-116.

22. Bradac, V., Walek, B. A. Comprehensive adaptive system for e-learning of foreign languages. *Expert Systems with Applications* Volume 90, 30 December 2017, Pages 414-426

23. Martin, S., Alvarez Valdivia I.M. Students' feedback beliefs and anxiety in online foreign language oral tasks. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* Volume 14, Issue 1, 1 December 2017, № 18.

24. Kurucay, M., Inan, F.A. Examining the effects of learner-learner interactions on satisfaction and learning in an online undergraduate course. *Computers and Education* Volume 115, December 2017, Pages 20- 37
Chen, Min, et al. "A context-adaptive teacher training model in a ubiquitous learning environment." *Interactive Learning Environments* (2016): 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2016.1143845>

25. Michael Gaebel, Veronika Kupriyanova, Rita Morais, Elizabeth Colucci. E-learning in European Higher Education Institutions November 2014. Results of a mapping survey conducted in October-December 2013. http://www.eua.be/Libraries/publication/e-learning_survey

26. Chen, Min, et al. "A context-adaptive teacher training model in a ubiquitous learning environment." *Interactive Learning Environments* (2016): 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2016.1143845>

27. Clark, Ruth C., and Richard E. Mayer. *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning.* John Wiley & Sons, 2016. <http://dx.doi.org/10.1002/9781119239086>

28. Прокопьев М.С. Использование интерактивной технологии в модульно-рейтинговой системе обучения // *Преподаватель XXI век.* – 2012ю - №3. С. 27-32.

29. Мордовская А.В., Бархсанова Е.А., Панина С.В.. Научно-методическое сопровождение исследований студентов и аспирантов посредством внедрения кейс-технологии: монография / А.В. Мордовская, Е.А. Бархсанова, С.В. Панина ; М-во образования и науки Российской Федерации, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный ун-т им. М.К.Амосова», Московский гос. обл. ун-т. [Якутск], 2010.

30. Данилов Д.А., Бархсанова Е.А. Формирование информационной основы деятельности специалиста в системе профессионального педагогического образования // *Информатика и образование.* 2003. № 5. С. 102.

Статья поступила в редакцию 29.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 372.879.6

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0020

**МЕСТО И ЗНАЧЕНИЕ АРМРЕСТЛИНГА В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ**

© 2019

Ибришев Хайсер Рустемович, преподаватель кафедры «Физическая культура»*Крымский инженерно-педагогический университет
(295015, Россия, Симферополь, пер. Учебный, 8, e-mail: xaiser85@mail.ru)*

Аннотация. В статье раскрывается место и значение армрестлинга в системе физического воспитания молодежи, его роль в развитии физических и морально-волевых качеств. Благодаря доступности, зрелищности, непритязательности, популярности данного вида спорта, армрестлинг достаточно быстро приобрел популярность среди молодежи, тем самым способствуя включения его в программы разнообразных спортивных и культурных мероприятий, проведению спортивных соревнований, применения его в программе физического воспитания в высших образовательных учреждениях. Проанализировав научную и учебно-методическую литературу по методико-практическим основам занятий армспортом, определена роль и значение армрестлинга в системе физического воспитания молодежи. Как современный и быстро развивающийся вид борьбы, армрестлинг является прекрасным средством для проведения досуга, способствующий возникновению положительных эмоций, развитию ловкости, быстроты, силы и выносливости, укреплению здоровья. Юноши и девушки, занимающиеся армрестлингом, имеют возможность приобрести знания и первые навыки соревновательной борьбы, изучить технику выполнения физических упражнений, кроме этого, у них повышается уровень общей физической подготовки. Овладевая основами техники борьбы, юные спортсмены знакомятся с некоторыми универсальными приемами и с тактикой ведения борьбы в армспорте. Все это свидетельствует об актуальности и важности армрестлинга в системе физического воспитания молодежи.

Ключевые слова: армрестлинг, физическое воспитание, ловкость, сила, выносливость, реакция, быстрота, морально-волевые качества, тактика, приемы, физическая подготовка, здоровый образ жизни, навыки, действия, технико-тактическая подготовка.

**PLACE AND SIGNIFICANCE OF ARMRESTLING IN THE SYSTEM
OF PHYSICAL EDUCATION OF YOUTH**

© 2019

Ibrishev Hayser Rustemovich, teacher of the Department "Physical culture"*Crimean Engineering and Pedagogical University
(295015, Russia, Simferopol, lane. Educational, 8, e-mail: xaiser85@mail.ru)*

Abstract. The article reveals the place and importance of armrestling in the system of physical education of young people, its role in the development of physical and moral-volitional qualities. Due to the availability, entertainment, unpretentiousness, popularity of this sport, arm wrestling quickly gained popularity among young people, thereby contributing to its inclusion in various sports and cultural events, sports competitions, its use in physical education in higher educational institutions. After analyzing the scientific and educational literature on the methodological and practical fundamentals of arm sports, the role and importance of arm wrestling in the system of physical education of youth is determined. As a modern and fast-paced form of struggle, armrestling is an excellent tool for leisure activities, contributing to the emergence of positive emotions, the development of dexterity, speed, strength, and endurance, and health. The young men and women involved in arm wrestling have the opportunity to acquire knowledge and first skills of competitive struggle, to learn the technique of performing physical exercises, in addition, they will increase the level of general physical fitness. Mastering the basics of wrestling techniques, young athletes will become familiar with some universal techniques and wrestling tactics in arm sports. All this testifies to the relevance and importance of armrestling in the system of physical education of young people.

Keywords: arm wrestling, physical education, agility, strength, endurance, reaction, speed, moral and volitional qualities, tactics, techniques, physical fitness, healthy lifestyle, skills, actions, technical and tactical training.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Борьба на руках во все времена у разных народов была популярным методом определения сильнейшего в поединке. Существуют различные мифы и легенды о том, где и как появился этот прекрасный вид спорта. Основоположниками его считаются американцы, а свой нынешний облик армрестлинг приобрел приблизительно тридцать лет назад [1, с.23]. С тех пор армрестлинг считается не только народным развлечением, но и полноценным видом спорта. Все это вызывает активный рост популярности армрестлинга во всем мире, а также приводит к увеличению большого количества его поклонников.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешённых раньше частей общей проблемы. В данное время наблюдается тенденция к увеличению интереса молодежи к разнообразным нетрадиционным и современным видам спорта. Это относится и к армрестлингу. Интерес к борьбе на руках пробуждается не только у спортсменов, но и у людей, не имеющих отношение к спорту [2]. Ведь известно, что многие люди, независимо от возраста и пола, хотят принять участие в поединке и попробовать свои силы в армрестлинге.

Хотя армрестлинг не относится к олимпийским видам спорта, но все же он обладает огромной популярностью во многих странах. Являясь древнейшим видом спорта, который берет свое развитие с 1960-х годов в США, осенью 1962 года в г. Петалуме, штате Калифорния был организован первый чемпионат мира по ристрестлингу — такое название имела эта борьба (англ. *wrist-restling*, что значит «борьба запястьями») [3, с. 43-49].

В 1990-х годах данный вид спорта получил свое развитие и в России.

Основными составляющими успеха в армрестлинге, как и в других видах борьбы, являются: сила, скорость, гибкость, ловкость, технические приемы. Однако ведущей составляющей успеха по праву является сила. Без отличных силовых показателей даже профессиональная техника, быстрота и ловкость не принесут спортсмену высоких спортивных результатов [4, с.114 – 116].

Достигнуть высоких спортивных результатов в армспорте возможно лишь при ежедневных тренировках, направленных на гармоничное физическое развитие, совершенствование морально-волевых качеств личности, формирование здорового образа жизни, отказа от пагубных привычек [5].

МЕТОДОЛОГИЯ

Формирование целей статьи. Целью исследования является проанализировать и определить место и значение армрестлинга в системе физического воспитания

молодежи, раскрыть особенности технико - тактической подготовки армспортсменов.

Постановка задания. На основе анализа психолого-педагогической и учебно-методической литературы по проблеме исследования охарактеризовать основные подходы по формированию и совершенствованию технических приемов армрестлинга, воспитанию нравственных качеств, силы, воли, целеустремленности и самосовершенствованию.

Используемые в исследовании методы, методики и технологии. Теоретические: анализ, сравнение и систематизация психолого-педагогической и методической литературы для выявления теоретико-методологических условий и основных подходов по определению роли и значения армрестлинга в системе физического воспитания молодежи; эмпирические: наблюдение (непосредственное, опосредованное, включенное), беседа.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. На занятиях армрестлингом в первую очередь основной акцент необходимо делать на техническую сторону тренировки, стараться приучить борцов использовать в борьбе изученные приемы, тактики, а также их различные комбинации. Армспортсмены должны прилагать усилия, чтобы на каждом занятии применять изученные технические действия, уметь комбинировать их [6]. В процессе совершенствования и развития изученных приемов, каждый армспортсмен, выполняя тот или иной прием, вносит в его исполнение свойственную ему характерную особенность, определяющую личностные различия при отработке приемов. Спортсмену следует брать во внимание различное расположение подлокотников, опорных стоек, ограничительных валиков, учитывать физиологические показатели соперника и свои. Армспортсмены, выполняя прием захвата, самостоятельно выбирают наиболее комфортные для себя положения, совершенствуя их в последующих поединках [7, с. 288].

Захватом называют сложный технический прием, от которого целиком зависит результат борьбы. Существуют несколько видов захватов, четыре из них - основные: открытый - закрытый (различие по положению пальцев) и высокий - низкий (по уровню захвата) [8].

Выполняя прием захвата, спортсмену следует учитывать индивидуальные данные своей руки, предполагаемые тактические действия противника и одновременно планировать свои дальнейшие действия в поединке. Также не следует забывать такие важные условия, как: наиболее большая площадь обхвата тыльной стороны ладони противника своими пальцами и плотное сжатие пальцев [9].

Однако расположение пальцев здесь может быть сомкнутым, разомкнутым попарно и отдельно и др.

В захватах спортсмену нужно стараться избегать однообразия, чтобы соперники не могли угадать ваше предстоящее техническое действие в поединке.

Армспортсмены во время тренировок изучают не только приемы атаки, но и отрабатывают контрприемы, являющиеся компонентом технических действий в армрестлинге [10].

В поединке спортсмены используют наиболее изученные приемы борьбы, а также стараются применять неудобные для противника положения захватов и других тактических приемов.

В процессе тренировок педагог изучает индивидуальные особенности каждого воспитанника, его личностные способности к освоению тех или иных приемов, выделяя при этом наиболее успешные технические приемы, которые ему нужно в будущем совершенствовать в зависимости от уровня физической подготовки. Однако педагогу нужно контролировать этот процесс, чтобы каждый из спортсменов освоил и отработал как можно

большее количество разнообразных технических действий и приемов.

Во время занятий, при отработке какого-либо технического действия педагог должен брать во внимание не только уровень сложности выполнения приема, но и возраст занимающегося и возможные травмирования во время проведения тренировки [11, с.78].

Сравнение полученных результатов с результатами в других исследованиях. Педагогу следует вносить новые технические приемы и тактики в процесс тренировок постепенно, учитывая освоение армспортсменами ранее введенных элементов борьбы и уровень общей физической подготовки армборца.

Дальнейшее усовершенствование системы тренировок может осуществляться методом увеличения объема нагрузки и количества тренировок, а также нахождением новых технических приемов [12].

Тактическая тренировка должна проводиться в тесной взаимосвязи с технической. Это находит свое отражение в способности борца целенаправленно пользоваться в поединке изученными приемами борьбы, адекватно учитывать обстановку, уровень своей физической подготовки и уровень подготовки соперника. Ведь от умело выстроенной тактики будет зависеть итог борьбы [13].

Кроме этого, большую роль в этом играют основы физиологии армспортсмена, особенности сокращения мышц и силовых способностей борца. В связи с этим время проведения поединка в армрестлинге может варьироваться.

Замечено, что так называемые «скоростные» армборцы, начиная поединок, включаются в него быстро и сильно и в основном стараются победить в начале соревнования, не замедляя этап захвата. В то же время спортсмены с медленной реакцией и медленным напряжением мышц начинают поединок до начала старта, напрягают руку и начинают вести оборонительную тактику, тем самым затягивают поединок и выматывают противника [14]. При отработке новых приемов и тактик следует объяснять спортсменам, на каком конкретно этапе поединка целесообразно применять данный технический прием, то есть раскрывать тактические возможности применения того или иного приема.

Важным средством эффективной подготовки армспортсмена являются тренировочные поединки, в которых участники применяют и совершенствуют конкретные тактические действия. Для развития у спортсменов верного тактического мышления следует внести разнообразие на тренировках, дать армспортсмену возможность тренироваться в паре с сильными и слабыми, быстрыми и медлительными, высокими и низкими и другими соперниками [15].

С целью предотвращения привыкания к соперникам, а также для разнообразия своих тактик и действий, нужно менять соперников в парах не реже чем каждые четыре занятия. Так как готовясь к поединку, армспортсмен заранее выбирает и совершенствует на тренировках тактику и технику ведения боя непосредственно под своего будущего соперника с целью одержания победы в поединке.

Если же армспортсмен не знает соперников, с которыми ему предстоит бороться, то он совершенствует приобретенные им тактические действия исходя из своей физической подготовки [16, с.80].

Важнейшее влияние на результат борьбы также оказывает угадывание будущего действия соперника.

Осуществляя подготовку спортсмена к приближающемуся соревнованию, необходимо с каждым прогнозировать все используемые им тактические действия, выявить приемы и способы устранения недочетов, а также выбрать и отработать новые тактические действия, которые окажутся для соперников неожиданными.

Важным элементом в мастерстве армспортсмена является выбор борцовской руки, ловкость, быстрота ре-

акции борца.

Подготовительный этап борьбы (или «этап захвата») включает в себя выход армспортсмена к борцовскому столу, выбор комфортной стойки, расположение ног под столом с учетом роста, выбор тактики борьбы с учетом антропометрии кисти, плеча, предплечья, туловища. Также спортсмен на этом этапе поединка определяет для себя наиболее комфортный и успешный прием вид захвата, учитывая физические данные и особенности своего соперника – высокий или низкий, открытый или закрытый. Не менее важным в поединке является контакт туловища и стола, правильное дыхание борца. Целью этого этапа является достижение преимущества в захвате [17, с. 488-489].

Во время этапа борьбы осуществляется реализация достигнутого преимущества, направленное на максимальное усилие на старте с последующим ускорением. Для борца главным здесь является правильный выбор направления ускорения движения в определенную точку. Армспортсмен должен формировать способность быстро сменять техническое действие и двигаться по подлокотнику с целью выбора более комфортного положения в зависимости от обстановки в процессе поединка [18].

В процессе каждого занятия важными являются тренировки с применением различных приемов борьбы. Такие тренировки проводятся между армспортсменами различных физических данных, психических, эмоциональных особенностей и пр.

В процессе поединка осуществляется отработка предстоящих тактических действий соперника, взаимный поиск контрприемов, их изучение и отработка. Поединки бывают свободными и соревновательными [19].

Участие в соревнованиях - обязательное условие проверки и развития морально-нравственных качеств, повышения уровня спортивного мастерства спортсменов, формирование здорового образа жизни и поддержание хорошей физической формы.

ВЫВОДЫ

Выводы исследования. Спортивная деятельность будет успешной, если у занимающихся будут сформированы моральные качества, чувство коллективизма, дисциплинированность и трудолюбие. Формирование дисциплины и порядка необходимо осуществлять уже с первых занятий армспортом.

Соблюдение техники безопасности, придерживание здорового образа жизни, отказ от вредных привычек, соблюдение правильного режима дня, неукоснительное выполнение рекомендаций тренера, поведение на тренировках и дома – все это занимает важное место в подготовке армспортсмена.

Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении. Формировать спортивное трудолюбие у воспитанников нужно с первых занятий армспортом, так как способность человека преодолевать возникающие препятствия достигается, в первую очередь, систематическими тренировками [20].

Прежде всего, педагогу необходимо приводить примеры, посредством бесед доносить до спортсменов, что успех и высокий результат в любом деле зависит, прежде всего, от личной целеустремленности и трудолюбия. Кроме этого, увеличивать объем и интенсивность нагрузки в процессе занятий армспортом следует последовательно и поэтапно.

В процессе тренировок особое место также занимает интеллектуальное развитие, основная цель которого состоит в овладении борцами конкретными знаниями в области армспорта, правил гигиены и др. Негативное влияние на эффективность тренировок оказывает неправильное и нецелесообразное сочетание средств и методов обучения.

Необходимым является не просто совершенствование системы тренировок, но и уточнение и поиск новых способов тренировки спортсменов.

Одной из важнейших задач педагога является формирование морально-нравственных качеств личности, всестороннее гармоничное развитие, достижение здорового образа жизни и установок на успех. Воля и характер, целеустремленность личности формируются в процессе самостоятельного преодоления возникающих препятствий и трудностей.

Главным методом воспитания нравственных качеств является метод поэтапного увеличения нагрузки и заданий, решаемых в процессе занятий и соревнований. Только систематические тренировки, участие в соревнованиях и трудолюбие являются ключом к успешному овладению искусством армспорта.

Таким образом, зрелищность армспорта делает его популярным видом спорта среди молодежи в настоящее время.

Азарт, эмоциональность, ловкость – все это привлекает к армспорту не только юношей, но и девушек. Кроме того, армрестлинг развивает силу, находчивость, быстроту, способствует формированию выносливости, целеустремленности, воспитывает силу волю и повышает работоспособность всего организма. В связи с этим достигнуть высоких спортивных результатов возможно при стремлении спортсмена к личностным результатам, при условии систематических тренировок и придерживания здорового образа жизни, отказа от вредных привычек.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Армспорт: техника, тактика, методика обучения / Живора П. В. Рахматов А. И. // Учеб. пособие для студ. высших педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001.
2. Армспорт. Специализированные тренировочные программы / сост.: Е. Н. Кондрашкин, Н. Д. Ларин. – Ульяновск: УлГТУ, 2005. – 46 с.
3. Алексеева О.В. Профессионально-деятельностный подход к процессу подготовки школьников студентов по видам спорта // Вестник Бурятского государственного университета. Сер. Педагогика – Спецвыпуск – 2012- С. 43-49.
4. Живодёров А.В. Техническая подготовка спортсменов-армрестлеров на этапе начальной спортивной специализации // Учёные записки университета имени П.Ф.Лесгафта. – 2013. – №4. – С.114 – 116.
5. Ахметзянов Ф.Ю., Харитонов В.В., Мерида С.Н. Армспорт. Учебное пособие. Казань, 2002 г. - С.73.
6. Живора П.В., А.И. Рахматов. Армспорт. Техника, тактика, методика обучения. - М.: АCADEMIA, 2001.
7. Усанов Е.И., Бурмистров В.Н. Армрестлинг - борьба на руках. Москва. 2002. Издательство Российского университета дружбы народов. - С. 288.
8. Высоцкий В.Л. Сборник методических материалов по организации учебной деятельности на предмете «Физическая культура» у детей младшего школьного возраста. - Красноярск, 2000.
9. Верхожанский Ю.В. Основы специальной силовой подготовки в спорте. – М.: ФиС, 1977.
10. Воробьев А.Н. Тренировка. Работоспособность. Реабилитация. – М.: ФиС, 1989.
11. Научно-методическое пособие по армспорту. – М.: Российская Ассоциация армспорта. Московская Федерация армспорта. Российская Государственная Академия физической культуры, 1997. - С.78.
12. Матвеев Л.П. Основы спортивной тренировки. – М.: ФиС, 1976.
13. Филлин В.П. Воспитание физических качеств у юных спортсменов. – М.: ФиС, 1974.
14. Вайнбаум Я.С. Гигиена физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. «Физическая культура» / Я.С. Вайнбаум, В.И. Коваль, Т.А. Родионова; Рец.: Н.Д. Овчинников, С.А. Полиевский. - М.: Академия, 2003. - 240 с. - (Высш. образование).
15. Физическая культура студента: Учебник для вузов/ Под ред. В. И. Ильина. - М.: Гардарики, 2003. - 448 с.
16. Матвеев А.П. Методика физического воспитания в начальной школе: Учеб. пособие для студ. учр-ий сред. проф. образования/ А.П. Матвеев. - М.: Владос, 2003. - 248 с.
17. Холодов, Ж. К. Теория и методика физической культуры и спорта [Текст]: учебник для студ. вузов, обуч. по напр. подгот. «Педагогическое образование» / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов; рец.: О. П. Юшков, В. П. Филлин. - 13-е изд., испр. и доп. - М.: Академия, 2016. - 490 с.: табл. - (Высш. образование. Бакалавриат). - С. 488-489.
18. Шилько В.Г. Физическое воспитание студентов с использованием личностно-ориентированного содержания технологий избранных видов спорта [Электронный ресурс]: учебное пособие / В.Г. Шилько. — Электрон. дан. — Томс: ТГУ, 2005. — 176 с.
19. Ахметзянов Ф.Ю. Армспорт в вузе: учеб. пособие / Ф.Ю. Ахметзянов, Б.А. Акишин. — Казань: Изд-во Казан. гос. техн. ун-та, 2006.

20. Усанов Е.И. Армрестлинг — борьба на руках: учеб. пособие
/Е.И. Усанов, Л.В. Чугина. — М.: Изд-во РУДН, 2006.

Статья поступила в редакцию 06.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378.146
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0021

МЕТОД ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИНДЕКСА ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ

© 2019
AuthorID: 333795
SPIN: 6891-6217
ORCID: 0000-0002-9984-0223

Кабышева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры, факультет прикладной биотехнологии и инженерии
Оренбургский государственный университет
(460018, Россия, Оренбург, проспект Победы, д.13, e-mail: maslova70@inbox.ru)

Аннотация. Проведен анализ научных исследований который выявил, что в отечественной системе педагогического контроля физической подготовленности студентов специальной медицинской группы недостаточно разработаны методы определения индивидуального индекса физической работоспособности. В последние годы ряд ученых приходит к мнению, что для повышения физической работоспособности и здоровья студентов нужно использовать циклические упражнения аэробного характера, а краткосрочные и долгосрочные эффекты скандинавской ходьбы равны или превосходят оздоровительную ходьбу. Однако, исследования использования скандинавской ходьбы в качестве определения и дальнейшего повышения физической работоспособности студентов специальной медицинской группы мало изучены и требуют дальнейшего развития. Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить метод педагогического контроля физической работоспособности студентов специальной медицинской группы с использованием скандинавской ходьбы. Предложенный метод контроля дает возможность определять индекс физической работоспособности студентов в качестве индивидуальной нормы и отслеживать его динамику как как результат целенаправленных педагогических воздействий. В результате исследования получены новые данные об уровнях физической работоспособности студентов, приведены показатели эффективности занятий скандинавской ходьбой, которые обосновывают целесообразность включения метода определения индекса физической работоспособности (ИФР) на основе скандинавской ходьбы в систему педагогического контроля студентов специальной медицинской группы.

Ключевые слова: студенты специальной медицинской группы, индекс физической работоспособности, скандинавская ходьба.

THE METHOD OF DETERMINING THE INDEX OF PHYSICAL EFFICIENCY IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL CONTROL OF STUDENTS OF A SPECIAL MEDICAL GROUP

© 2019

Kabysheva Marina Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of physical education, faculty of applied biotechnology and engineering applied
Orenburg State University
(460018, Russia, Orenburg, prospect Pobedy, 13, e-mail: maslova70@inbox.ru)

Abstract. The analysis of scientific research has been carried out which revealed that in the domestic system of pedagogical control of physical performance of students of a special medical group, methods for determining the individual index of physical performance are not sufficiently developed. In recent years, a number of scientists have come to the conclusion that cyclical aerobic exercises should be used to improve physical performance and students' health, and the short-term and long-term effects of Nordic walking are equal or superior to recreational walking. However, studies on the use of Scandinavian walking as a definition and further improvement of the physical performance of students of a special medical group have been little studied and require further development. The purpose of the study: to theoretically substantiate and experimentally test the method of pedagogical control of physical performance of students of a special medical group using Nordic walking. The proposed method of control makes it possible to determine the index of physical performance of students as an individual norm and monitor its dynamics as a result of targeted pedagogical influences. As a result of research new data on levels of physical capacity of students are received, indicators of efficiency of occupations by the Scandinavian walking are resulted. The results of the study justify the feasibility of including the method of determining the index of physical performance based on Scandinavian walking in the system of pedagogical control of students of a special medical group.

Keywords: students of special medical group, physical performance index, nordic walking.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современное общество впервые в своей истории столкнулось с кардинальным изменением характера двигательной активности: практически все виды деятельности молодых людей (учеба, развлечения, хобби, общение, передвижения) не связаны с движением [1; 2].

В современной студенческой среде занятия оздоровительной ходьбой или бегом считаются малоинтересными и не популярными, и если посчитать, сколько шагов ежедневно делает среднестатистический студент вуза, то эта цифра не будет превышать 6 - 7 тысяч. При дневной норме минимум 10 тысяч шагов [3]. Малоподвижный образ жизни способствует снижению общей физической работоспособности студентов.

Поиск популярных, доступных и в то же время эффективных путей повышения физической работоспособности, вызывающих интерес современных студентов к регулярным занятиям физической культурой и спортом является актуальным.

В примерной программе дисциплины «Физическая культура» для студентов специальной медицинской группы рекомендовано оценивание динамики физической подготовленности и функционального состояния, по комплексной оценке тестирования основных физических качеств [4;5].

Система педагогического контроля студентов специальной медицинской группы включает:

- педагогическое наблюдение (проявление интереса, поведение учащихся, внешние признаки реакции на физические нагрузки, степень внимания);
- анкетирование или опрос (определение субъективных чувств);
- выполнение практических тестов;
- простейшие медицинские измерения (ЖЕЛ, ЧСС, масса тела и т.д.);
- анализ рабочей документации.

В ряде источников специалисты предлагают использовать тесты без учета времени, а для оценивания физической работоспособности деятельности сердечно-со-

судистой системы (ССС) применять пробу Руффье [6; 7; 8].

В настоящий момент в отечественной практике физического воспитания студентов специальной медицинской группы недостаточно разработаны методы контроля физической подготовленности на основе выявления индивидуального индекса физической работоспособности студента.

В последние годы ряд ученых приходит к мнению, что для повышения физической работоспособности и здоровья нужно использовать циклические упражнения аэробного характера [6; 9; 10].

По своему физиологическому воздействию на организм наиболее эффективным видом циклической двигательной активности является скандинавская ходьба.

Скандинавская ходьба практически не имеет противопоказаний. Она доступна всем вне зависимости от пола, возраста и физической подготовленности, а эффективность этой аэробной тренировки чрезвычайно высока:

- оказывает более интенсивные нагрузки, чем обычная ходьба не только на ноги, но и на верхнюю часть тела - руки, спину и плечи. Позволяет двигаться с помощью палок в более быстром темпе без больших усилий;
- активизирует около 90 % всех мышц тела, очень хорошо подходит для людей с проблемами опорно-двигательной системы, т.к. на 26 % снижает нагрузку на тазобедренные, коленные и голеностопные суставы, увеличивает плотность костной массы, снижает риск возникновения остеопороза, переломов;
- на 22 % улучшает тренировку ССС, сжигает на 46 % больше калорий, чем при обычной ходьбе. За один час скандинавской ходьбы в быстром темпе организм тратит от 300 ккал. Это прекрасный способ улучшения обмена веществ и профилактики ожирения, тренировки сердечно-сосудистой и дыхательной систем [11].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Выбор скандинавской ходьбы был сделан на основе исследований ученых кафедры лечебной физкультуры и спортивной медицины Северо-Западного государственного медицинского университета (СЗГМУ) им. И.И. Мечникова (г. Санкт-Петербург) [12].

Чтобы охватить широкий спектр возможных статей о скандинавской ходьбе, были найдены следующие базы данных: Web of Science, ISI Web of Knowledge, PubMed, CENTRAL, CINAHL и PEDro.

Сбор материалов проходил в период с января 2017 года по сентябрь 2018 года, анализ данных проводился в соответствии с критериями поиска по темам здоровья, физического развития, функционального состояния. Если в исследованиях не применялась надлежащая техника скандинавской ходьбы или не использовались специально подобранные палки для скандинавской ходьбы, они не рассматривались.

Первое исследование здоровых людей, которое продемонстрировало превосходные краткосрочные эффекты скандинавской ходьбы по сравнению с быстрой ходьбой было проведено в 1995 г. на 10 пациентах. Было обнаружено, что 30 минут скандинавской ходьбы (6,7 км / час, т.е. 1,9 м / с) привели к увеличению среднего потребления кислорода на 11 % (VO₂), на 8 % максимальной частоты сердечных сокращений, повышению коэффициента дыхательного обмена на 5 % и на 18 % более высокий расход энергии, чем при быстрой ходьбе (все $p < 0,05$).

Джордан и др. (n = 10), а также Черч и др. (n = 22) смогли подтвердить эти данные о VO₂, частоте сердечных сокращений и расходе энергии в своих исследованиях. В исследовании Aigner у десяти женщин и десяти мужчин скандинавская ходьба приводила к более высокому лактату (молочной кислоты) артериальной крови

(12 %) и более высокой частоте сердечных сокращений (4 %; все $p < 0,01$) чем быстрая ходьба на беговой дорожке.

Кукконен-Харьюла и соавторы исследовали долгосрочные эффекты скандинавской ходьбы (n = 60) и оздоровительной ходьбы (n = 61) во время самостоятельных занятий 4 раза в неделю по 40 мин в течение 12 недель. У обеих групп улучшились показатели максимальной частоты сердечных сокращений (max ЧСС), коэффициент дыхательного объема (ДО), максимальное потребление кислорода (МПК) и порог лактата крови. Различий между группами обнаружено не было [13 - 18].

Таким образом, эти исследования показывают, что краткосрочные, а также долгосрочные эффекты скандинавской ходьбы равны или превосходят быструю ходьбу.

Однако, на наш взгляд, исследования эффективности скандинавской ходьбы в практике физического воспитания студентов специальной медицинской группы в качестве определения и дальнейшего повышения физической работоспособности этого контингента студентов мало изучены и требуют дальнейшего развития.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить метод педагогического контроля физической работоспособности студентов специальной медицинской группы с использованием скандинавской ходьбы.

Задачи исследования:

- 1) выявить пути повышения физической работоспособности студентов специальной медицинской группы;
- 2) определить индекс физической работоспособности (ИФР) студентов на основе скандинавской ходьбы;
- 3) внедрить метод определения ИФР в систему педагогического контроля студентов специальной медицинской группы.

Изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов. Исследование проводилось в 2018 – 19 учебном году на стадионе «Прогресс» Оренбургского государственного университета с участием 25 студентов (11 юношей, 14 девушек) первого курса специальной медицинской группы различных факультетов.

В течение учебного года занятия по физической культуре проводились по базовой программе с включением в подготовительную часть занятия скандинавской ходьбы на дистанцию 1 км, затем (в течение уч.года) увеличивая прохождение дистанции до 2 км.

Определение физической работоспособности проводилось в два этапа: в начале и конце учебного года. Для этого авторы адаптировали пешеходный тест с использованием скандинавской ходьбой на фиксированную дистанцию.

После прохождения дистанции 2 км испытуемые подсчитывали пульс за 15 с, затем за 1 мин. Время прохождения дистанции составило от 25 до 30 мин. В результате было выявлено пять уровней физической работоспособности студентов.

Показатели расчета и уровни физической работоспособности (ИФР) представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1 - Основные показатели расчета индекса физической работоспособности

Учебн. семестр	Время прохождения теста		Вес тела (кг)	Рост (см)	Возраст (полных лет)	Пульс на финише (ЧСС) за 15 с	Пульс на финише (ЧСС) в пересчете за 1 мин	ИФР (усл. ед.)	Оценка ИФР	Баллы
	t ₁ мин	t ₂ сек								
Первый, начало										
Второй, конец										

Формулы для расчета:

$$\text{ИФР} = 420 - \left[\left(t_1 * 11,6 + t_2 * 0,2 + W * 0,56 + \left(\frac{H}{10000} \right) * 2,6 \right) * L * 0,2 \right]$$

Таблица 2 - Определение индекса физической работоспособности

Уровень ИФР	Баллы
65 и <- не достаточный	1
66 - 79 - достаточный	2
80 - 94 - средний	3
95 - 111 - высокий	4
112 и > - очень высокий	5

Анализ результатов исследования показал положительную динамику всех уровней физической работоспособности, как у юношей, так и у девушек (таблица 3). Так на первом этапе исследования показатель ИФР «не достаточный» составил у юношей 18,2 % и 21,4 % у девушек, «достаточный» уровень ИФР - 18,2 % у юношей и 28,6 % у девушек, во время проведения второго этапа исследования эти уровни у студентов не выявлены. Следствием этого явилось повышение «среднего» уровня ИФР у юношей на 9,1 %, у девушек на 35,8 % (таблица 4).

Таблица 3- Процентное соотношение уровней физической работоспособности (n=25)

1 этап			2 этап		
ИФР	Юн./Д.	Юн. % / Д. %	ИФР	Юн./Д.	Юн. % / Д. %
Не достаточный	2 / 3	18,2 / 21,4	Не достаточный	- / -	- / -
Достаточный	2 / 4	18,2 / 28,6	Достаточный	- / -	- / -
Средний	3 / 3	27,3 / 21,4	Средний	4 / 8	36,4 / 57,2
Высокий	3 / 2	27,3 / 14,3	Высокий	4 / 3	36,4 / 21,4
Очень высокий	1 / 2	9,0 / 14,3	Очень высокий	3 / 3	27,2 / 21,4

Таблица 4 – Результаты исследования физической работоспособности, % (n=25)

Уровни	Юноши		Девушки		Эффективность	
	1 этап	2 этап	1 этап	2 этап	Юн.	Д.
Не достаточный	18,2	-	21,4	-	-	-
Достаточный	18,2	-	28,6	-	-	-
Средний	27,3	36,4	21,4	57,2	9,1	35,8
Высокий	27,3	36,4	14,3	21,4	9,1	7,1
Очень высокий	9,0	27,2	14,3	21,4	18,2	7,1

Повышение «высокого» уровня ИФР в конце исследования произошло на 9,1 % у юношей и на 7,1 % у девушек.

Значительная разность численных величин коэффициентов выявлена и на «очень высоком» уровне ИФР, у юношей она составила 18,2%, у девушек 7,1 %.

У девушек ИФР в целом повысился на 50 % от общего числа обследуемых, у юношей на 36,4 %. Разница составила 13,6 %.

Если рассматривать итоги исследования в гендерном аспекте, то особенно хорошо видно, что наиболее выраженный эффект использования скандинавской ходьбы проявляется у девушек.

На наш взгляд, это объясняется интересом и внутренней мотивацией студентов, желанием достигнуть успеха и не пропускать занятия. Девушки более открыты для групповой работы и групповым способам обучения. Юноши менее способны к восприятию лечебных и профилактических мероприятий, с большей охотой занимаются в тренажерном зале.

В конце второго этапа исследования произошло значительное улучшение восстановления показателя ЧСС до исходного значения через 15 сек и 1 мин после

финиша. У юношей этот показатель вырос на 45,4 % , у девушек - на 28,6 %. В основном это наблюдалось у студентов, которые повысили свой индекс физической работоспособности более чем на один уровень и у кого он находится на уровнях «высоко» или «очень высоко».

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом результаты исследования позволили сделать следующие выводы.

1. Теоретический анализ отечественной и зарубежной научной литературы позволяет обосновать использование скандинавской ходьбы в практике физического воспитания студентов специальной медицинской группы (СМГ) как способа повышения физической работоспособности.

2. Результаты исследования позволяют определять индекс физической работоспособности студентов и отслеживать его динамику, как результат целенаправленных педагогических воздействий. Предложенный метод контроля физической работоспособности является доступным студентам СМГ, т.к. величина нагрузки не является предельной это дает возможность использования теста в качестве индивидуальной нормы.

3. Полученные новые данные об уровнях физической работоспособности студентов и показателях эффективности скандинавской ходьбы имеют практическое значение для совершенствования организации процесса физического воспитания, и обосновывают целесообразность включения метода определения индекса физической работоспособности (ИФР) с использованием скандинавской ходьбы в систему педагогического контроля студентов специальной медицинской группы.

Учитывая вышеизложенное возникает необходимость дальнейшей разработки методических рекомендаций по данному направлению и внедрение их в практику физического воспитания студентов специальной медицинской группы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Баранов В.В. Мотивация физкультурно-спортивной деятельности студентов / В.В. Баранов, М.И. Кабышева // Актуальные проблемы физической культуры и спорта в высших учебных заведениях. Сборник материалов заочной международной научно-методической конференции. 2012. С. 84-90.
- Боброва Г.В. Упражнение «строевой шаг» как метод повышения работоспособности воспитанников кадетского училища / Г.В. Боброва, М.И. Кабышева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. №3 (169). С. 46 - 50.
- Мельников В.С. Физическое воспитание студентов специальной медицинской группы в университетском комплексе / В.С. Мельников, М.И. Кабышева // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием) – Оренбург, 2013. С. 3310-3313.
- Егорычева Э.В. Комплексная оценка физической подготовленности студентов специальной медицинской группы / Э.В. Егорычева, А.Д. Вукулов // Теория и практика физического воспитания: Ярославский педагогический вестник, 2014. - №1 –Том II (Психолого-педагогические науки). С. 256 - 261.
- Кабышева М.И. Системный подход при организации процесса физического воспитания в университетском комплексе / М.И. Кабышева, А.П. Коломонова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. науч.-метод. конф. «Оренбург. гос. ун-т». - Оренбург, 2014. - С. 3967-3969.
- Никитина А.А. Дневник здоровья студента специального учебного отделения / А.А. Никитина // Калининград: КГУ, 2003. - 24 с.
- Селиверстова В.В. Диагностика функционального состояния: учебное пособие / В.В. Селиверстова, Д.С. Мельников // Национальный гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. - СПб.: [б.и.], 2012. - 93 с.
- Железняк Ю.Д. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте / Ю.Д. Железняк. - М.: Академия (Academia), 2017. - 668 с.
- Леонова А.Б. Функциональные состояния и работоспособность человека в профессиональной деятельности // Психология труда, инженерная психология эргономика / Под ред. Е.А. Климова. М.: Юрайт, 2015. - 13 с.
- Науменко О.А. Экологический аспект укрепления здоровья школьников методами физической культуры / О.А. Науменко, М.И. Кабышева, Ж.И. Киселева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т.7. № 1 (22). С. 133-136.
- Докучаева А. В., Скандинавская ходьба как один из методов лечебной физкультуры / А.В. Докучаева и др. // Молодой ученый. — 2019. Т. 8. № 4(29)

2017. — №44. — С. 183-186.

12. Чекалина А.А. Гендерная психология / А.А. Чекалина. – М.: Ось - 89, 2006. – 256 с.

13. Effects of 6-week Nordic walking training on body composition and antioxidant status for women > 55 years of age / A. Cebula [et al.] // *Int J Occup Med Environ Health*. - 2017. - May 8, № 30 (3). – P. 445 -454.

14. Effects of short-term Nordic walking training on sarcopenia-related parameters in women with low bone mass: a preliminary study / Z.M. Ossowski [et al.] // *Clin Interv Aging*. - 2016. - Nov. 30, № 11. – P.1763 - 1771.

15. Mechanical energy patterns in Nordic walking: comparisons with conventional walking / B. Pellegrini [et al.] // *Gait Posture*. - 2017. - Jan., 51. - P.234-238.

16. Nordic walking and specific strength training for neck- and shoulder pain in office workers: a pilot-study / A.H. Saeterbakken [et al.] // *Eur J Phys Rehabil Med*. -2017. - Jun. 1.

17. Nordic Walking and the Isa Method for Breast Cancer Survivors: Effects on Upper Limb Circumferences and Total Body Extracellular Water - a Pilot Study / Di Blasio A. [et al.] // *Breast Care (Basel)*. - 2016. - Dec., 11 (6). - P. 428-431.

18. The effects of Nordic Walking training on selected upper-body muscle groups in female-office workers: A randomized trial / P. Kocur [et al.] // *Work*. - 2017. - № 56 (2). - P. 277-283.

Статья поступила в редакцию 31.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0022

**ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ
ГРАМОТНОСТИ В ВУЗАХ КИТАЯ**

© 2019

Кан Цюнцон, преподаватель Педагогического университета Внутренней Монголии Китая;
аспирант факультета педагогического образования*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
(119991, Россия, Москва, ул. Ленинские горы, д.1, e-mail: caoxiong2000@gmail.com)*

Аннотация. Данная статья посвящена анализу обучения информационной грамотности в вузах Китая. В данной статье рассматриваются различные определения информационной грамотности, и предлагаются четыре характеристики, которыми должен обладать информационно грамотный студент: информационное сознание, информационные знания, информационные навыки и информационная этика. Дается краткое изложение истории развития обучения информационной грамотности в вузах Китая. На базе исследования обучения информационной грамотности в 42 первоклассных университетов в Китае проводится анализ основных форм обучения информационной грамотности, а именно: лекция-тренинг, учебный курс с зачетными единицами, онлайн курс и встроенный курс. Также анализируются практическая реализация четырех форм обучения и комплексное образовательное содержание, резюмируются достоинства и недостатки различных форм обучения и предлагаются идеи по развитию обучения информационной грамотности в вузах. Данная статья предоставляет практический опыт обучения информационной грамотности в вузах, исследование будет содействовать повышению качества обучения информационной грамотности в вузах.

Ключевые слова: обучения информационной грамотности, форм обучения, лекция-тренинг, учебный курс, онлайн курс, встроенный курс.

**PRACTICAL EXPERIENCE OF INFORMATION LITERACY EDUCATION
IN UNIVERSITIES IN CHINA**

© 2019

Kan Gqiongqiong, teacher of Inner Mongolia Normal University, China; post-graduate student
of the pedagogical education faculty
*Lomonosov Moscow State University**(119991, Russia, Moscow, Leninskie Gory, GSP-1, e-mail: caoxiong2000@gmail.com)*

Abstract. This article is devoted to the analysis of the information literacy education in universities in China. The concept of “information literacy” is analyzed in the paper. And we put forward four characteristics that students with information literacy should have: information awareness, information knowledge, information skills and information ethics. The development of information literacy education in Chinese higher education is briefly introduced. Based on the research of information literacy education in 42 universities, the main educational forms of information literacy education is summarized, including: lecture-training, educational course, online course, embedded course. The implementation process and supporting contents of the four educational forms are analyzed, the advantages and disadvantages of the four educational forms were summarized. And the ways of developing information literacy education in universities are put forward. This article provides practical experience in information literacy education in universities, the study will help improve the quality of information literacy education in universities.

Keywords: information literacy education, educational forms, lecture-training, educational course, online course, embedded course.

ВВЕДЕНИЕ

Определение понятия «информационная грамотность» — это процесс непрерывного совершенствования и детализации. Впервые термин «информационная грамотность» предложил президент Ассоциации информационной промышленности (Information Industry Association) Пол Зурковски в 1974 г. Он определил её как «техники и навыки использования широкого спектра информационных инструментов и первоисточников для информационного решения проблем». В этом определении был сделан акцент на нескольких обязательных условиях, необходимых для информационной грамотности: информационные источники, информационные инструменты и информационные навыки, однако не уточнялось, каких реальных навыков и знаний требует обработка информации.

В опубликованном в 1989 г. Американской библиотечной ассоциацией (American Library Association) исследовательском отчёте по информационной грамотности было сказано, что информационная грамотность — это способность человека понимать, когда информация необходима, а также умение получать, оценивать и эффективно использовать её [1]. Данное определение обозначило конкретные навыки и знания и тем самым исчерпывающе отобразило границы понятия «информационная грамотность». В настоящее время именно оно является одним из наиболее широко цитируемых.

В 1996 г. Джерemi Дж. Шапиро (Jeremy J. Shapiro) и Шелли К. Хьюз (Shelley K. Hughes) в статье «*Информационная грамотность как гуманитарная наука*» про-

вели углублённый анализ информационной грамотности с точки зрения развития человеческой культуры и дали ей новое и оригинальное определение: «информационная грамотность должна восприниматься шире, как новая гуманитарная наука, которая охватывает не только знания того, как пользоваться компьютером и получать доступ к информации, но и критическое осмысление характера самой информации, её технологической инфраструктуры и её социального, культурного и даже философского контекста и влияния» [2]. Данное определение расширило понятие «информационная грамотность», помимо собственно информационных навыков, в нём сделан акцент на характере информации и её влиянии на общество, экономику и политику.

5 февраля 2015 г. совет американской Ассоциации библиотек университетских и научных библиотек (Association of College and Research Libraries) подписал и принял «*Основы информационной грамотности для высшего образования в США*» [3]. «*Основы...*» расширили определение информационной грамотности. Согласно этому документу, «информационная грамотность — это комплекс навыков, включающий в себя вдумчивый поиск и нахождение информации, понимание того, как она формируется и оценивается, использование информации для создания новых знаний и допустимое участие в сообществах обучения».

Из вышеприведённых определений можно видеть, что содержание понятия «информационная грамотность» постоянно дополнялось. Информационная грамотность включает в себя не только такие технические

навыки, как поиск, оценка и использование информации, но и целый комплекс других, разноплановых способностей: информационное сознание, информационная коммуникация, информационная этика. Исходя из этого, мы полагаем, что информационно грамотный студент должен быть подготовлен по следующим четырём аспектам: 1) информационное сознание: восприимчивость, рассудительность и проницательность информации студентами; 2) информационные знания: знания в таких областях, как: характер и особенности соответствующей информации, закономерности движения информации, структура информационных систем и её принципы, информационные технологии и методы; 3) информационные навыки: умение использовать информационные технологии для получения необходимой информации, способность оценивать и анализировать полученную информацию, осваивать, использовать и распространять её; 4) информационная этика: законы и этические требования, касающиеся информации и информационных технологий.

МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В Китае исследователи повсеместно считают, что библиотеки вузов занимают ключевую позицию в обучении информационной грамотности, национальные образовательные учреждения также придают большое значение роли библиотек в этой области. Например, в 1984 г. Министерство образования КНР опубликовало «Замечания по введению учебной дисциплины «Поиск и использование литературы» в вузах». Этот предмет был официально включён в учебные планы всех специальностей китайских вузов. В документе было указано, что именно библиотеки вузов должны организовывать и развивать данную учебную дисциплину с тем, чтобы культивировать у студентов навыки поиска и использования литературы, улучшать их способности к самообразованию и самостоятельному исследованию проблем. В 1985 г., 1992 г. Министерство образования вновь опубликовало руководящие документы «Несколько замечаний по улучшению и развитию преподавания дисциплины «Поиск и использование литературы»» и «Основные требования к преподаванию дисциплины «Поиск и использование литературы»». Эти документы предоставили стратегическую основу и нормативные критерии для практической реализации китайскими вузами обучения информационной грамотности, в котором «Поиск и использование литературы» в качестве ключевой дисциплины. Также они эффективно способствовали распространению и развитию обучения информационной грамотности.

Под влиянием информационных технологий, в теории и практике обучения информационной грамотности также были достигнуты значительные результаты, одни за другими появлялись новые идеи и понятия. Чтобы адаптироваться к новой информационной среде и требованиям развития высшего образования, стимулировать всестороннюю реализацию обучения информационной грамотности, в 2002 г. Министерство образования КНР обнародовало «Устав библиотек высших учебных заведений». В «Уставе...» в 3-ей статье говорилось, что одной из пяти основных задач библиотек вузов является «развитие обучения информационной грамотности, культивирование у учащихся информационного сознания и навыков получения и использования литературы и информации». В 2015 г. Министерство образования внесло поправки в «Устав библиотек высших учебных заведений». В нём отмечалось, что «библиотекам следует всесторонне участвовать в работе образовательных учреждений по подготовке будущих специалистов, уделять должное внимание развитию обучения информационной грамотности, применять современные образовательные технологии, ускорить создание системы учебных дисциплин по информационной грамотности, совершенствовать и вносить новшества в формы и содержание образовательного процесса». В 2018 г. Министерство

образования опубликовало «Руководящие замечания о дальнейшей интенсификации обучения информационной грамотности в вузах». Этот документ предоставил вузам стандарты реализации обучения информационной грамотности с учётом четырёх аспектов: содержание обучения, форма обучения, условия обучения и оценка обучения, а также гарантировал всестороннее развитие информационной грамотности.

В вузах Китая обучение информационной грамотности возникло благодаря развитию учебной дисциплины «Поиск и использование литературы». В 1980-90-е гг. поиск и использование литературы стал общим курсом для всех специальностей в вузах, который ввели библиотеки. Его содержание можно обобщить в четырех аспектах: 1. базовые знания по библиотечным литературам и их поиску; 2. содержание, структура и использование основных инструментов поиска; 3. содержание и способы применения основной справочной литературы; 4. Методы и техники чтения литературы, управления документами, анализа информации и способов написания научных работ.

Вслед за развитием информационных технологий и расширением содержания понятия «информационная грамотность» учебная дисциплина «Поиск и использование литературы» стала постепенно сближаться с компьютерным обучением, содержание данной учебной программы непрерывно дополнялось, формы обучения постоянно изменялись, некоторые вузы уже создали собственные уникальные системы образовательных дисциплин по обучению информационной грамотности. Чтобы определить современные формы и содержание обучения информационной грамотности в китайских вузах, мы на базе опубликованного Министерством образования «Уведомления об обнародованных списков учреждённых первоклассных университетов и первоклассных отраслей наук мирового уровня» выбрали библиотеки 42-х первоклассных университетов в Китае для проведения исследования. Мы посетили официальные сайты соответствующих вузовских библиотек и собрали необходимые сведения об обучении информационной грамотности.

РЕЗУЛЬТАТ

Согласно данным исследования, в настоящее время в Китае чаще всего встречаются следующие формы обучения информационной грамотности: лекция-тренинг, учебный курс с зачётными единицами, онлайн курс и встроенный курс, их коэффициент использования представлен на рисунке 1.

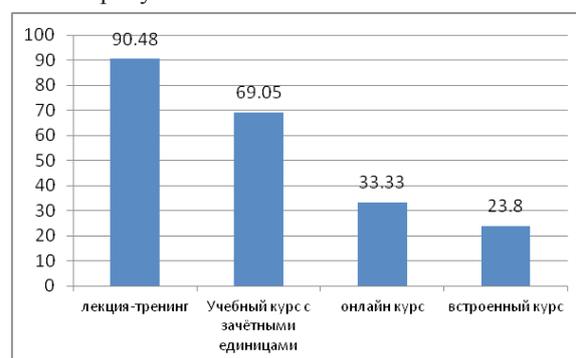


Рисунок 1 - Коэффициент использования форм обучения информационной грамотности в Китае

Лекция-тренинг

Лекция-тренинг — это форма обучения, предоставляемая библиотеками, которая подразумевает адресную подготовку студентов для повышения уровня информационной грамотности. В Китае наиболее распространённая форма лекции-тренинга представляет собой тематическая лекция. Например, лекция-тренинг «Информация. Ресурсы. Исследования» библиотеки

университета Цинхуа, «Часовое занятие» библиотеки Пекинского университета, «Совершенствование информационной грамотности» библиотеки Пекинского педагогического университета, серия лекции «Золотой ключ» библиотеки Юньнаньского университета.

«Часовое занятие» библиотеки Пекинского университета разделено на четыре модуля: «Новичок отправляется в путь», «Открытие базы данных», «Глубокое погружение в науку» и «Знатор программного обеспечения». Каждый модуль включает в себя несколько тематических лекций, каждая лекция длится один час. Модуль «Новичок отправляется в путь» предназначен для студентов первого курса. Он помогает учащимся быстро ознакомиться с библиотечными ресурсами и услугами. Модуль «Открытие базы данных» предоставляет студентам возможность узнать о ресурсах университетской базы данных и методах их использования. Модуль «Глубокое погружение в науку» помогает студентам овладеть базовыми навыками изучения литературы, анализа информации и написания научных работ. Модуль «Знатор программного обеспечения» популяризирует среди учащихся применение достаточно часто используемых в научно-исследовательской деятельности программ, например: программа для статистического анализа данных, программа для управления документами, программа для видеомонтажа.

Библиотека Пекинского педагогического университета каждый семестр предлагает лекция-тренинг «Совершенствование информационной грамотности». В данной лекции за отправную точку принимается обслуживание научно-исследовательской деятельности и удовлетворение информационных потребностей слушателей. Он согласован с периодами обучения и научных исследований, оказывает поддержку преподавателям и студентам университета в их образовательной и исследовательской деятельности, включая такие аспекты, как: развитие информационных ресурсов, предварительное изучение литературы по теме занятия, отслеживание литературы в ходе изучения темы занятия, написание и публикация научных работ, информационные технологии и методы. Например, в весеннем семестре 2019 г. содержание курса включало в себя 23 основные темы: «Карта ресурсов библиотеки и стратегии поиска литературы», «Поиск и использование баз данных электронных периодических изданий», «Получение доступа к ресурсам вне библиотеки», «Руководство по ведущим периодическим изданиям на китайском и иностранных языках и отправке статей на публикацию», «Как написать научную работу», «Использование NoteExpress для управления списком литературы», «Когнитивные искажения: оценка новостей и источников научной информации», «Использование баз данных WOS, SCOPUS для поиска актуальных научных тем» и т.д. [4]. Каждая лекция длится 90 минут. Студенты используют систему онлайн бронирования, чтобы записаться на прием.

Кроме постоянных лекций-тренингов, большое количество библиотек организуют заказные лекции, среди них: библиотеки университета Цинхуа, Народного университета Китая, Тяньцзиньского университета, университета Тунци. Содержание заказных лекций может базироваться на индивидуальных заказах в соответствии с потребностями учащихся в информационных ресурсах. Обычно предварительная регистрация заказных курсов осуществляется на уровне учебной или исследовательской групп.

Форма обучения лекции-тренинги достаточно гибкая. Библиотеки могут в соответствии с содержанием лекции просить подходящего библиотекаря, ответственного за тренинг, а студенты по своему усмотрению выбирают лекции. Каждый лекции-тренинги имеет свою тему, поэтому студенты могут в короткие сроки удовлетворить свои интеллектуальные запросы в определенной области, а серийность лекции-тренинги гарантирует системность их содержания. В связи с этим большинство

библиотек выбирают эту форму для обучения информационной грамотности.

Учебный курс с зачётными единицами

Учебный курс с зачётными единицами – это традиционная модель аудиторного обучения. Студенты по окончании курса могут получить определённое количество зачётных единиц. Так как обучение информационной грамотности в китайских вузах развилось из дисциплины «Поиск и использование литературы», много вузовских библиотек не только сохранили данный учебный предмет, но и разработали целую систему дисциплин по информационной грамотности с разделением по специальности и уровням, где ключевым предметом как раз является «поиск и использование литературы».

Например, библиотека университета Цинхуа учредила 8 базовых курсов по обучению информационной грамотности. Они представляют собой обязательные и факультативные курсы для тех, кто учится в бакалавриате и магистратуре. В настоящее время эти предметы уже включены в учебные планы образовательных учреждений, а студенты по окончании курса могут получить определённое количество зачётных единиц. Набор предметов для учащихся в бакалавриате включает в себя «Поиск и использование литературы», «Введение в библиотечное дело», «Поиск литературы и использование справочных пособий» [5].

Набор предметов для магистрантов включает в себя: «Получение доступа к информационным ресурсам и их тематическое использование», «Поиск литературы и написание научных работ» и «Принципы и техники выборки информации». Основные задачи дисциплин состоят в том, чтобы помочь студентам овладеть инструментами поиска и получения доступа к информации, научить их выработать стратегии поиска и анализировать его результаты, а также эффективно накапливать информацию и управлять ею. Студенты учатся простым способам анализа информации, анализируют её и занимаются исследованиями, осваивают методы написания научных работ.

Учебные курсы с зачётными единицами – это эффективная форма образования, позволяющая организовать для студентов системное обучение и выполнение практических упражнений. Учащиеся благодаря полноценным занятиям по информационной грамотности могут получить всесторонние знания в сфере информационных ресурсов и системно освоить информационные навыки. На занятиях они тренируются и улучшают свои информационные умения, а по окончании обучения могут получить определённое количество зачётных единиц. От семинаров данную форму обучения отличают планирование всего процесса и системная организация. Так как за весь курс занятий отвечает один преподаватель, требования к его информационным навыкам высоки. Выбрав курс, студенты получают точное время и место проведения занятий.

Онлайн курс

Вслед за развитием онлайн курсов большое количество библиотек стали в соответствии с запросами пользователей отбирать или составлять учебные материалы, четко формулируя тему и грамотно подбирая способы подачи, и обеспечивать ими учащихся с помощью интернета. Затем учащиеся самостоятельно обучаются и приобретают новые знания и навыки. Учебные ресурсы онлайн-курсов могут быть получены из материалов лекций-тренингов или курсов с зачётными единицами, также они могут разрабатываться библиотеками дополнительно или предоставляться коммерческими платформами баз данных.

Например, библиотека Пекинского университета предлагает открытые онлайн курс «Поиск и использование ресурсов цифровых библиотек», библиотека Пекинского педагогического университета – онлайн мини-уроки по информационной грамотности, библиотека Уханьского университета – короткие видеороли-

ки «Мини-уроки Сяобу». Серия занятий «Мини-уроки Сяобу» состоит из нескольких разделов: поиск и использование ресурсов, расположение фондов и услуги в библиотеке, научная этика и нормы, информационная грамотность и др. Каждый видеоролик длится от 10 до 20 минут. В них с учётом учебных и научно-исследовательских запросов и в соответствии с особенностями отраслей науки рассказывается о библиотечных информационных ресурсах и услугах, о техниках поиска информации, о способах верификации документов, о правилах составления списка литературы. Видеоролики адресно помогают студентам, позволяют им быстро учиться и осваивать важные знания, повышают эффективность использования ресурсов.

Онлайн курс имеет характеристику открытости, то есть в обозначенных пределах любой студент может скачивать и просматривать обучающие ресурсы. Студентам предоставляют право выбора, и они могут выбирать темы онлайн-занятий исходя из собственных информационных потребностей, кроме того, они не ограничены ни временем, ни местом. Онлайн курс обладает способностью развиваться. Сотрудники библиотеки могут набрать много информации по темам курса в интернете, подготовить онлайн-занятие и продемонстрировать материал учащимся. В настоящее время в Китае уже существует множество вузовских библиотек, которые предлагают онлайн-занятия на своих официальных сайтах или в социальных сетях.

Встроенный курс

Встроенный курс – это форма образования, при которой обучение информационной грамотности интегрируется в профессиональные курсы. Данный курс требует сотрудничества преподавателей профессиональных курсов с библиотекарем, кто обучает курсам информационной грамотности. Этого можно достичь следующим образом: в разработке учебных планов, в определении целей и задач обучения, в проверке заданий по курсу должны принимать участие библиотекари, кто обучают курсам информационной грамотности, они должны стать членами образовательной команды. В соответствии с содержанием профессионального курса им нужно решать, какие ресурсы и инструменты будут использовать студенты, тщательно продумывать, как интегрировать знания по информационной грамотности в процесс разрешения вопросов, касающихся специальности, исходя из потребностей студентов планировать обстановку обучения и содержание заданий, добиваться целей в сфере обучения информационной грамотности. В Китае библиотеки некоторых лучших университетов уже начали в экспериментальном порядке вводить встроенные курсы, например, библиотеки Пекинского педагогического университета, Фуданьского университета, Шанхайского транспортного университета, Северо-западного политехнического университета, Северо-восточного университета и Университета электроники и технологий.

Учебно-вспомогательная команда библиотеки Шанхайского транспортного университета в 2015-2017 гг. интегрировала обучение информационной грамотности и соответствующие услуги в четыре факультетских профессиональных курса [6]: «Высокоэффективное преобразование и использование возобновляемых источников энергии», «Введение в компьютерную структуру», «Дипломный проект бакалавра», «Обмен технологиями». Основные темы встроенных курсов: как найти информацию по возобновляемой энергетике, стратегии поиска литературы для студентов технических специальностей, стратегии изучения литературы по дипломному проекту и стратегии поиска литературы по обмену технологиями.

Встроенное обучение информационной грамотности не только помогает студентам развивать свою информационную грамотность, но и повышает результативность их обучения по специальности, содействует улучшению профессиональной грамотности, культивирует у студен-

тов навыки разрешения реальных проблем и творческие способности. Но процесс реализации затрагивает множество сторон, сотрудникам библиотек необходимо сотрудничать с преподавателями профессиональных курсов, принимать участие в составлении учебных курсов, вместе с преподавателями по специальности давать студентам соответствующие знания и сообщая осуществлять обучение. Поэтому в процессе реализации встроенных курсов возможны затруднения. Университеты могут исходя из ситуации с собственными библиотечными ресурсами и специфики специальностей развивать встроенные курсы.

ВЫВОДЫ

На базе комплексного анализа моделей и практического опыта обучения информационной грамотности китайских вузов мы выделили несколько идей по развитию обучения информационной грамотности в высших учебных заведениях.

1. Комплексное применение разнообразных моделей обучения.

Вслед за расширением содержания информационной грамотности содержание обучения информационной грамотности также непрерывно расширяется. Только при условии комплексного применения разнообразных моделей обучения, сочетания онлайн и офлайн форм обучения, использования современных образовательных технологий и средств для реализации неоднородной образовательной деятельности в области информационной грамотности, можно всесторонне повысить результативность обучения информационной грамотности. В то же время вузы в ходе своей практической деятельности должны постоянно накапливать опыт и извлекать уроки, рационально планировать удельный вес каждой образовательной модели.

2. Создание комплексной системы оценки.

Комплексная система оценки – это система, созданная на базе критериев информационной грамотности, призванная оценивать уровень информационной грамотности студентов. При разработке стандартов информационной грамотности необходимо решить, как оценивать уровень информационной грамотности студентов с точки зрения получения информации, оценки информации, использования информации и инноваций. Только так можно получить представление о навыках и уровне информационной грамотности студентов, способствовать непрерывному совершенствованию форм и содержания образовательной деятельности.

3. Формирование учебно-вспомогательной команды библиотеки

Библиотекам следует создать учебно-вспомогательную команду, обладающих соответствующим научным бэкграундом, высоким уровнем информационной грамотности и навыками оказания информационных услуг. Команда может быть представлена исследовательской группой, которая будет обсуждать содержание занятий, вести пробные уроки и заниматься другой образовательной деятельностью. Это улучшит навыки команды в сфере планирования занятий и проведения уроков. В то же время такой команде следует регулярно совместно со специалистами и учёными академического и информационного сообществ углублённо исследовать теории обучения информационной грамотности, обращать внимание на изменение способов обучения информационной грамотности и своевременно преобразовывать модели образования, разрабатывать осуществимые программы развития обучения информационной грамотности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report.* URL: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential#importance> (дата обращения: 12.7.2019).
2. *Shirley J. Behrens. A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy // College and Research Libraries.* 1994. №4. С.309-322.
3. *Framework for Information Literacy for Higher Education .* URL: <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolith/>

Framework_ILHE.pdf (дата обращения: 12.7.2019).

4. Сайт библиотеки Пекинского педагогического университета.
URL: http://www.lib.bnu.edu.cn/lecture?field_semester_tid=All (дата обращения: 12.7.2019).

5. Сайт библиотеки университета Цинхуа. URL: http://lib.tsinghua.edu.cn/service/lib_course.html (дата обращения: 12.7.2019).

6. Хуан Циньлин, Гао Се. Исследование и размышления об интеграционной образовательной практике вузовских библиотек на базе модели «перевернутые классы» - на примере образовательного сопровождения динамики механических систем библиотекой Шанхайского транспортного университета // Библиотечная и информационная работа. 2018. № 7. С. 30-37.

Статья поступила в редакцию 01.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378.1

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0023

**РОЛЬ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ПО
НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 38.03.03 «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ»**

© 2019

Капсаргина Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой «Иностранный язык» ЦМСиБ
Шмелева Жанна Николаевна, кандидат философских наук, доцент,
доцент кафедры «Иностранный язык» ЦМСиБ
Красноярский государственный аграрный университет
(660049, Россия, Красноярск, пр. Мира, 90, e-mail: shmelevazhanna@mail.ru)

Аннотация. Статья определяет необходимость использования коммуникативных ситуаций в обучении иностранным языкам по направлению подготовки 38.03.03 «Управление персоналом». Актуальность использования коммуникативных ситуаций в процессе обучения обусловлена современными требованиями общества к системе образования, требованиями к выпускнику, который должен быть и всесторонне развитой личностью, и профессионально компетентным. Авторы показывают сущность коммуникативной ситуации, представляют ее трехкомпонентную структуру в соответствии с трехфазной структурой деятельности. В основе коммуникативной ситуации лежит определенная проблема, которая находит отражение в коммуникативной задаче, что в свою очередь позволяет эффективно направлять речевое поведение студентов на достижение цели общения. Особое внимание уделяется моделированию, которое является важнейшим методом научного познания, исследования. Авторы обращают внимание, что моделирование иноязычного общения с помощью учебно-коммуникативных речевых ситуаций является одним из аспектов коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам на всех этапах обучения общению. В статье показана особенность моделирования коммуникативных ситуаций в профессионально-ориентированном обучении. Авторы приходят к выводу, что использование коммуникативных ситуаций при обучении иностранному языку способствует развитию коммуникативных навыков у студентов.

Ключевые слова: язык, коммуникация, иностранный язык, коммуникативная функция, студент, неязыковой вуз, коммуникативные речевые ситуации, моделирование, ситуационное моделирование, учебная коммуникативная ситуация, обучение, трехкомпонентная структура, ролевые игры, профессионально-ориентированное общение, коммуникативные навыки.

**THE ROLE OF COMMUNICATIVE SITUATIONS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES
IN THE TRAINING DIRECTION 38.03.03 "PERSONNEL MANAGEMENT"**

© 2019

Kapsargina Svetlana Anatolievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Head of the department of "Foreign Language"
Shmeleva Zhanna Nickolaevna, candidate of philosophical sciences, associate professor,
docent of the department of "Foreign Language"
Krasnoyarsk State Agrarian University
(660049, Russia, Krasnoyarsk, pr. Mira 90, e-mail: shmelevazhanna@mail.ru)

Abstract. The article defines the necessity to use communicative situations in teaching foreign languages in the training direction 38.03.03 "Personnel Management". The relevance of the usage of communicative situations in the learning process is due to the modern requirements of society to the education system, the requirements for the graduate, who must be an all-round and competent person. The authors show the essence of the communicative situation, represent its three-component structure in accordance with the three-phase structure of activity. At a fundamental level of the communicative situation is a certain problem, which is reflected in the communicative task, which in turn allows you to direct effectively the speech behavior of students to achieve the goal of communication. Special attention is paid to the technology of simulating communication situations, which is the most important method of scientific knowledge and research. The authors draw attention to the fact that the modeling of foreign language communication with the help of educational and communicative speech situations is one of the aspects of the communicative approach to teaching foreign languages at all stages of communication training. The article shows the peculiarity of the technology of simulating communication situations in professionally-oriented teaching. The authors come to the conclusion that the use of communicative situations in teaching a foreign language contributes to the development of communicative skills of students.

Keywords: language, communication, foreign language, communicative function, student, non-linguistic university, communicative speech situation, situational approach, simulation, situational simulating, educational communicative situation, training, three-component structure, role-playing games, professionally-oriented communication, communicative skills.

Statement of the problem in general and its connection with important scientific and practical tasks. The main function of any language is considered to be the function of communication. This function is understood as the purpose of language to serve as a means of communication, exchange of information, etc. People transmit to each other various messages, their thoughts, feelings, desires, moods, emotional experiences in the process of communication with the help of language.

The presence of the language communicative function is due to the very nature of language, which is expressed in the generally accepted understanding of language as the most important means of human communication. This language function is the original, primary. The more complex and extensive the activities of society, and the more in this regard, the accumulated amount of information (scientific, political, artistic), the more important role in the process

of its functioning belongs to the language communication. Information and communication are the most important "markers" of the language. The communicative process is a necessary prerequisite for the formation, development and functioning of all social structures. Communication provides a link between people and their communities makes it possible to link generations, contributes to the accumulation and transfer of social experience, its enrichment, translation of cultural heritage [1]. Language exists in so far as it realizes its purpose to serve as a means of communication of people. If because of certain conditions, the language ceases to fulfill this assignment, it ceases to function or (with writing) is stored in the form of a dead language.

When it comes to the success of communication it should be noted that it is influenced by many factors of different order, such as the (extra-linguistic) factors: the relationship between the parties, the ethical attitudes of communicants; the nature

of the transmitted information, terms of communication, national-cultural tradition, etc.; language and speech factors: the specificity of the language in which communication takes place; oral and written, monological or dialogical form of communication, features of the genre and style of speech, the degree of implementation of communicative qualities of speech, language literacy of communicants, and much more.

Communication occurs when at least one of the partners has a need (and the opportunity) to speak orally or in writing. This need is usually explained by the fact that the initiator of communication wants (must) achieve some goal: to transmit or request, or accept information, to have an impact, etc. Therefore, the success (effectiveness) of communication is estimated by whether the communicants (or one of them) achieved the goal.

All the above-mentioned ideas are true not only for the native-language speakers but also for people who are learning foreign languages (in our case English). Krasnoyarsk state agrarian university is a non-linguistic university but the faculty members do their best to teach students English and give them skills for future communication with native English speakers. This is specifically true for the training direction 38.03.03 "Personnel management" because the period of learning English was extended due to the changes in the Curriculum and lasts for 4 years of studying in the Bachelor course. Personnel management is a key category in any organization. Special place is occupied by middle managers, as they directly create conditions for achieving the strategic goals of the organization, ensuring daily activities of the staff; they are responsible for the implementation of strategic goals through the implementation of specific tasks by all staff organizations. So the specialist in Personnel management should possess different types of competences such as: managerial competencies applied to positions at all levels of management; special competencies used for certain groups of posts in different departments. For example, special competencies are developed for employees of each of the departments: sales, information technology, finance, etc., the knowledge and skills that determine professional responsibilities, level of ownership, and the ability to apply them in practice by certain categories of employees; and personal competences, having a professional nature and necessary in any field of activity. Personal competences mean spiritual maturity, awareness of one's own life goals and the meaning of life, understanding oneself and other people, the ability to understand the underlying motives of behavior.

The authors of the article believe that the ability and the skill to communicate in a foreign language are indispensable for the students of this training direction. In the conditions of globalization many of our students go abroad, find jobs and have to communicate in the foreign language. So, the question is: how is it possible to prepare the students to be able to communicate in real life if there are not so many opportunities to "plunge" students into real communication? The answer is – to simulate and model the communicative situations. First of all let's define the communicative situation. It is a system of interacting factors (real and imaginary) that encourage participants to communicate and determine their speech behavior [2]. As a rule, starting to work in the specialty, when communicating with their foreign colleagues, the young specialist in personnel management is faced with the necessity to solve problems of theoretical and practical significance, requiring a clear thought, the ability to formulate his/her ideas orally or in writing in English. Therefore, the process of learning English can be effectively actualized by the introduction of communicative situations, as they help to form the flexibility of speech skills. This flexibility is rather important because the process of real communication is characterized by spontaneity and dependence on the situation in which it takes place. E. I. Passov notes that "the situation should not be understood as a set of extra-linguistic circumstances, and the system of relations between the interlocutors, reflected in their minds...

The situation is such a dynamic system of relationships between students, which, thanks to its reflection in the mind, generates a personal need for purposeful activity and nourishes this activity" [3, p. 95]. The situation is considered to be a universal form of functioning of the communication process, which exists as an integrated system of social status, role, activity and moral relationships of subjects of communication. It is reflected in the minds and arises on the basis of the interaction of situational positions of communicating [4]. So, we can draw the conclusion that this understanding of the situation makes it possible to model the situations in the educational process and create such conditions that would be adequate to real ones. The communicative situation is understood to be one of the most important and integral parts of the learning process of oral speech by many famous scientists. The situational approach is implemented as the communicative principle in teaching. When people are involved in the process of communication, the reason of their talk about is determined by number of conditions: motive, purpose, characteristics of the partner, the situation of speech, the type of activity in which the participants of the conversation are included. Reproducing these conditions in the educational process with the help of teaching and speech situations, you can get the statement with the specified parameters from the learners.

Analysis of recent studies and publications where aspects of the problem are shown. There are a number of works in which the problem of the use of speech situations in teaching a foreign language is considered. The following works reflect fully the specifics of the problem: M. I. Balikoeva, V. P. Rubayeva consider the integration of speech situations in the process of learning a foreign language in non-linguistic university [5], J. A. Annenkova, T. I. Shcherbinina allocate the creation of communicative situations as a method of foreign language teaching [6], R. K. Akhmetgareeva investigates educational and speech situations as an effective means of formation of professionally significant speech skills in the process of mastering a foreign language [7]. The research of the following authors such as E. Y. Kamysheva, T. V. Kravtsova [8], G. A. Krasnoschekova [9], T.N. Litvinova [10], A. C. Masalimova, G. B. Sagieva [11], M. I. Mezentseva, A. S. Kocharian, N. S. Kapitonova [12], T. S. Serova, E. L. Pipchenko, K. V. Tulieva [13], E. S. Sklyar [14], I. Khaydarov [15], E. A. Zakharova [16], M. A. Lytaeva [17], T.V. Kupriyanchik, M.A. Arskaya [18], M. Sumin [19], A.V. Soboleva [20] allow us to understand deeply the problem of using communicative situations in the process of learning a foreign language.

Presentation of the main material of the article. We believe that the method of obtaining statements is much more useful than the widespread answers to questions, changing the given finished text, retellings, etc. because it allows the student to determine the content of his statement. The use of communicative speech situations is one of the best ways to make the lesson interesting, memorable, helping to "plunge" the student into the English-speaking environment and developing his "long-term" memory. Communicative speech situation in the classroom increases the effectiveness of training. Communicative situation involves communication, which in natural situations is carried out in different ways.

Educational communicative situation is considered in the methodology as a set of living conditions that encourage the expression of opinions and the use of language material. In a communicative situation there is a approbation of samples and models of real foreign language communication, formed speech behavior of students, mobilizes their attention and develops creative or critical thinking, revives the learning process. Educational communicative situation is designed to meet the needs of students in speech communication, is a set of conditions that encourage the expression of thoughts and the use of a certain language material. The results of empirical studies suggest that the effectiveness of teaching largely depends on the ability of the teacher to organize the situational speech of students and skillful management of it.

The ability of the teacher to create educational and speech situations, in order to stimulate the speech activity of students is really important. The basis of the communicative situation is a certain problem, which is reflected in the communicative task, which in turn allows to effectively direct the speech behavior of students to achieve the goal of communication. Educational communicative situation, if possible, should be adequate to the real situation of communication, in which the mastered linguistic phenomenon is used. One of the main requirements for teaching and speech communicative situations from the standpoint of communication is that it should provide not only action, but also interaction. Educational speech situations as a means of organizing training are tasks that model life circumstances. Simulation is today the most important method of scientific knowledge, research. Simulation has become widespread in modern sciences, at all stages of scientific knowledge, including methods of teaching foreign languages. This is the process of working on the material, the result of which is the construction of the model. Situational simulating as a method of studying situations includes the construction of a model of the real situation and carrying out various kinds of mental experiments with it: forecasting the directions of its development or playing on it the proposed solutions for managing the situation in order to choose the optimal one. Simulation of foreign language communication with the help of educational and communicative speech situations is one of the aspects of the communicative approach to teaching foreign languages at all stages of learning to communicate. The technology of simulating communication situations can be used at various stages of learning English. It promotes the development of oral and written language skills, expands vocabulary and linguistic horizons of students. Typical models of situations should reflect all types of possible situations in the context of the Personnel manager profession.

As we have already mentioned speech communicative situations are of particular interest for us in the training direction 38.03.03 "Personnel management". The students form their professional competences especially in the 3rd and the 4th course of training (GPC-3, PC-1, PC-3, PC-6, PC-8) and Working programme in the discipline "English for professional purposes" includes the topics as: "Basics of HRM", "Employee relations", "Staffing" etc., which for sure presuppose the process of making dialogues (for example conducting interview with the applicant, discussing labour contract terms, analyzing strategies for keeping the job and improving the career) and usage of communicative skills. The peculiarity of modeling communicative situations in professionally-oriented learning is on the one hand that the teacher should create such educational situations that have professional significance for students, satisfying their cognitive interest. That's why the Working programme includes such topics that were mentioned above and were agreed with the future employers. On the other hand, the situation gives opportunity to discover and realize foreign language communication skills necessary in their future professional activities, i.e., their ability to start and carry on a conversation, to properly express and substantiate their views on a particular issue, to learn the opinion of the interlocutor, to clarify the facts or data, etc.

It is well-known that the communicative situation has a three-component structure in accordance with the three-phase structure of the activity: 1) orienting phase – the formulation of communicative tasks (motivational-target and orienting phase of speech activity, formulated by the teacher); 2) performing phase – solution of communicative tasks (performance plan of the trainees); 3) controlling phase – control or self-control (interaction of the teacher with the group). The first stage of the communicative situation is orienting. Communication will be considered by students as a personally-meaningful if its formulation includes: a) objectives of the communicative actions of students (to greet, to get acquainted, to arrange a meeting; to interview the applicant, etc.); b) description of the situation of

communication (indication of the student's situational role, emotional state or personal characteristics, place and time of action, etc.). It should be noted that the formulation of the communicative task by the teacher is based on the knowledge of personal, age and psychological characteristics of students of this educational group.

The second stage of the communicative situation is performing which includes solving communicative tasks. The choice of the form of communication (pairs, threes, micro-groups, teams) is determined by the content of the communicative task, as well as psychological and pedagogical features of interaction in this group.

The final stage of the communicative situation is control that is a report of students on the solution of communicative tasks. Controlling can be carried out in the form of student-group, micro-group – class, as well as student-micro-group, student-student. What is important is the fact that pedagogical assessment should always be positive, emphasize the true merits of the work, show a sincere interest in the results of activities, and the ways of implementation.

When teaching English in non-linguistic universities, especially speaking skills, in order to create different situations of communication, as close as possible to the real, in which students would be able to use the acquired knowledge, skills and abilities, role-playing games should be developed and implemented. Simulation of communicative situations and their implementation in role-playing games provide students with the opportunity to understand the content aspect of professionally-oriented communication, to express their creative individuality, to improve their communicative and organizational skills. These skills are absolutely important if we talk about future Personnel managers who are supposed to combine communication with people and organizing work with employees and applicants. Simulation of foreign language communication can be based on the interaction of educational, game and labor activities in the managed educational process, as well as on the use of the system of social roles. Social roles make it possible to model the system of relationships of those who communicate, each of which has a certain biography, habits, characteristic features. Such training is based on joint collective creativity and direct personal communication.

In the center of game simulation of future professional activity of the Personnel manager is the construction of such a model, which simultaneously embodies the most characteristic features and properties of the real object and most fully reflects the essential aspects of the studied disciplines. The monologue statement, which requires additional sources of information, is designed for preliminary preparation and can serve as the home-task. Situations can be modeled in various ways: with the help of visual aids, slides, films, you-tube videos, verbal description, staging.

Conclusion. In conclusion it should be noted that real situations are situations as close to life as possible. In order to bring learning speech situations as close as possible to the conditions of real communication, it is necessary to be interested in the content of the conversation and the need to talk in a foreign language. Thus, at the present stage the creation of such conditions and the formulation of such communicative tasks that would encourage students to consciously acquire knowledge and creative use of acquired competencies remain relevant in the classroom of a foreign language, which is possible only when modeling problem situations in learning.

REFERENCES:

1. Шмелева Ж.Н. Социально-философский анализ эволюции проблемы языка: информационно-коммуникативный аспект. автореферат дис. ... кандидата философских наук: 09.00.11 – Иркутск, 2007. – 17 с.
2. Коммуникативная ситуация. URL: https://pervodovedcheskiy.academic.ru/608/коммуникативная_ситуация (дата обращения 13.07.2019)
3. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1998.
4. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991.

5. Баликова М.И., Рубаева В.П. Интеграция учебно-речевых ситуаций в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Интернет-журнал «Мир науки». – 2015. – №4. <http://mir-nauki.com/PDF/04PDMN415.pdf> (дата обращения: 14.07.2019).
6. Анненкова Ю.А., Щербинина Т.И. Создание коммуникативной ситуации как метод обучения иностранным языкам // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2013. – №6. – С.11-14.
7. Ахметзареева Р.К. Учебно-речевые ситуации как эффективное средство формирования профессиональнозначимых речевых умений в процессе овладения иностранным языком // Научный Татарстан. – 2015. – №1. – С. 114-121
8. Камышева Е.Ю., Кравцова Т.В. использование метода моделирования иноязычных коммуникативных ситуаций в образовательном процессе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – №31. – С. 139-145.
9. Краснощекова Г.А. Коммуникативный контекст при формировании продуктивных грамматических навыков // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 2. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=1073> (дата обращения: 14.07.2019).
10. Литвинова Т.Н. Активизация речевой деятельности иностранных учащихся в процессе овладения грамматическими явлениями // Вестник Северного (арктического) федерального университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 2. – С.147-152.
11. Масалимова А.С., Сагеева Г.Б. Моделирование коммуникативной ситуации при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку // Мат-лы IV Междунар. науч.-практ. конф.: Иностранные языки в XXI веке: актуальные вопросы лингвистики, теории перевода и методики преподавания иностранных языков. - Издательство: Пензенский государственный университет (Пенза). – С. 95-100.
12. Мезенцева М.И., Кочарян А.С., Капитонова Н.С. Создание учебно-коммуникативных ситуаций с использованием речевого этикета иноязычного общения при обучении иностранному языку студентов технических специальностей // В сборнике: Новації педагогики и психології збірник наукових трудов по итогам міжнародної науко-практичної конференції. Федеральний центр науки и образования «Эвэнсис». – 2017. – С. 45-47.
13. Серова Т.С., Пшченко Е.Л., Тулиева К.В. Ситуации и ситуативная обусловленность иноязычного высказывания в диалогическом речевом общении при обучении иностранному языку в техническом вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018. – №3. – С.107-126.
14. Скляр Е.С. Использование коммуникативных заданий при обучении медицинскому общению иностранных студентов // Карельский научный журнал. – 2018. – Т.7. – №3(24). – С.24-30.
15. Хайдаров И. Использование коммуникативно-речевых ситуаций в процессе обучения иностранному языку // Znanstvena Misel. – 2019. – №4-1(29). С.57-58.
16. Захарова Е. А. Коммуникативное обучение иностранному языку и его практическая значимость // Молодой ученый. – 2016. – №5. – С. 676-679. URL <https://moluch.ru/archive/109/26246/> (дата обращения: 14.07.2019).
17. Лытаева М. А., Ульянова Е. С. Роль коммуникативных ситуаций при обучении аудированию // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kommunikativnyh-situatsiy-pri-obuchenii-audirovaniyu> (дата обращения: 14.07.2019).
18. Куприянич Т.В., Арская М.А. Моделирование коммуникативных ситуаций при обучении иностранному языку для специальных целей в неязыковом вузе // Правоохранительные органы: теория и практика. – 2017. – №1. С.145-147.
19. Сумин М. Речевые ситуации на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 2.
20. Соболева А. В. Типы учебно-речевых ситуаций и их место при обучении устно-речевому иноязычному общению // Молодой ученый. – 2009. – №11. – С. 320-323. URL <https://moluch.ru/archive/11/789/> (дата обращения: 15.07.2019).

Статья поступила в редакцию 17.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378.046.4

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0034

**МЕТОДИКА ОЦЕНКИ И САМООЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПОНЕНТЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

© 2019

Коваль Наталья Николаевна, старший преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин и методики их преподавания

*Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования
(83001, ДНР, Донецк, ул. Артема, 129а, e-mail: koval_n@hotmail.com)*

Аннотация. В статье представлена авторская методика оценки и самооценки уровня сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций в системе дополнительного педагогического образования. Использование данной методики является необходимым педагогическим условием по созданию системы эффективного сопровождения профессионального развития управленческих кадров в рамках курсов повышения квалификации, в межкурсовой период или в процессе самообразования. Авторская методика включает следующие составляющие: адаптированный тест М. Вудкока и Д. Френсиса «Анализ своих сильных сторон и профессиональных ограничений», две методики по определению уровней мотивации к достижению успеха (по Ю.М. Орлову) и рефлексивности мышления (по О.С. Анисимову), две авторские анкеты и авторский тест; алгоритм определения уровня сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций с помощью метода количественной обработки результатов диагностики; характеристики показателей сформированности исследуемой компоненты. Автор сделал вывод, что методику оценки и самооценки уровня сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций можно развивать и совершенствовать, изменяя перечень и количество показателей мотивационно-целевого, когнитивно-операционного и рефлексивного критериев.

Ключевые слова: система дополнительного педагогического образования, курсы повышения квалификации, межкурсовой этап, самообразование, руководитель общеобразовательной организации, аналитическая деятельность, методика оценки и самооценки.

**METHODOLOGY FOR EVALUATION AND SELF-ASSESSMENT OF THE LEVEL OF FORMATION
OF ANALYTICAL COMPONENTS OF MANAGEMENT ACTIVITIES OF HEADS
OF GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

© 2019

Koval Natalia Nikolaevna, Senior Lecturer of the Department of Natural and Mathematical Disciplines and Methods of Teaching

*Donetsk Republican In-Service Teachers Training Institute
(83001, DPR, Donetsk, st. Artem, 129a, e-mail: koval_n@hotmail.com)*

Abstract. The article presents the author's methodology for assessing and self-assessing the level of formation of the analytical component of the managerial activity of heads of general educational organizations in-service teachers training system. The use of this technique is a necessary pedagogical condition for creating a system of effective support for the professional development of managerial personnel in the framework of continuing education courses, during the inter-course period or in the process of self-education. The author's methodology includes the following components: adapted test of M. Woodcock and D. Francis "Analysis of one's strengths and professional limitations", two methods for determining the levels of motivation to achieve success (according to Yu. M. Orlov) and reflexivity of thinking (according to O.S. Anisimov), two author profiles and author test; an algorithm for determining the level of formation of the analytical component of the managerial activity of heads of educational institutions using the method of quantitative processing of diagnostic results; characteristics of indicators of the formation of the investigated component. The author concluded that the methodology for assessing and self-assessing the level of formation of the analytical component of the managerial activity of the heads of educational institutions can be developed and improved by changing the list and number of indicators of motivational-target, cognitive-operational and reflective criteria.

Keywords: in-service teachers training system, continuing education courses, the inter-course stage, self-education, the head of a general educational organization, analytical activities, assessment and self-assessment methods.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Формирование аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций в системе дополнительного педагогического образования – процесс непрерывный, охватывающий все этапы работы над профессионализмом руководящих кадров: курсовой (формальное образование), межкурсовой (неформальное образование), самообразование (информальное образование). В Государственном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования» гибкая система, выстроенная под обеспечение эффективного и результативного повышения профессиональной компетентности руководящих работников общеобразовательных организаций, способна развиваться и меняться в зависимости от социального заказа общества. Так, совершенствование и обновление содержания дополнительного педагогического образования руководителей общеобразовательных организаций в области формирования аналитической компоненты управленческой

деятельности можно достичь путем реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Аналитическая деятельность как ключевая составляющая управленческой деятельности руководителя общеобразовательной организации» для руководителей общеобразовательных организаций в рамках формального образования, а также включения в план работы с управленческими кадрами межкурсовых мероприятий очного и дистанционного форматов по аналитической подготовке. При этом осуществление оценки и самооценки уровня сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций в рамках курсов повышения квалификации, в межкурсовой период или в процессе самообразования, считаем, является необходимым педагогическим условием эффективного сопровождения профессионального развития управленческих кадров.

В.Я. Синенко [1] утверждает, что система самооценки и самоконтроля профессионализма работника образования является необходимой в условиях модернизации системы дополнительного педагогического образования

и должна сопровождать педагога как в ходе активной части повышения квалификации, так и в процессе всей его профессиональной деятельности.

Проблема отсутствия в системе дополнительного педагогического образования обозначенной, общепринятой методики для оценки и самооценки руководителями общеобразовательных организаций своего профессионализма и, в частности, уровня сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности, является актуальной и требующей разрешения.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В работах В.И. Бондаря [2], Г.В. Ельниковой [3], Ю.А.Конаржевского [4], А.А. Коростелева [5, 6, 7], Л.М. Плаховой [8], М.М. Поташника [9], Н.Г. Пудовкиной [10], В.А. Слостенина [11], О.Н. Ярыгина [12] центральное место занимает аналитическая деятельность руководителя и педагога общеобразовательной организации.

В своих исследованиях Л.М. Асмолова [13], Е.А. Ганаева [14], Н.И. Клокар [15], В.С. Лазарев [16], М.М. Поташник [17], Т.И. Шамова [18] указывают на специфику профессиональных компетенций руководителей общеобразовательных организаций.

Научные труды И.В. Гришиной [19], В.И. Маслова [20], В.В. Олейника [21], Ю.В. Подзюбановой [22], Е.П. Тонконогой [23] раскрывают методику формирования профессиональной компетентности руководителей школ в системе дополнительного педагогического образования.

Современные подходы к разработке программ дополнительного профессионального образования, моделей обучения руководящих кадров образования отражены в работах И.В. Гришиной [24], М.В. Кларина [25], Г.Л. Коптевой [26], И.М. Логвиновой [27], Т.М. Сорочан [28].

Формирование целей статьи (постановка задания). Рассмотрение методики оценки и самооценки уровня сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций в системе дополнительного педагогического образования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Нами осуществлялся педагогический эксперимент по апробации разработанной модели формирования аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций в системе дополнительного педагогического образования [29] и комплекса педагогических условий, обеспечивающих ее эффективное функционирование. Проверка эффективности разработанной методики (модель и педагогические условия) формирования аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей школ в системе дополнительного педагогического образования являлась целью экспериментальной работы.

Педагогический эксперимент проводился на базе Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования». Эксперимент проходил в четыре этапа: констатирующий, поисковый, формирующий, контрольный. Формирование аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций в системе дополнительного педагогического образования на основе разработанной модели и выявленных педагогических условий осуществлялось на третьем, формирующем, этапе. Контрольные и экспериментальные группы были определены из контингента слушателей очных проблемных курсов повышения квалификации, рассчитанных на 72 учебных часа.

Для проверки эффективности выявленного комплек-

са педагогических условий по реализации модели формирования аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций в системе дополнительного педагогического образования проводился сравнительный анализ результатов сформированности показателей мотивационно-целевого, когнитивно-операционного, рефлексивного критериев на констатирующем и формирующем этапах. Критерии и показатели уровней (стихийно-эмпирический, эмпирический, теоретический) сформированности аналитической компоненты нами были выделены ранее [30]. Для оценки и самооценки уровня сформированности исследуемой компоненты была разработана авторская методика.

Так, для изучения сформированности мотивационно-целевого и рефлексивного компонентов с помощью показателей автором был адаптирован тест М. Вудкока и Д. Френсиса «Анализ своих сильных сторон и профессиональных ограничений» [31] и разработаны анкеты, позволяющие комплексно проанализировать рассматриваемый процесс формирования аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций.

Диагностика «Анализ своих сильных сторон и профессиональных ограничений» позволяет определить руководителю школы свои сильные стороны в роли менеджера и выявить важные области (ограничения), требующие дальнейшего совершенствования и развития. М. Вудкок и Д. Френсис [32, с. 21] основывают определение эффективного управления на одиннадцати факторах: способность управлять собой, разумные личные ценности, четкие личные цели, упор на постоянный личный рост, навык решать проблемы, изобретательность и способность к инновациям, высокая способность влиять на окружающих, знание современных управленческих подходов, способность руководить, умение обучать и развивать подчиненных, способность формировать и развивать эффективные рабочие группы. Из приведенного списка авторы сформулировали одиннадцать соответствующих потенциальных ограничений руководителя [31, с. 21-25]: неумение управлять собой, размытые личные ценности, смутные личные цели, остановленное саморазвитие, недостаточность навыка решать проблемы, недостаток творческого подхода, неумение влиять на людей, недостаточное понимание особенностей управленческого труда, слабые навыки руководства, неумение обучать, низкая способность формировать коллектив.

Для нашего исследования в тесте мы оставили диагностику шести сильных сторон и ограничений, и добавили еще две методики по определению уровней мотивации к достижению успеха (по Ю.М. Орлову [32, с. 427-428]) и рефлексивности мышления (по О.С. Анисимову [33]).

Таким образом, было получено восемь показателей, по четыре из которых относятся к проверке сформированности мотивационно-целевого и рефлексивного компонентов соответственно (таблица 1).

Адаптированный тест содержит 80 утверждений, по 10 на каждый показатель, и семь вариантов ответа. Руководителям необходимо оценить каждое высказывание в баллах (1 – абсолютно неверно, 2 – неверно, 3 – скорее неверно, 4 – не знаю, 5 – скорее верно, 6 – верно, 7 – совершенно верно), заполняя таблицу, и подсчитать количество баллов по каждому показателю. Среднее арифметическое суммарной оценки позволяет определить личные достоинства и ограничения руководителя, совместно с преподавателем наметить способы корректировки и развития тех параметров, которые оказались недостаточно развитыми для успешной профессиональной деятельности. Определим ранговую шкалу для каждого из восьми показателей: высокий уровень – результат больше 6 баллов, средний уровень – результат от 4-х до 6 баллов включительно, низкий уровень – результат

меньше или равный 4 баллам.

Таблица 1 – Сильные стороны / ограничения менеджера и соответствующие им показатели сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций

Сильные стороны / ограничения руководителя, вошедшие в адаптированный автором тест	Полученный показатель	Критерий
Разумные личные ценности / размытые личные ценности	Личные ценности	Мотивационно-целевой
Четкие личные цели / смутные личные цели	Личные цели	
Упор на постоянный личный рост / остановленное саморазвитие	Стремление к саморазвитию	
Высокий уровень мотивации к достижению успеха / недостаточный уровень мотивации к достижению успеха	Уровень мотивации к достижению успеха	Рефлексивный
Навык решать проблемы / недостаточность навыка решать проблемы	Наличие управленческой рефлексии	
Изобретательность и способность к инновациям / недостаток творческого подхода		
Знание современных управленческих подходов / недостаточное понимание особенностей управленческого труда	Уровень рефлексивности мышления	
Высокий уровень рефлексивности мышления / недостаточный уровень рефлексивности мышления		

Пятый показатель для мотивационно-целевого компонента определялся с помощью авторской анкеты «Мое отношение к аналитической деятельности». Анкета включает 10 утверждений, для каждого из которых необходимо выбрать цифру, соответствующую варианту ответа (1 – абсолютно неверно, 2 – неверно, 3 – скорее неверно, 4 – не знаю, 5 – скорее верно, 6 – верно, 7 – совершенно верно):

1. Аналитическая деятельность влияет на результативность и качество управленческой деятельности.
2. Моя аналитическая деятельность руководителя школы обеспечивает успешную реализацию всех функций управления: целеполагание, мотивацию, планирование, контроль, организацию.
3. Я осуществляю педагогический анализ личности, педагогических явлений и процессов, обстановки в коллективе системно.
4. Для меня аналитическая деятельность выступает как важнейший компонент педагогического процесса.
5. Аналитический подход к управлению образовательной системой дает мне возможность избежать авторитарности, дилетантства, авантюризма, разрушения системы управления и педагогического коллектива.
6. Анализ обеспечивает меня знаниями о проблемах и причинах фактического состояния управляемого объекта с целью его дальнейшего совершенствования.
7. Мой интерес к аналитической деятельности постоянный, глубокий и осмысленный.
8. Я постоянно стремлюсь к самосовершенствованию своих профессиональных качеств в области педагогического анализа.
9. Я интересуюсь новыми книгами, статьями по педагогическому анализу.
10. Развиваться и повышать свой уровень аналитической подготовки мне помогает разработанная индивидуальная образовательная траектория.

Среднее арифметическое суммарной оценки позволяет определить уровень понимания ценностных сторон и роли педагогического анализа в управленческой деятельности. Результаты больше 6 баллов относятся к высокому уровню, результаты от 4-х до 6 баллов включительно соответствуют среднему уровню, результаты в пределах 4-х баллов включительно свидетельствуют о низком уровне.

Методика самооценки уровня своей аналитической деятельности (пятый показатель рефлексивного компонента – способность к самооценке и самоанализу) имеет структуру личностного опросника, состоящего из 40 вопросов, на которые требуется дать ответ: 1 балл – почти никогда, 2 балла – иногда, 3 балла – часто, 4 балла – почти всегда. В основу опросника легли показатели качества аналитической деятельности и их индикаторы по Л.И. Фишману [34]. Среднее арифметическое суммарной оценки больше 3-х баллов свидетельствует о высокой самооценке руководителем своих аналитических способностей, результат от 2-х баллов до 3-х вклю-

чительно диагностирует средний уровень, результат в пределах 2-х баллов включительно – низкий уровень показателя.

Итак, мотивационно-целевой и рефлексивный компоненты имеют по пять показателей, для каждого из которых была определена своя методика. Для определения итогового уровня сформированности рассматриваемый компонент присвоим каждому из уровней по каждому показателю определенные баллы (высокий – 3 балла; средний – 2 балла; низкий – 1 балл) и соотнесем суммарное количество набранных баллов с количественными показателями уровней (высокий – 13-15 баллов; средний – 8-12 баллов; низкий – 5-7 баллов).

Диагностика когнитивно-операционного компонента аналитической деятельности руководителей общеобразовательных организаций осуществляется с помощью авторского теста. Методика содержит вопросы позволяющие определить уровень владения знаниями и умениями, технологиями и методами педагогического анализа. Тест включает задания соответствующие содержанию очных проблемных курсов повышения квалификации. По количеству верных ответов руководители дифференцируются по уровням: 71%-100% правильных ответов – высокий, 31%-70% правильных ответов – средний, 0%-30% правильных ответов – низкий.

При определении уровня сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций использовался метод количественной обработки результатов диагностики, который позволяет в отношении степени сформированности уровня аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций определить количественный показатель.

Таблица 2 – Характеристика показателей сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций по уровням

Компоненты	Уровни сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности		
	Теоретический (8-9 баллов)	Эмпирический (5-7 баллов)	Стихийно-эмпирический (3-4 балла)
Мотивационно-целевой	<ul style="list-style-type: none"> – Четкие личные ценности. – Четкие личные цели. – Постоянное стремление к саморазвитию. – Высокий уровень мотивации достижения успеха. – Отношение к аналитической деятельности: осознание ее ценностных сторон, глубокий и осмысленный интерес, постоянное стремление к самосовершенствованию своих профессиональных качеств в области педагогического анализа. 	<ul style="list-style-type: none"> – Противоречивые личные ценности. – Присутствуют личные цели. – Эпизодическое стремление к саморазвитию. – Средний уровень мотивации достижения успеха. – Отношение к аналитической деятельности: неосознанное понимание ее ценностных сторон, формальный интерес, эпизодическое стремление к самосовершенствованию своих профессиональных качеств в области педагогического анализа. 	<ul style="list-style-type: none"> – Размытые личные ценности. – Смутные личные цели. – Остановленное саморазвитие. – Низкий уровень мотивации достижения успеха. – Отношение к аналитической деятельности: непонимание ее ценностных сторон, слабое проявление интереса, отсутствует стремление к самосовершенствованию своих профессиональных качеств в области педагогического анализа.
Когнитивно-операционный	<ul style="list-style-type: none"> – На высоком уровне владение знаниями и умениями, технологиями педагогического анализа, необходимыми для осуществления аналитической деятельности. – На высоком уровне владение практическими навыками, методами осуществлять аналитическую деятельность. 	<ul style="list-style-type: none"> – На среднем уровне владение знаниями и умениями, технологиями педагогического анализа, необходимыми для осуществления аналитической деятельности. – На среднем уровне владение практическими навыками, методами осуществлять аналитическую деятельность. 	<ul style="list-style-type: none"> – На низком уровне владение знаниями и умениями, технологиями педагогического анализа, необходимыми для осуществления аналитической деятельности. – На низком уровне владение практическими навыками, методами осуществлять аналитическую деятельность.
Рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> – Глубокое понимание особенностей управленческого труда. – Высокий уровень рефлексивности мышления. – Выражены способности к генерированию новых идей (творческий подход). – Сформирована способность к самооценке, самоанализу. – Сформирован навык решения проблем. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ограниченное понимание особенностей управленческого труда. – Средний уровень рефлексивности мышления. – Слабо выражены способности к генерированию новых идей (творческий подход). – Частично сформирована способность к самооценке, самоанализу. – Частично сформирован навык решения проблем. 	<ul style="list-style-type: none"> – Нет четкого понимания особенностей управленческого труда. – Низкий уровень рефлексивности мышления. – Не выражены способности к генерированию новых идей (творческий подход). – Не сформирована способность к самооценке, самоанализу. – Не сформирован навык решения проблем.

Перевод показателей стихийно-эмпирического, эмпирического и теоретического (научный) уровней сформированности каждой компоненты аналитической деятельности осуществлялся путем присвоения каждому из уровней определенных баллов (высокий – 3 балла;

средний – 2 балла; низкий – 1 балл) и соотношением суммарного количества набранных баллов по каждому из компонентов (мотивационно-целевой, когнитивно-операционный, рефлексивный) с количественными показателями уровней сформированности (теоретический – 9-8 баллов; эмпирический – 7-5 баллов; стихийно-эмпирический – 4-3 балла). В таблице 2 представлена характеристика показателей сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций по уровням в зависимости от суммарного количества баллов.

Имеем на основе совокупности выделенных критериев и соответствующих им показателей следующие методики исследования сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций (таблица 3).

Таблица 3 – Методики исследования сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций

Критерий	Показатель	Методики исследования
Мотивационно-целевой	Личные ценности	Адаптированный автором тест
	Личные цели	М. Вудкока и Д. Френсиса «Анализ своих сильных сторон и профессиональных ограничений», включающий методику по определению уровня мотивации к достижению успеха по Ю.М. Орлову
	Стремление к саморазвитию	
Когнитивно-операционный	Уровень мотивации к достижению успеха	Авторская анкета «Мое отношение к аналитической деятельности»
	Отношение к аналитической деятельности: осознание ее ценностных сторон, проявление заинтересованности, стремление к самосовершенствованию своих профессиональных качеств в области педагогического анализа	Авторский тест, задания
Рефлексивный	Владение знаниями и умениями, технологиями педагогического анализа, необходимыми для осуществления аналитической деятельности	Адаптированный автором тест М. Вудкока и Д. Френсиса «Анализ своих сильных сторон и профессиональных ограничений», включающий методику по определению уровня рефлексивности мышления по О.С. Анисимову
	Уровень рефлексивности мышления	Самонализ по авторской анкете «Влияет ли анализ на качество моей управленческой деятельности»

Пример определения уровня сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций приведен в таблице 4. В таблице 4 использовались обозначения показателей: личные ценности – Ц, личные цели – ЛЦ, стремление к саморазвитию – С, уровень мотивации к достижению успеха – М, отношение к аналитической деятельности – ОАД, владение знаниями и умениями, технологиями педагогического анализа – ЗУТ, навык решения проблем – П, творческий подход – Т, понимание особенностей управленческого труда – У, уровень рефлексивности мышления – Р, самооценка собственной аналитической деятельности – САД; Н – начальный уровень, С – средний уровень, В – высокий уровень; аналитическая компонента управленческой деятельности – АКУД.

Таблица 4 – Определение уровня сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций

Респондент 1	Показатель	Мотивационно-целевой критерий					Когнитивно-операционный критерий ЗУТ	Рефлексивный критерий				
		Ц	ЛЦ	С	М	ОАД		П	Т	У	Р	САД
Респондент 1	Баллы	4,0	4,0	5,0	5,0	5,2	37%	4,0	3,0	4,0	5,0	2,6
	Уровень показателя	Н	Н	С	С	С	С	Н	Н	Н	С	С
	Уровень компоненты	С – средний уровень (2 балла)					С – средний уровень (2 балла)	Н – начальный уровень (1 балл)				
Респондент 2	Баллы	5,8	6,2	5,4	6,2	6,3	75%	5,1	4,8	4,5	4,6	3,7
	Уровень показателя	С	В	С	В	В	В	С	С	С	С	В
	Уровень компоненты	В – высокий уровень (3 балла)					В – высокий уровень (3 балла)	С – средний уровень (2 балла)				
Уровень АКУД		8 баллов – теоретический уровень										

Количественная оценка результатов педагогического эксперимента проводилась методом соотношения: по количеству (процентному соотношению) руководителей

общеобразовательных организаций, находящихся на том или ином уровне сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности в начале и в конце эксперимента.

Статическая проверка данных, полученных после проведенного формирующего и контрольного экспериментов (оценка достоверных различий характеристик контрольной и экспериментальной групп), осуществлялась с помощью критерия χ^2 .

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований по этому направлению. Осуществление оценки и самооценки уровня сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций в рамках курсов повышения квалификации, в межкурсовой период или в процессе самообразования является необходимым педагогическим условием эффективного сопровождения профессионального развития управленческих кадров.

Разработанная авторская методика позволяет учесть сформированность мотивационно-целевого, когнитивно-операционного и рефлексивного компонентов аналитической деятельности руководителей общеобразовательных организаций. Методика включает адаптированный тест М. Вудкока и Д. Френсиса «Анализ своих сильных сторон и профессиональных ограничений», две методики по определению уровня мотивации к достижению успеха (по Ю.М. Орлову) и рефлексивности мышления (по О.С. Анисимову), две авторские анкеты и авторский тест. При определении уровня сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций необходимо воспользоваться методом количественной обработки результатов диагностики и характеристиками показателей сформированности исследуемой компоненты.

Методику оценки и самооценки уровня сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций можно развивать и совершенствовать, изменяя перечень и количество показателей мотивационно-целевого, когнитивно-операционного и рефлексивного критериев.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Синенко В.Я. Модернизация системы дополнительного профессионального педагогического образования / В.Я. Синенко // Сибирский педагогический журнал. – 2012. - № 3. – С. 73-80.
2. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / В. И. Бондарь. – К.: Радянська школа, 1987. – 157 с.
3. Сльникова Г. Моніторинг діяльності керівника школи / Галина Сльникова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 1. – С. 97-102.
4. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ как основа управления школой. – Челябинск: ЧГПИ, 1978. – 144с.
5. Коростелев А.А. Система повышения качества аналитической составляющей профессиональной деятельности руководителей образовательных учреждений: дисс. докт. пед. наук: 13.00.08 – Тольятти, 2009. – 467 с.
6. Коростелев А.А. Современные подходы к моделированию технологии аналитической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 334-337.
7. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 – Тольятти, 2003
8. Плахова Л. М. Курс молодого бойца, или Азбука директора школы. Вып. 3: Практическое пособие. – М.: Просвещение, 2007. – 423с.
9. Поташник М.М., Моисеев А.М. Управление современной школой (В вопросах и ответах): Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
10. Пудовкина Н.Г., Коростелев А.А. Аналитическая деятельность руководителей образовательных учреждений: теория и практика. - Тольятти: ТГУ, 2011. - 228 с.
11. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Педагогика, 1997. – 348 с.
12. Пудовкина Н.Г., Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Аналитическая компетентность и уровни реализации аналитической функции управления. Монография. - Тольятти, ТГУ, 2011. – 204 с.
13. Асмолова Л.М. Мотивационный менеджмент как фактор

успешности образовательных организаций в условиях введения ФГОС // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2016. № 4. С. 33–49.

14. Ганаева Е.А. Теоретико-методологические основы гуманизации маркетинговой деятельности образовательного учреждения: моногр. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2007. 320 с.

15. Кляквар Н.И. Управлінські компетентності директора школи: сучасні тенденції // *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. 2018. Випуск 7. С. 28–31.

16. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе: учеб. пособие. М.: Центр пед. образования, 2008. 352 с.

17. Поташиник М.М. Оптимизация управления школой. – М.: Знание, 1991. – 61 с.

18. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: Изд-во «Владос», 2002. – 214 с.

19. Гришина И.В. Методологические основания формирования профессиональной компетентности руководителей школ в системе дополнительного профессионального образования / И.В. Гришина // *Интеграция образования*. – 2013. – № 3 (72). – С. 43–50.

20. Маслов В.И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школы / Валентин Иванович Маслов. – К., 1990. – 258 с.

21. Олійник В.В. Концептуальні засади підготовки педагогічних та керівних кадрів освіти України в сучасних умовах / Олійник В.В., Даниленко Л.І. // *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. – К.: Логос, 2001. – Вип. 4. – С. 69–79.

22. Подзобанова Юлия Владимировна. Развитие профессиональной компетентности руководителей школ в процессе повышения квалификации в межкурсовой период: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01: Санкт-Петербург, 2002. 209 с.

23. Тонконога Е.П. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / Е.П. Тонконога. – М.: Педагогика, 1987. – 168 с.

24. Гришина И.В. Теоретико-методологические подходы к проектированию модульной программы в персонифицированной системе повышения квалификации руководителей школ // *Управление образованием: теория и практика*. 2016. № 3 (23). С. 22–37.

25. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследования мирового опыта. М.: Луч, 2016. 640 с.

26. Копотева Г.Л., Логвинова И.М. Управление процессом профессионального развития руководителя общеобразовательной организации по реализации ФГОС общего образования // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2016. № 4. С. 63–72.

27. Логвинова И.М. Практика проектирования и реализации модульных программ дополнительного профессионального образования руководителей школ // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2017. Т. 2, №2 (38). С. 96–104.

28. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика. Монографія / Т.М. Сорочан. – Луганськ: Знання, 2005. – 384 с.

29. Коваль Н.Н. Модель формирования аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 3(20). С. 166–174.

30. Коваль Н.Н. Критерии, показатели и уровни сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 2(19). С. 146–149.

31. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика: Пер. с англ. – М.: «Дело», 1991. – 320 с.

32. Елисейев О.П. Практикум по психологии личности: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / О.П. Елисейев. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 455 с.

33. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / О.С. Анисимов. – М., 1994. – 86 с.

34. Фишман Л.И., Рогожкина Н.В., Чупин В.Н., Дудников В.В. Сам себе инспектор: самооценка качества управления школой. – М.: Сентябрь, 2005. – 144 с.

Статья поступила в редакцию 03.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 371.398
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0095

ОБУЧЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКЕ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2019
AuthorID: 641459
SPIN: 9087-1411
ResearcherID:
ORCID: 0000-0002-5801-2616
ScopusID: 57195349125

Корнилов Юрий Вячеславович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Информатика и вычислительная техника» Педагогического института
ORCID: 0000-0002-1191-8189

Иванов Иван Алексеевич, магистрант 2 года обучения кафедры «Информатика и вычислительная техника» Педагогического института
*Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова
(677000, Россия, Якутск, проспект Ленина, 2, e-mail: jsoecn@gmail.com)*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы применения технологии перевернутого обучения при организации дополнительного образования детей на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Детский (подростковый) Центр» городского округа «город Якутск». Представлена история развития данной технологии как противоположности традиционного обучения. Дано определение понятия «Перевернутое обучение», отражены мнения и подходы различных авторов к его использованию при изучении отдельных дисциплин. Описывается опыт реализации технологии перевернутого обучения при обучении компьютерной графике (растровой и 3D-графике) и его преимущества. Представлен способ доставки видеоконтента с теоретическим материалом, описаны результаты опытно-экспериментальной работы по обучению компьютерной графике и ход педагогического эксперимента, условия его проведения. Представлены результаты и примеры работ учащихся, входящих в состав экспериментальной группы. В ходе эксперимента также велся учет частоты обращения к видеороликам с теоретическими материалами в результате чего было выявлено, что количество обращений к видеоматериалам выше у тех учащихся экспериментальной группы, работы которых были выполнены наиболее качественно и в большем количестве, результаты тестирования которых также выше, чем у других.

Ключевые слова: перевернутое обучение, опытно-экспериментальная работа, компьютерная графика, дополнительное образование, 3D-моделирование, 3D-прототипирование, растровая графика, Adobe Photoshop, SketchUp Make.

TEACHING COMPUTER GRAPHICS IN SUPPLEMENTARY EDUCATION BY USING THE “FLIPPED CLASSROOM” TECHNOLOGY

© 2019

Kornilov Iurii Vyacheslavovich, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of “Informatics and computer engineering” department of Pedagogical Institute
Ivanov Ivan Alekseevich, 2-year master student of “Informatics and computer engineering” department of Pedagogical Institute
*North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov
(677000, Russia, Yakutsk, Lenin Avenue, 2, e-mail: jsoecn@gmail.com)*

Abstract. The article discusses the application of the flipped classroom technology in the organization of supplementary education for children on the basis of the “Children’s (teenage) Center” of the urban district “the city of Yakutsk”. The history of the development of flipped classroom technology as the opposite of traditional learning is presented. The definition of the concept of “flipped classroom” is given, the opinions and approaches of various authors to its use in the study of individual disciplines are reflected. It describes the experience of implementing the flipped classroom technology in studying computer graphics (raster and 3D graphics) and its advantages. A method for the delivery of video content with theoretical material is presented, the results of the experimental work on teaching computer graphics and the course of the pedagogical experiment, the conditions for its implementation are described. The results and examples of the work of students included in the experimental group are presented. During the experiment, the number of calls to videos with theoretical materials was also recorded. As a result, it was revealed that the number of calls to video materials was higher for those students in the experimental group who performed more tasks and with better quality. Their test results are also higher than others.

Keywords: flipped classroom, experimental work, computer graphics, supplementary education, 3D-modeling, 3D-prototyping, raster graphics, Adobe Photoshop, SketchUp Make.

Введение.

Характерной чертой нашего времени становится ориентация на развитие креативности подрастающего поколения. У современных детей, наравне и с иными навыками, также должны быть отточены художественно-творческие способности, которые необходимо развивать как можно раньше, ведь они способствуют развитию воображения, наблюдательности, художественного мышления и памяти детей. Однако, на сегодняшний день урок изобразительного искусства в определенной степени перестает трансформироваться, а развитие современных технологий демонстрирует частичный переход изобразительного искусства в цифровую среду. Так как в школьных программах по изобразительному искусству в целом нет возможности изучать цифровые среды и графические пакеты, актуализируется потребность в области дополнительного образования детей по изучению

компьютерной графики, в частности. Повышенное внимание к компьютерной графике, наблюдаемое сегодня, и особенно к 3D-моделированию подтверждает актуальность данного исследования.

Неотъемлемой частью непрерывного вариативного образования является система дополнительного образования – особая сфера образования, официально обозначенная в Законе РФ «Об образовании», которая реализуется вне рамок основных образовательных программ. «Дополнительное образование детей и взрослых направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает

их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности» [1, С. 234].

Структурной единицей в дополнительном образовании детей можно выделить дополнительные образовательные программы «которые реализуются: в общеобразовательных учреждениях и учреждениях профессионального образования, находящихся за пределами основных образовательных программ; в учреждениях дополнительного образования, имеющих соответствующие лицензии; посредством индивидуальной педагогической деятельности» [2, С. 78]. В зависимости от цели дополнительное образование делят на общеобразовательное и профессиональное. В нашем случае «общее дополнительное образование направлено на развитие личности, способствует повышению культурного и интеллектуального уровня человека, его профессиональной ориентации в соответствии с дополнительными общеобразовательными программами» [2, С. 79].

Таким образом, современная система дополнительного образования детей предоставляет возможность обучающимся заниматься художественным и техническим творчеством, туристско-краеведческой и эколого-биологической деятельностью, спортом и исследовательской работой – в соответствии со своими желаниями, интересами и потенциальными возможностями.

Художественное и техническое творчество сегодня наиболее успешно развивается в связке с компьютерной графикой, а достигнутый на сегодняшний день уровень возможностей компьютерной графики, по сравнению с прошлым столетием, позволяет сформулировать предположение о том, что она всерьёз начинает оказывать влияние на подрастающее поколение, вовлекая в мир трёхмерного моделирования и прототипирования. В широком смысле компьютерная графика относится к области знаний информатики, изучающей «методы и средства создания и обработки изображений с помощью программно-аппаратных вычислительных комплексов» [3, С. 412].

Внедрение компьютерной графики в образовательный процесс, в том числе с элементами электронного обучения, рассмотрено различными авторами. В частности, Шалаева А.А. [4] рассматривала внедрение курса «Черчение с элементами компьютерной графики» для обучающихся старших классов. Авторами данной статьи также была предпринята попытка исследования организации электронного обучения [5], в частности технологии перевернутого обучения [6], изучения внеурочной деятельности по обучению компьютерной графике учащихся [7]. В статье Жусупова А.Р., Варфоломеевой Т.Н. [8] компьютерная графика рассматривается как средство формирования творческого потенциала детей в условиях дополнительного образования. Однако не рассмотрены современные приемы электронного обучения компьютерной графике, лишь описаны некоторые особенности формирования творческого потенциала учащихся. Влияние навыков компьютерной графики на развитие потребности творческой самореализации учащихся в системе дополнительного образования более наглядно рассмотрено авторами Мишуковской Ю.И., Мишуковской Е.В. в [9]. Однако исследование в основном касается путей достижения высокого уровня потребности в творческой самореализации учащихся в изучении курса компьютерной графики. Применение элементов электронного обучения также отсутствует. В работе [10] А.В. Цветкова рассматривает особенности формирования у школьников знаний, умений и навыков в области компьютерной графики, где описан курс компьютерной графики в системе дополнительного образования. При этом описаны поставленные цели курса, задачи, базовые понятия и планируемые результаты. Сами механизмы формирования у школьников знаний, умений и навыков в области компьютерной графики предложены также без e-learning-инструментария.

В этой связи в качестве очередной попытки одним из авторов статьи была разработана дополнительная общеразвивающая программа «Компьютерный дизайн» для обучающихся 3-7 классов [11], в основу которой легло изучение растровой и векторной графики с использованием элементов электронного обучения, в частности технологии перевернутого обучения.

При разработке общеразвивающей программы за основу были взяты материалы, полученные по результатам опроса, проведенного среди обучающихся, о предпочтениях в изучении компьютерной графики. Так был выявлен интерес к растровой и 3D-графике ввиду их высокой популярности, перспективности. Опираясь на возрастную категорию обучающихся нами был сделан выбор в пользу программного обеспечения Adobe Photoshop и среды трёхмерного моделирования SketchUp Make, ориентированной на создание архитектурных проектов и 3D-моделей. Данная программа позволяет обучающимся освоить все основные функции 3D-моделирования, в том числе ориентироваться в трёхмерном пространстве, изучить проекции и размерность. Немаловажной особенностью программы является наличие плагина для перевода в формат .stl, с помощью которого созданные модели могут быть не только просмотрены на экране, но и распечатаны на 3D-принтере. Это позволит сохранить жизненный цикл процессов от создания объемной модели до создания конечного продукта.

Методология.

Исходя из поставленной проблемы целью данного исследования определяется организация дополнительного образования детей по обучению компьютерной графике с использованием элементов электронного обучения и технологии перевернутого обучения, в частности.

Технология перевернутого обучения (flipped classroom), которая легла в основу организации образовательного процесса дополнительного образования по изучению компьютерной графики, набирает свою популярность как за рубежом, так и в России. Ряд авторов [12-16] рассматривали потенциал данной технологии в аспекте работы как со студентами, так и с обучающимися.

Перевернутое обучение является одним из новых подходов к обучению, который позволяет обучающимся оставаться в активном режиме во время занятия. Данный подход по форме представляет собой нечто противоположное к традиционному обучению. Он набрал популярность сравнительно недавно, около десяти лет назад. Термин «flipped classroom» появился в начале 2010-х годов и с тех пор с каждым годом набирает всё большую популярность. Идеи данной формы обучения появились в США. Так, на основе системы перевернутого обучения была основана известная Академия Хана (Khan Academy) [13]. Статистика эффективности применения перевернутого обучения настолько высока, что некоторые школы США целиком перешли на перевернутое обучение, а некоторые ученые и вовсе считают чтение лекций отчасти неэтичным, высказываясь в пользу перспектив перевернутого обучения.

Перевернутое обучение – это образовательная технология, при которой фронтальная работа перемещается с групповой на индивидуальную, и та групповая среда, которая образуется в итоге, трансформируется в динамичную, интерактивную обучающую среду, где преподаватель лишь направляет студентов по мере того, как они применяют новые знания на практике. Иными словами, перевернутое обучение – это педагогическая модель, в которой аудиторная лекционная часть и домашнее задание представляются наоборот. Если в традиционном занятии преподаватель читает лекцию во время занятия и после даёт домашнее задание, то в перевернутом обучении лекционная часть удаляется из аудиторной работы. Преподаватель даёт лекцию до занятия в форме предварительно записанных видео, а во время занятия, обучающиеся занимаются решением практических заданий по

изученной теме.

Жигалова А.В. выделяет следующие характеристики перевернутого обучения, отличающее его от традиционного: «изменение в подходе к использованию времени на уроке; изменение в подходе к использованию времени во внеаудиторной работе; выполнение на уроке заданий, которые традиционно считались домашней работой; выполнение дома заданий, которые традиционно выполнялись во время аудиторных занятий; разработка аудиторных заданий, базирующихся на активном обучении, парной работе и проблемной обучении; активное использование технологий, особенно видеороликов» [17, С. 253].

Результаты.

Для реализации перевернутого обучения в дополнительном обучении детей по компьютерной графике мы выбрали две разновозрастные группы 5 классов, возраст учащихся в которой составлял 11-12 лет. В контрольной группе обучение происходило традиционным способом, во второй, экспериментальной, с использованием перевернутого обучения.

Доставка видеоконтента с теоретическим материалом осуществлялась через LMS-систему образовательной организации дополнительного образования, настроенную таким образом, что каждое обращение учащихся к видеоматериалам фиксировалось в журнале событий. Таким образом, в ходе эксперимента также отслеживалась частота обращений учащихся к видеоматериалам.

В начале курса обеим группам предлагалось пройти вступительное тестирование, которое определяло базовый уровень знаний в области компьютерной графики и функций персонального компьютера.

Ниже представлены результаты входного тестирования обеих групп (рис. 1). Так, в начале года участники контрольной группы набрали 37% правильных ответов, экспериментальной – 28%. По окончании курса контрольная группа показала результат 83%, а экспериментальная – 93% правильных ответов.

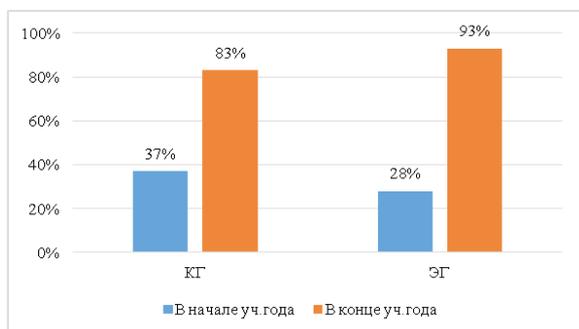


Рисунок 1 – Результаты тестирования контрольной и экспериментальной группы

Говоря подробнее о ходе эксперимента следует отметить, что всем обучающимся экспериментальной группы предлагалось заранее (за один или несколько дней) ознакомиться с теоретическим материалом, представленным циклом видеороликов и готовых уроков по работе с графическим редактором с наличием подробных инструкций и приемов, техник. После чего в классной работе проводились только практические занятия по работе с графическим редактором.

Описываемый эксперимент проходил на базе Детского (подросткового) центра городского округа г. Якутск, где созданы все условия для освоения материала по компьютерной графике. Материальная база Центра представлена несколькими 3D-принтерами, рядом персональных компьютеров и ноутбуков.

Контрольной группе в первой половине классного занятия предлагалось изучить новую тему, а оставшееся время в рамках практической части выполнять задания. Обучающиеся данной группы за одно занятие успева-

ли выполнить в среднем одно практическое задание. Второе и третье практическое задание отводилось на выполнение дома.

Вторая, экспериментальная группа, обучалась с применением технологии перевернутого обучения. Обучающиеся этой группы заранее изучали теоретические материалы с помощью подготовленных видеороликов, подошли на занятие уже подготовленными. Доступ к видеоматериалам предоставлялся дистанционно путем загрузки видеоматериалов в LMS-систему образовательной организации, ссылка на домашнее задание отправлялась в группу учащихся мессенджера WhatsApp.

В начале занятия учащимся предлагалось в течение нескольких минут повторить теоретический материал, а остальное время направить на выполнение практических заданий.

По результатам эксперимента среди обеих групп участников были проведены промежуточные контрольные работы по разделам, осуществлен анализ их качества. Ниже для сравнения предоставлены некоторые работы обучающихся, выполненные в редакторе растровой графики (рис. 2).



Рисунок 2 – Отдельные работы обучающихся контрольной и экспериментальной группы

Анализ и оценивание комплекса представленных работ позволили сделать вывод о том, что качество выполнения заданий у экспериментальной группы значительно выше, что говорит о более высоком уровне освоения материала, техники работы в редакторе.

При изучении 3D-моделирования участники экспериментальной группы также уделяли большую часть времени на занятиях практической деятельности. Учитывая то, что участники экспериментальной группы не тратили много времени на изучение теории в аудиторное время, у них имелось больше возможности и времени для более углубленного освоения программы, закрепления навыков и приемов по работе в графической среде. Как результат, качество и количество выполненных проектов (созданных 3D-моделей) у экспериментальной группы было значительно выше, чем у участников контрольной группы (рис. 3).



Рисунок 3 – Работы участников экспериментальной группы

Выводы.

Результаты опытно-экспериментальной работы, проведенного тестирования и анализа итогов промежуточных контрольных работ позволили сделать вывод о том, что уровень освоения общеразвивающей программы выше у участников экспериментальной группы, обучение которой велось с применением технологии перевернутого обучения. Данные результаты также подтверждают тем, что количество обращений к видеоматериалам оказалось выше у тех учащихся экспериментальной группы, работы которых были выполнены наиболее качественно и в большем количестве. Выявлено, что результаты тестирования этих учащихся также выше, чем у других.

Полученные итоги приводят к выводу, что занятия с использованием технологии перевернутого обучения, способствуют повышению уровня технических и художественно-творческих способностей у обучающихся, что подтверждается качеством выполнения работ. А наличие специально созданных условий для организации внеурочной деятельности на основе технологии перевернутого обучения даёт больший эффект качественно освоения обучающей программы.

В ходе использования технологии перевернутого обучения для организации занятий по компьютерной графике в дополнительном образовании была проанализирована ранее разработанная общеразвивающая программа «Компьютерная графика». Анализ данной программы и её интеграция с технологией перевернутого обучения позволила осуществить педагогический эксперимент для двух разновозрастных групп участников.

В общую структуру аудиторной работы были включены элементы теоретической и практической деятельности. Отличительными чертами двух исследуемых групп было то, что контрольная группа изучение теории осуществляла в аудиторное время, а экспериментальная сразу приступала к выполнению практических заданий, так как все теоретические вопросы изучала заранее на основе подготовленных видеоматериалов. Таким образом в их распоряжении оставалось больше времени для реализации практической части занятия, что напрямую повлияло на качество и количество выполненных работ.

На основании поставленного эксперимента сделан вывод, что занятия, построенные на технологии перевернутого обучения, в отличие от традиционных занятий, оказались более результативными. Технология перевернутого обучения даёт возможность заранее подготовиться по предстоящей к изучению теме, позволяя больше времени уделять практической деятельности, что напрямую отражалось на качестве проделанной работы.

Дальнейшее внедрение технологии перевернутого обучения при реализации других образовательных программ учреждений дополнительного образования детей предположительно позволит улучшить результаты освоения учебной программы учащимися. Это также подтверждается многолетним опытом зарубежного использования технологии перевернутого обучения на уровне среднего образования, где отмечается ее высокая эффективность.

Следует отметить что реализация данной технологии стала возможной лишь с достаточным уровнем развития инфокоммуникационных технологий и вопрос повсеместности ее реализации так или иначе связан с оснащенностью учебных заведений и наличием персональной техники у самих обучаемых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ ред. от 06.03.2019 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения 01.11.2019).
2. Никитина Е.В. Роль дополнительного образования детей в современном обществе // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2010. № 5. С. 77-85.
3. Информатика. Базовый курс. 3-е изд. / Под ред. С.В. Симоновича. — СПб.: Питер, 2011. — 640 с.
4. Шалыев А.А. Компьютерная графика в школе // Современная

педагогика. 2014. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/06/2452> (дата обращения: 02.11.2019).

5. Корнилов Ю.В., Иванов И.А. Организация элементов электронного обучения на базе интерактивного комплекса POLYMEDIA // Современное образование: традиции и инновации. 2016. № 3. С. 204-208.

6. Корнилов Ю.В., Тимофеева М.А. Применение технологии перевернутого обучения при работе со студентами // «Электронное обучение в ВУЗе и в школе»: материалы сетевой международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 20-24 апреля 2015 г.). — СПб, 2015. С. 154-157.

7. Корнилов Ю.В., Иванов И.А. Организация внеурочной деятельности по обучению компьютерной графике обучающихся 3-7 классов // Научный электронный журнал Меридиан. 2018. № 4 (15). С. 261-263.

8. Жусупов А.Р., Варфоломеева Т.Н. Компьютерная графика в учреждениях дополнительного образования детей как средство формирования творческого потенциала // Мат-лы Международной научно-практической конференции «Динамика взаимоотношений различных областей науки в современных условиях»: в 3 частях. 2018. С. 58-61.

9. Мишуковская Ю.И., Мишуковская Е.В. Влияние навыков компьютерной графики на развитие потребности творческой самореализации учащихся в системе дополнительного образования // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 27. С. 36-41.

10. Цветкова А.В. Особенности обучения компьютерной графике в системе дополнительного образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2009. № 18. С. 149-152.

11. Иванов И.А. Дополнительная общеразвивающая программа «Компьютерный дизайн» [Электронный ресурс]. URL: <https://sakna.pfdo.ru/programs/program-37-1505271969.866.pdf> (дата обращения 03.11.2019).

12. Kornilov, I. V., Danilov, D. A., Kornilova, A. G., & Kovtun, T. I. (2017). Methodical approaches to implementation of electronic educational technologies in professional academic teacher training. *Man in India*, 97(15), pp. 441-460.

13. Kurt, S. "Flipped Classroom" in *Educational Technology*, May 13, 2018. Retrieved from <https://educationaltechnology.net/flipped-classroom/> (дата обращения 03.11.2019).

14. Mok H. N. Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education*. 2014, 25 (1), pp. 7-11.

15. Данилина Е.К., Серегина Е.А. Интеграция мобильных приложений для контроля и оценивания учебной деятельности в модель flipped classroom // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 62-65.

16. Корнилов Ю.В., Государев И.Б. Опыт этноэлектронного обучения в Республике Саха (Якутия) // Информатика и образование. 2015. № 10 (269). С. 24-27.

17. Жигалова А.В. «Перевернутое обучение» как одна из новых моделей обучения и особенности мотивации студентов при его использовании // «Наука, образование и духовность в контексте концепции устойчивого развития»: мат-лы всеросс. НПК (Ухта, 26-27 ноября 2015 г.). Ухта, 2016. С. 253.

Статья поступила в редакцию 27.09.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0024

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ УПРАВЛЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ СТУДЕНТОВ

© 2019

Кочиева Элина Романовна, кандидат биологических наук, доцент кафедры спортивных игр и медико-биологических дисциплин факультета физической культуры и спорта
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Чибирова Альда Хасбулатовна, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры естественных наук и психологии
Юго-Осетинский государственный университет имени А.А. Тибилова
(100001, Республика Южная Осетия, Цхинвал, ул. Московская, 8, e-mail: yogu@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена выявлению наиболее эффективных психологических механизмов управления физическим воспитанием студентов, организацией здоровьесберегающей образовательной среды в современной образовательной организации. Физическое воспитание студентов в большей мере направлено на формирование совокупности знаний, умений и навыков, которые применяются для достижения физического и интеллектуального развития способностей в будущей профессиональной деятельности. В методической литературе по физической культуре и спорту представлены различные формы средства, технологии и приемы совершенствования системы физического воспитания в вузе. Однако, в настоящее время отсутствуют исследования по проблемам управления процессом физического воспитания, так как данный процесс большинство ученых считают недостаточно управляемым. В связи с этим в данной статье мы попытались раскрыть психолого-педагогические механизмы управления процессом физического воспитания студентов, при котором контролируется и анализируется каждый этап в продвижении студентов, когда используемые технологии позволяют преподавателю получать информацию о том, как каждый студент на любом этапе работы усваивает определенные знания, овладевает необходимыми умениями и навыками, а каждый новый материал подается в зависимости от степени усвоения предыдущего материала. В качестве основных механизмов управления физическим воспитанием студентов в статье рассматриваются образовательные технологии, построенные на основе теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин); технологии программированного обучения; методах активизации психических познавательных процессов (внимание, мышление, воображение, память). Выбор перечисленных технологий обоснован их направленностью на совершенствование интериоризационных учебных действий, совершаемых в онтогенетическом развитии человека, то есть постепенное преобразование внешних действий в умственные внутренние действия.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая культура, физическое воспитание студентов, управление процессом физического воспитания, поэтапное формирование умственных действий, технология программированного обучения, индивидуализация процесса физического воспитания.

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL MECHANISMS OF THE MANAGEMENT OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS

© 2019

Kochieva Elina Romanovna, candidate of biological sciences, associate professor of the department of sport games and biomedical disciplines of the faculty of physical culture and sports
North Ossetian State University K.L. Khetagurov
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina Street, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Chibirova Alda Khasbulatovna, candidate of agricultural sciences, associate professor of the department of natural sciences and psychology
South-Ossetian State University named after A.A. Tibilov
(100001, Republic of South Ossetia, Tskhinval, Moskovskaya st., 8, e-mail: yogu@mail.ru)

Abstract. The article is devoted to identifying the most effective psychological mechanisms for managing the physical education of students and the organization of a health-saving educational environment in a modern educational organization. Physical education of students is more focused on the formation of a set of knowledge and skills that are used to achieve the physical and intellectual development of abilities in future professional activities. In the methodological literature on physical culture and sports, various forms of tools, technologies and techniques for improving the system of physical education in high school are presented. However, currently there are no studies on the problems of managing the process of physical education, since most scientists consider this process insufficiently manageable. In this regard, in this article we tried to uncover the psychological and pedagogical mechanisms of managing the process of physical education of students, during which each stage in the advancement of students is monitored and analyzed, when the technologies used allow the teacher to receive information about how each student learns at any stage of work knowledge, acquires the necessary skills and abilities, and each new material is fed depending on the degree of mastery of the previous material. As the main mechanisms for managing the physical education of students, the article deals with educational technologies based on the theory of the gradual formation of mental actions (P.Ya. Halperin); programmed learning technologies; methods of activating mental cognitive processes (attention, thinking, imagination, memory); differentiated learning technologies; theory of individualization of the educational process. The choice of the listed technologies is justified by their focus on the improvement of internalization educational actions performed in the ontogenetic development of a person, that is, the gradual transformation of external actions into mental internal actions.

Keywords: physical education, physical culture, physical education of students, management of the process of physical education, stage-by-stage formation of mental actions, technology of programmed instruction, individualization of the process of physical education.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Физическое состояние и здоровье современной молодежи, показатели их физической подготовленности и функционального состояния имеют устойчивую тенденцию к ухудшению, что обусловлено низкой двигательной активностью

(Д.А. Бешенец, С.С. Михайлов, А.С. Фетисов) [1], а также недостаточной управляемостью процесса физического воспитания студентов (О.В. Зеленюк, Г.В. Карева) [2; 3]. Состояние здоровья студентов – будущих специалистов вызывает все большую озабоченность, так как учебные занятия по физической культуре не компенсируют

все увеличивающийся дефицит мышечной нагрузки; не способствуют формированию мотивации и ценностного отношения к физическим занятиям, к своему здоровью; не разработаны эффективные формы и методы управления процессом физического воспитания студентов. Таким образом, основная задача образовательной организации – обеспечить активное, сознательное, прочное и систематическое усвоение обучающимися основ наук, в результате которого приобретают различные умения и навыки. Это непосредственно касается и занятий по физической культуре и спорту, чтобы студенты овладели универсальными учебными действиями, направленными на формирование способности к осмысленному применению теоретических знаний при выполнении практических заданий.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Анализируя процесс физического воспитания в вузе, большинство исследователей (О.Ю. Бровашова, А.С. Бузоев, А.Н. Корбан, Т.И. Тумасян) [4; 5], в том числе практиков (Г.Л. Драндров, В.С. Илакин, В.И. Кожанов, В.И. Кожанов, А.Н. Левушин) [6; 7], отмечают недостаточно управляемый характер физического образования. Конечно, неправильно считать его абсолютно неуправляемым, стихийно складывающимся процессом, так как это противоречит дефиниции образования как целенаправленного процесса. Однако и тот факт, что физическое воспитание организует, руководит и направляет преподаватель (В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, Н.Н. Мугаллимова, Н.В. Игнатенко, К.В. Игнатенко), еще не значит, что оно представляет достаточно управляемый и регулируемый педагогический процесс [8; 9]. Ведь под управляемым образованием, при всех остальных соответствующих условиях, большинство исследователей (О.И. Ваганова, М.Н. Гладкова, Л.И. Кутепова, К.Э. Кетоев, С.В. Мусина, Д.А. Мустафина, Н.Н. Темралиев, Н.М. Юдина и др.) [10; 11; 12] понимают такую форму организации обучения и воспитания, при котором проверяется каждое достижение студента, когда преподаватель постоянно получает необходимую информацию о том, как каждый из обучающихся на каждой стадии учебной деятельности овладевает соответствующими компетенциями, когда к изучению нового материала переходят только после прочного усвоения предыдущей темы. «Среди основных закономерностей развития педагогического процесса в вузе, как отмечают Н.Д. Бобырев, Н.В. Игошина и С.С. Русакова, выделяется закономерность его управления, от которого зависит достижение поставленных целей. Усложнение структуры и функций высшего образования предъявляет особые требования к системе управления как целенаправленной деятельности, обеспечивающей его устойчивое развитие, реализацию образовательных программ, целей деятельности» [13].

Формирование целей статьи (постановка задания). Разумеется, преподаватель не в состоянии проконтролировать весь процесс усвоения знаний, овладение практическими навыками во всех деталях, тем более в отношении каждого студента. Это, безусловно, существенный недостаток в системе образования, в частности физического воспитания студентов. И здесь напрашивается вопрос: как сделать физическое воспитание студентов максимально управляемым процессом?

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Как показали результаты нашего эмпирического исследования, традиционные формы и методы проведения занятий по физической культуре не способствуют получению студентами полноценного физкультурного образования, так как доминирующей функцией физической культуры остается подгонка занятий под стандартные нормативы общей физической подготовки для

повышения внешних показателей уровня физической подготовленности студентов. Разумеется, при таком подходе чаще страдает образовательная сторона физической культуры как обязательной учебной дисциплины. Это будет проявляться в: низкой информационной насыщенности занятий (Н.Д. Бобырев, В.Ю. Игошин, А.З. Хурамшина) [14]; неспособности студентов к анализу и оценке своих двигательных действий (С.С. Коровин, Л.Н. Малорощило) [15]; отсутствии убеждения в необходимости в регулярной физкультурно-оздоровительной деятельности (Т.Н. Иванова) [16]; незнании научно-обоснованных социальных и медико-биологических аспектов здорового образа жизни (О.Н. Макушев, О.В. Дмитриева) [17] и т.д.

Одним из возможных направлений решения данной проблемы, на наш взгляд, является специально организованная учебно-познавательная деятельность, основанная на концепции П.Я. Гальперина под названием «теория поэтапного формирования умственных действий», основанная на исследованиях Л.С. Выготского о психологических аспектах специфики формирования умственных действий [18]. Эффективность данной теории заключается в том, что в онтогенезе развития личности происходит интериоризация действий, выраженная в постепенном преобразовании внешних действий во внутренние умственные действия. Вначале студент имеет дело с внешними, материальными действиями. Дальше, вследствие последовательного его переосмысления, определения ориентировочной основы действий, обобщения, частичного сокращения и преобразования его ведущих структурных компонентов, осуществляется его интериоризация, то есть осознанное преобразование внешнего действия во внутреннее, уже протекающее всецело в уме обучающегося. Отсюда и название «поэтапное формирование умственных действий».

Данная концепция, как отмечается в некоторых исследованиях (С.А. Амбалова, М.И. Бекоева, С.Г. Вышин, И.В. Орехова, Б.А. Тахохов, Е.О. Ховрина) [19; 20], не реализуется беспрекословно всеми преподавателями, так как считают, что далеко не всегда эффективно последовательное осуществление всех указанных этапов. Вместе с тем, мы считаем, что теория поэтапного усвоения умственных действий является весьма эффективным в процессе усвоения теоретических знаний и их поэтапного претворения в практической деятельности в процессе физического воспитания, а также позволит максимально управлять процессом совершенствования физического образования студентов. Тип ориентировки в учебном материале формируется, когда студент еще не приступает к выполнению задания (В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, Н.Н. Мугаллимова) [8]. Это совокупность рекомендаций на то, как выполнить данное действие на практике, руководствуясь полученными теоретическими знаниями и иметь представление о предполагаемых результатах. Дальше студент приступает к его практической реализации. Таким образом, осуществлялось максимальное управление процессом поэтапного формирования умственных действий по овладению теоретическими знаниями, а через них и осмысленная практическая реализация физических действий, то есть студенты знали, выполнение какого физического действия необходимо для укрепления и поддержания соответствующего жизненно важного органа человека.

Следующим направлением совершенствования физического образования студентов на основе максимального эффективного управления данным процессом мы считаем технологию программированного обучения. Технология программированного обучения предполагает повышение эффективности управления процессом обучения на основе кибернетического подхода, то есть когда учебно-познавательная деятельность осуществляется по заранее заданным алгоритмам, в процессе которой обучающийся овладевает определенными умениями и навыками. «Умения формируются и закрепляются в

процессе упражнений, но не всякое упражнение, как повторение однотипных действий, приводит к формированию умений. Можно сотни раз повторять одно и то же действие, но не добиться желаемого результата, если не знаешь то, как правильно это сделать, не имеешь возможности периодически сравнивать результат с эталоном. Умения связаны с овладением точными приемами выполнения действий, то есть существуют различные уровни умения, которые оцениваются в зависимости от учебных задач и способов их решения» [12].

Что же происходит с отдельными компонентами сложной деятельности при формировании навыков? «Прежде всего, действие на стадии навыка ускоряется, становится более точным. Далее перестраивается структура действия: происходит объединение более мелких, законченных элементов деятельности в более крупные, целостные действия. Действия освобождаются от лишних, побочных элементов, становятся более совершенными, экономными и рациональными. Наконец, отдельные компоненты действия автоматизируются, начинают осуществляться без непосредственного контроля, или при менее напряженном функционировании сознания. Освобождаясь от контроля над действиями, сознание концентрируется на более сложной и творческой стороне дальнейшей деятельности» [18]. Следует отметить, что навык не есть полностью автоматизированное действие, лишенное контроля. В нужный момент, в непредвиденных обстоятельствах сознание вмешивается и направляет действие в нужное русло. В этом и заключается суть технологии программированного обучения, которая способствует не только совершенствованию процесса физического образования студентов, но и эффективному управлению им.

Существенную роль в формировании культуры здоровья студентов играет учебная дисциплина «Элективные курсы по физической культуре и спорту», которая уже реализуется на всех курсах как дисциплина по выбору в Северо-Осетинском государственном университете имени К.Л. Хетагурова с 2015-2016 учебного года. Основу данной дисциплины составляет теоретический курс лекций, ориентированный на формирование культуры здоровья; воспитание ценностного отношения к собственному здоровью; соблюдение установленного режима труда и отдыха; усвоениевалеологического материала, необходимого для полноценного физкультурного образования и т.д. «В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО 3++) – бакалавриат по всем направлениям подготовки, утвержденными Министерством образования и науки РФ Приказом №121 от 12.02.2018 г., в наименовании категорий универсальных компетенций под УК-7 определяется способность поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности» [21]. Исходя из этого, при разработке элективного курса «Элективные курсы по физической культуре и спорту» мы исходили из того, что в процессе его усвоения студенты должны овладеть необходимыми универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, позволяющими в дальнейшем применять усвоенные теоретические знания самостоятельно в практической деятельности. Руководствуясь требованиями к структуре программ бакалавриата, представленные в ФГОС ВО 3++, которая «Должна обеспечивать реализацию дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту в объеме не менее 2 зачетных единиц в рамках Блока 1 – Дисциплины (модули); в объеме не менее 328 академических часов, которые являются обязательными для освоения, не переводятся в зачетные единицы и не включаются в объем программы бакалавриата, в рамках элективных дисциплин (модулей) в очной форме обучения. Дисциплины (модули) по физической культуре и спорту реализуются в порядке, установленном Азимут научных исследований: педагогика и психология.

Организацией. Для инвалидов и лиц с ОВЗ Организация устанавливает особый порядок освоения дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту с учетом состояния их здоровья» [21].

Исходя из спортивных предпочтений каждого студента, наличия в СОГУ им. К.Л. Хетагурова необходимой материально-технической физкультурно-оздоровительной базы, а также уровня квалификации педагогических работников факультета физического воспитания и спорта, у студентов была возможность выбора вида спортивной деятельности: аэробика, легкая атлетика, волейбол, баскетбол, спортивная гимнастика, плавание, футбол, гандбол. Во всех секциях занятия начинаются с развития общей физической формы, чтобы студент был готов к выполнению сложных элементов. В процессе реализации нашей программы мы старались совершить методически аргументированный переход от традиционных методов организации занятий по физическому воспитанию, которые проводились преимущественно в форме практических занятий, к инновационным формам и методам совершенствования физического воспитания студентов на основе применения теории поэтапного формирования умственных действий с опорой на ориентировочную основу деятельности, а также технологии программированного обучения, которая в логическом дополнении теории поэтапного формирования умственных действий позволяет самостоятельно устанавливать причинно-следственные связи между теоретическими знаниями и практическими умениями и навыками активизации физкультурно-оздоровительной деятельности студентов.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, мы пришли к выводу, что для эффективного управления физическим воспитанием студентов в рамках ФГОС ВО 3++ого, необходимо оптимизировать учебно-воспитательный процесс на основе реализации методов и форм организации обучения, позволяющих: осуществлять входной контроль и анализ физического состояния студентов первого курса в начале учебного года; организовать учебно-воспитательный процесс по физическому воспитанию и спорту с соблюдением норм и правил относительно количества занятий, представленных в ФГОС ВО 3++ по физической культуре из блока 1 дисциплин модулей; разработку рабочих программ по элективным курсам по физической культуре и спорту, содержащих теоретический материал, способствующий совершенствованию физкультурного образования студентов с учетом их индивидуальных особенностей и физического состояния; сформировать у студентов устойчивую мотивацию к физкультурно-оздоровительным занятиям не только в вузе, но и самостоятельно в свободное от учебы время, выработать внутреннюю потребность в ведении здорового образа жизни на основе поэтапного формирования умственных действий с постепенным переходом на уровень программированного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Фетисов А.С., Михайлов С.С., Бешенец Д.А. *Физическая культура как средство двигательной культуры личности студента // Вестник Воронежского государственного технического университета.* 2014. Т. 10. № 5-2. С. 257-262.
2. Зеленюк О.В. *Физическое воспитание в управлении состоянием здоровья студенческой молодежи // Физическое воспитание студентов творческих специальностей.* 2002. №2. С. 75-82.
3. Карева Г.В. *Особенности организации учебного процесса по дисциплине «Адаптивная физическая культура и спорт» // Балтийский гуманитарный журнал.* 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 255-258.
4. Бровашова О.Ю., Корбан А.Н., Тумасян Т.И. *Современные методы преподавания физической культуры в вузе // В сборнике: Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие» / Материалы научных конференций. Выпускающий редактор Ю.Ф. Эльзессер. Ответственный за выпуск Л.А. Павлов.* 2019. С. 186-189.
5. Бузоев А.С. *Формирование волевой сферы студентов средствами физической культуры // Балтийский гуманитарный журнал.* 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 163-166.
6. Драноров Г.Л., Кожанов В.И., Левушин А.Н. *Применение си-*

стемы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов // *European Social Science Journal*. 2017. № 8. С. 210-219.

7. Кожанов В.И., Илакин В.С. Система рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов // В сборнике: *Проектирование механизмов реализации образовательных инициатив / Сборник материалов I Всероссийской научно-методической конференции*. БУ ЧР ДПО. 2017. С. 16-19.

8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 9-2. С. 264-268.

9. Ihnatenko H.V., Ihnatenko K.V. Formation of self-dependence as a professional ly-important personality trait of a future vocational education teacher by means of case-technology // *Хуманитарни Балкански изследвания*. 2018. № 1. С. 40-42.

10. Гладкова М.Н., Ваганова О.И., Кутепова Л.И. Исследование и развитие здоровьесберегающих технологий в системе высшего образования // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 206-208.

11. Кетов К.Э. Элективный курс по физической культуре и спорту как средство формирования спортивного стиля жизни студентов // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 235-238.

12. Темралиев Н.Н., Юдина Н.М., Мусина С.В., Мустафина Д.А. Самоконтроль физической подготовленности студентами на занятиях физической культурой в вузе // *Международный студенческий научный вестник*. 2015. № 5-4. С. 506-507.

13. Русакова С.С., Игошина Н.В., Бобырев Н.Д. Методологические подходы к исследованию сущности и содержания понятия здоровья как личностной характеристики школьников // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. №63-1. С. 275-279.

14. Хураמיшина А.З., Игошин В.Ю., Бобырев Н.Д. Исследование ценностно-смысловых ориентаций учителей к профессиональной деятельности с учетом педагогического стажа работы // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 63-1. С. 481-485.

15. Коровин С.С., Малоросовило Л.Н. Ценности физической культуры: структура, характеристика // *Самарский научный вестник*. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 287-293.

16. Иванова Т.Н. Социоэкологический потенциал физической культуры и спорта в жизни современного человека // *Карельский научный журнал*. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 149-151.

17. Макушев О.Н., Дмитриева О.В. Влияние физической нагрузки на нравственный облик студента на занятиях по физической культуре и спорту // *Бюллетень науки и практики*. 2018. Т. 4. № 4. С. 512-515.

18. Выготский Л.С. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. Избранные педагогические исследования. М: Юрайт. 2017. 462 с.

19. Бекова М.И., Амбалова С.А., Тахохов Б.А. Универсальные гуманитарные компетенции как основа профессиональной компетентности современного педагога // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2018. Т. 8. № 6. С. 59-72.

20. Ховрина Е.О., Орехова И.В., Вышин С.Г. Роль физической культуры как предмета в жизни студентов // *Тенденции развития науки и образования*. 2018. № 44-4. С. 74-77.

21. ФГОС ВО 3++ по направлениям бакалавриата. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94>

Статья поступила в редакцию 11.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 37.048
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0096

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

© 2019
AuthorID: 784507
SPIN: 1921-9546
ResearcherID: J-6587-2017
ORCID: 0000-0002-3599-7029

Курбатова Алла Сергеевна, кандидат философских наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (603950, Россия, Нижний Новгород, улица Ульянова, 1, e-mail: alla1035@yandex.ru)

AuthorID: 847463
SPIN: 5211-5791

Рубцова Наталья Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «История и культура»
Нижегородская сельскохозяйственная академия (603073, Россия, Нижний Новгород, проспект Гагарина, 97, e-mail: nvrdots@yandex.ru)

Калачев Евгений Юрьевич, учитель начальных классов, заслуженный учитель РФ,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа №91 с углубленным изучением отдельных предметов» (603132, Россия, Нижний Новгород, ул. Голубева, 4а, e-mail: lenruo91nn@mail.ru)

Аннотация. Цель статьи: анализ трудностей и актуальных направлений организации профориентационной работы в современных условиях и обоснование роли педагогических вузов в повышении ее эффективности. *Методы и база исследования:* базой для теоретических выводов стали труды российских авторов и данные социологических опросов, опубликованные в периодической печати, в диссертационных, монографических и учебно-методических исследованиях. Диалектический подход и транзитивность российского общества, сочетающего как традиционные, так и постмодернистские элементы определили возможный анализ проблемы профориентации по трем направлениям – социально-экономическому, социально-педагогическому и психолого-диагностическому. *Результаты:* неэффективная профориентационная работа ведет к ошибкам в выборе профессии, которые являются неблагоприятным фактором не только личного развития, но и наносят ущерб развитию экономики страны, провоцируют рассогласование между объективной потребностью государства в сбалансированной представленности различных профессиональных групп и несоответствующими этому субъективными профессиональными желаниями молодежи. Это диктует необходимость поиска инновационных направлений, реализующих системно-деятельностный подход, базирующийся на преемственности всех ступеней образования. Аргументировано доказывается, что перспективы профориентационной работы связаны с преодолением её главного недостатка – отсутствием системы. *Научная новизна:* авторы обосновывают необходимость развития нового направления деятельности в условиях педагогических вузов, которые должны стать региональными центрами профориентации, сопровождая и поддерживая профориентационную деятельность школ, создавая программы подготовки специалистов профориентационного консультирования (советников по профориентации). *Практическая значимость:* основные положения и выводы статьи могут быть использованы в развитии новой системы организации профориентационной работы.

Ключевые слова: профориентация, ранняя профессиональная ориентация, система профориентации, профориентационное консультирование, палетка профессий, надпрофессиональные навыки, системно-деятельностный подход в профориентации.

PROBLEMS AND PROSPECTS OF VOCATIONAL GUIDELINES IN MODERN CONDITIONS

© 2019

Kurbatova Alla Sergeevna, Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (603950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov Street, 1, e-mail: alla1035@yandex.ru)

Rubtsova Natalya Viktorovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of History and Culture
Nizhny Novgorod Agricultural Academy (603073, Russia, Nizhny Novgorod, Gagarin Avenue, 97, e-mail: nvrdots@yandex.ru)

Kalachev Evgeny Yuryevich, elementary school teacher, Honored Teacher of the Russian Federation
Municipal Budgetary Educational Institution "School No. 91 with in-depth study of individual subjects" (603132, Russia, Nizhny Novgorod, 4a Golubeva St., e-mail: lenruo91nn@mail.ru)

Abstract. Purpose of the article: analysis of difficulties and current trends in the organization of career guidance in modern conditions and the rationale for the role of pedagogical universities in improving its effectiveness. Research methods and base: the theoretical conclusions were based on the works of Russian authors and the data of sociological surveys published in periodicals, in dissertation, monographic and educational studies. The dialectical approach and the transitivity of Russian society, combining both traditional and postmodern elements, identified a possible analysis of the problem of career guidance in three areas - socio-economic, socio-pedagogical and psychological-diagnostic. Results: ineffective career guidance work leads to mistakes in choosing a profession, which are not only an adverse factor in personal development, but also damage the development of the country's economy, provoke a mismatch between the objective need of the state for a balanced representation of different professional groups and inappropriate subjective professional desires of young people. This dictates the need to search for innovative areas that implement a system-activity approach based on the continuity of all levels of education. It is proved by arguments that the prospects of career guidance work are associated with overcoming its main drawback - the lack of a system. Scientific novelty: the authors substantiate the need to develop a new direction in

the conditions of pedagogical universities, which should become regional career guidance centers, accompanying and supporting career guidance schools, creating training programs for career counseling specialists (career counseling advisors). Practical significance: the main provisions and conclusions of the article can be used in the development of a new system of organizing career guidance work.

Keywords: career guidance, early career guidance, career guidance system, career guidance counseling, palette of professions, professional skills, system-activity approach to career guidance.

ВВЕДЕНИЕ

В нашей стране накоплен опыт профориентационной деятельности. В то же время, нельзя не заметить, что «результат от этой бурной деятельности не соответствует затратам на нее» [1, с. 22]. А. Антипов и Н. Захаров обращают внимание, что «судя по печати и исследованиям, нет расчетов по тем потерям, которые мы несем из-за неэффективной профориентации. Если судить по косвенным показателям, то они колоссальны... Трудовая нагрузка на подрастающее поколение будет расти. Будет расти и «цена» из-за ошибочно выбранной профессии» [1, с. 22].

Согласно данным Федеральной службы государственной статистики (Росстат), около 55% выпускников не работают по своим специальностям, причем для некоторых профессий этот показатель достигает 90% и выше. Министерство образования и науки РФ по итогам мониторинга российских вузов приводит следующие данные: по количеству выпускников, работающих по выбранной профессии, лидируют лишь шесть направлений подготовки. В начале списка – «политические науки и регионоведение с показателем в 52,6%». Более половины выпускников «не работают по специальностям, на которые обучались» [2, с. 212].

Опубликованные Российским центром изучения общественного мнения результаты исследования (2018), выявили самые желательные профессии с точки зрения выпускников и их родителей. 20% опрошенных родителей хотели бы, чтобы их дети стали врачами, следом в рейтинге популярности среди родителей идут профессии предпринимателя и программиста, профессию школьного учителя как предпочтительную для своего ребенка назвали 3% опрошенных. Опрос выпускников выявил зону потенциального семейного конфликта, связанного с расхождением предпочтений. Первое место у молодых людей заняла профессия программиста, затем следует профессия предпринимателя, профессия врача не лидирует, не популярны и рабочие профессии [3]. Нельзя не согласиться с мнением о том, что «многие общественно значимые и реально востребованные, массовые профессии утратили привлекательность в глазах выпускников, а профессии, дающие иллюзорные социальные преимущества, приобрели неоправданно высокий рейтинг» [4, с. 138]. Существует очевидная проблема рассогласования между объективной потребностью государства в сбалансированной представленности разных профессиональных групп и субъективными профессиональными желаниями молодежи.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Базой для теоретических выводов стали труды российских авторов и данные социологических опросов, опубликованные в периодической печати, в диссертационных, монографических и учебно-методических исследованиях. Диалектический подход и транзитивность российского общества, сочетающего как традиционные, так и постмодернистские элементы определили возможный анализ проблемы профориентации по трем основным направлениям – социально-экономическому, социально-педагогическому и психолого-диагностическому.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Современные социально-экономические условия, процессы модернизации системы образования актуализируют поиск новых подходов к организации и содержанию профориентационной деятельности в решении имеющихся проблем. М. Разумова справедливо отмечает, что «около трети учащихся к моменту окончания школы не знают, что они будут делать дальше» [5, с. 50].

Одной из причин такого положения является стихийный характер профориентационной работы. Неустойчивость современного экономического положения страны приводит к дисбалансу между запросами рынка труда и системой профессиональной подготовки. В реальности профессиональное образование выпускает невостребованных специалистов. По мнению исследователей, низкая эффективность профессиональной ориентации в стране во многом вызвана отсутствием единой системы профориентационной работы, создание которой координировало бы возможности различных социальных институтов для целенаправленной подготовки к освоению пространства будущей профессии (К. Кузнецов, З. Селиванова, Я. Чернышев и др.).

Анализ публикаций по исследуемой проблеме свидетельствует, что понимание условий эффективной профессиональной ориентации возможно только в контексте социально-психологических отношений, в которых личность находится на разных этапах своего становления. основополагающим фактором успешной профориентационной деятельности признается активная работа всех участвующих в ней субъектов (учителей, родителей, учащихся, работодателей, др.), что позволяет комплексно реализовывать три группы требований: «что я хочу», «что я могу», «что требует рынок труда». Содержательно, профессиональная ориентация раскрывается через профессиональное просвещение, консультирование и психологическую поддержку и диагностику учащихся с целью оказания квалифицированной помощи в осознанном выборе будущей профессии на основе выявления таких факторов, как индивидуальная предрасположенность личности, изучение потребностей и интересов, мотивов выбора и др. Повышение эффективности профориентационной работы с учащимися во многом определяется возможностью их будущего трудоустройства, что актуализирует необходимость обновления подходов и методов решения задач в единой системе «профориентация-трудоустройство».

С одной стороны безусловная важность профориентационной работы, с другой ее недостаточная эффективность в современных условиях, явились основанием для ряда инновационных подходов по разрешению имеющихся проблем в профориентационной деятельности. Важность этой проблемы подтверждает и инициатива президента В. Путина, связанная с запуском профориентационного проекта - «Билет в будущее» [6, 7]. К модернизации профориентационной работы можно отнести дискуссионную идею выявления талантов, основанную на блокчейн-технологиях с целью оценки склонностей и способностей учащегося и определения рекомендуемого вуза для поступления [8], совершенствования ЕГЭ, создание Атласа новых профессий [9].

Руководитель центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии» К. Кузнецов подчеркивает, тесты не могут быть в полной мере эффективным средством ориентации в профессии, и указывает на необходимость их дополнения, например, организацией экскурсий на предприятия, встреч с представителями различных образовательных организаций [6]. Справедливость данного положения очевидна, однако в процессе подобных мероприятий важно избегать ошибок, связанных с обычной профагитацией и рекламной деятельностью. Следует осуществлять всесторонний анализ профессии с точки зрения ее специфики, возможностей профессионального и карьерного роста, соответствия особенностей конкретной профессии потребностям и возможностям ребенка [10].

П.Лернер выступает с предложением о том, чтобы профориентационной работой занимались не учителя, а представители профессии. Повышение эффективности профориентационной работы он связывает с тем, что «на смену привычному для школьников учителю» придет «специалист, имеющий производственный опыт». Действительно, профориентационная работа у учителя предмета вызывает объективные трудности, «учителя физики, химии, математики не имеют знаний о современном производстве» [11, с.8], которые позволили бы им активизировать межпредметные связи и вести необходимую профориентационную работу. Однако, полагаем, что не менее серьезная ошибка считать, что «высокое техническое образование, практические знания и производственный опыт», вполне достаточно, чтобы эффективно заниматься профориентацией школьников.

Необходимо организовать систему подготовки профессионально компетентных кадров консультантов (советников) по профориентации, в полной мере обладающих знаниями социальной политики государства, психологии выбора профессии, конфликтологии, разбигающиеся в особенностях и динамике регионального рынка труда, требованиях профессии, правилах приема, условиях найма на работу.

Полагаем, что готовность к профориентационному выбору должна охватывать все ступени образования, начиная с дошкольного и младшего школьного возраста [12].

В работе с дошкольниками и младшими школьниками предпочтение следует отдавать таким приемам и методам как имитационная игра, моделирование, наблюдение, в ходе которых воспитывается уважение к представителям разных профессий, происходит развитие системного мышления, коммуникативных навыков, формируется готовность действовать в ситуации неопределенности, «умение учиться» [13]. В профориентационную работу с младшими школьниками следует включить анализ склонностей ребенка и создание возможностей для формирования надпрофессиональных компетенций, развитие представлений о трудолюбии как человеческой ценности, о том, что человек, не нашедший себя в профессии, не будет в полной мере чувствовать себя счастливым [14].

Период школьного обучения связан с подростковым возрастом, характеризуемым как маргинальный в силу того, что находясь между детством и взрослостью, подросток освобожден от необходимости интеграции в общество, пребывая в состоянии «рефлексивной паузы». П.Лернер приводит мнение Д.Винникота, который доказывал, что «образование должно воздержаться от ускоренной профессионализации и достижения преждевременной ложной зрелости» [11, с.5], он приходит к выводу о необходимости «внимательного и экологического отношения» к подростку в период «психосоциального моратория». Однако именно в этот период от него требуют профессионального самоопределения, вызывая подчас фрустрацию. Поддержать подростка, поняв его психологическое состояние, показать ему возможности профориентационного выбора, обсудив его персональную палетку профессий, может компетентный консультант (советник) по профориентации.

На данном этапе важно сформировать понимание, что универсальные навыки, базовые компетенции дополняют узкоспециализированные умения, целесообразное профессиональное развитие даст возможность легкого переключения со специализации на специализацию или расширения области применения своих сил, деятельность на стыке нескольких областей.

Таким образом, система профориентации должна стать личностноориентированной, более гибкой, направленной на выявление актуальных потребностей и способностей каждого отдельного человека. Заметим, что уже существующие методики по профориентации способны зафиксировать лишь текущие интересы и ка-

чества учащегося; сейчас же необходим подход, рассматривающий человека как постоянно меняющуюся, развивающуюся систему.

Следовательно, от агитационных бесед и проведения тестов необходимо прийти к профориентационному консультированию, близкому к психологическому консультированию, так как в рамках обсуждения индивидуального плана карьеры зачастую всплывают вопросы личного характера, а терапевтическое консультирование невозможно без обсуждения темы профессионального самоопределения [15].

В организации профориентационной работы должен быть применен системно-деятельностный подход, предполагающий переход от информационно-репродуктивного знания к самостоятельному действию, связанному с формированием своего профессионального интереса, ориентацией в палетке профессий и профессиональными пробами. Такие действия должны поддерживаться и корректироваться компетентными консультантами. Кроме этого, этот подход предусматривает преемственность всех ступеней образования в профориентационной работе [12, 13, 16, 17, 18].

Главный недостаток профориентационной работы, как справедливо отмечается многими исследователями [1, 5, 13, 14, 15, 19, 20, 21], в отсутствии системы. Разрозненные мероприятия малоэффективны. Элементы должны быть взаимосвязаны и возглавляемы. Работу этой системы мог бы координировать педагогический вуз. Он может стать стержнем, на котором должна быть построена разноуровневая профориентационная работа, охватывающая образовательными программами дошкольное, начальное, среднее звено обучения и профессиональное образование, подготавливая специалистов, обладающих необходимыми компетенциями. Специалисты, занимающиеся профориентацией, должны будут работать на стыке специальностей, совмещая функции педагога, психолога и тьютора [22], планируя и сопровождая предметное, личностное и карьерное развитие каждого отдельного субъекта профориентационного выбора не только в процессе школьного обучения, но, возможно, и в более поздние периоды жизни.

ВЫВОДЫ

Педагогический вуз обладает высоким кадровым потенциалом для решения задач подготовки компетентных консультантов (советников) по профориентации. Поэтому может стать региональным центром профориентации, выступая координатором выполнения государственного заказа по реализации разноуровневой профориентационной подготовки учащихся в условиях вариативного пространства непрерывного образования, наполняя профориентационные проекты актуальным содержанием, придавая им педагогическую целесообразность и психологическую обоснованность в соответствии с потребностями и способностями каждого отдельного субъекта профориентационного выбора, и учитывая экономические интересы государства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Антипов А.Г., Захаров Н.Н. Профориентация молодежи в современном российском обществе: состояние и пути развития // *Вестник Прикамского социального института*. 2012. № 2. С. 20-25.
2. Чекменева О.Ю. Актуализация проблемы профессиональной ориентации как социально-педагогического явления // *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2016. Т. 8. № 2 (32). С. 198-216.
3. *Новые Известия* [Эл. ресурс]. Режим доступа. - <https://newizv.ru/news/society/22-08-2018/sotsiologi-bolshinstvo-roditeley-hotyat-videt-svoih-detej-vrachami>
4. Селиванова З.К. Ранняя профориентация как насущная задача государственной политики // *Власть*. 2013. № 4. С. 136-139.
5. Разумова М.В. Профориентация в России: становление, проблемы и перспективы // *Профессиональное образование и общество*. 2014. № 3 (11). С. 49-57.
6. *Центр тестирования и развития*. Гуманитарные технологии: (caim). URL: <https://proforientator.ru/publications/articles/bilet-v-budushchee-shkolniki-smogut-primerit-professii-na-sebya.html> (дата обращения: 23.03.2019)
7. *Worldskills Russia: (caim)*. URL: <https://worldskills.ru/media-czentr/novosti/worldskills-russia-zajmotsya-proforientaciej-shkolnikov-po-porucheniyu-prezidenta-vladimira-putina.html> (дата обра-

ния: 15.04.2019)

8. Поступи онлайн [Электронный ресурс]. URL: https://postupi.online/journal/novosti-obrazovaniya/roditeli-nazvali-samiyu-nezheleannuyu-professiyu-dlya-svoih-detey/?utm_referrer=https%3A%2F%2Fzen.yandex.com (дата обращения: 23.03.2019)

9. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. URL: <http://atlas100.ru/> (дата обращения: 20.03.2019)

10. Arkhipova, M.V., Belova, E.E., Gavrikova, Y.A., Mineeva, O.A. Research on teacher career motivation in the russian pedagogical university context (2019) *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 907, pp. 105-115.

11. Лернер П.С. ПрофорIENTATION школьников как фактор подготовки кадров для перспективной экономики России // *Мир образования – образование в мире*. 2009. № 3. С. 3-13.

12. Курбатова А.С., Пухова А.Г., Беляева Т.К. Изучение самооценки как актуальное направление психолого-педагогических исследований // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 1 (37). С. 251-261. doi: 10.32744/pse.2019.1.18

13. Илалдинова Е.Ю., Фролова С.В. Концептуальные основы выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи // *Вестник Мининского университета*. 2018. Т. 6. № 4 (25). С. 10.

14. Караман Е.Л., Курбатова А.С. Гуманистический аспект подготовки социальных педагогов // *Вестник Мининского университета*. 2015. № 4 (12). С. 17.

15. Бичева И.Б. Информационная культура как фактор социокультурного развития будущего педагога // *Нижегородское образование*. 2017. № 1. С. 118-122.

16. Бичева И.Б., Филатова О.М. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход // *Вестник Мининского университета*. 2018. Т. 6. № 2. С. 3. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-2-3

17. Куликова Т.А., Пронина Н.А. Система профорIENTATIONных мер как средство повышения осознанности выбора профессионального пути // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2019. Т. 8. № 2(27). С.189-193.

18. Robertson P.J. Positive psychology: A movement to reintegrate career counselling within counselling psychology? // *Counselling Psychology Review*, 2015, 30 (3), 26-35.

19. Родионова, Е.Л., Прохорова, И.В. Педагогические условия профессионального становления педагога: практико-ориентированный подход. Учебное пособие / Е.Л. Родионова, И.В. Прохорова // *Мининский университет*. Нижний Новгород, 2018. 34 с.

20. Селиванова З.К. О жизненных целях и профессиональных предпочтениях старших подростков // *Социологические исследования*. 2017. № 5 (397). С. 51-56.

21. Fedorov, A. A.; Paputkova, G. A.; Samerkhanova, E. K.; et al. New Design of University Educational Ecosystem in the Context of Modernisation of Teacher Education in Russia. *PSIKHOLOGICHESKAYA NAUKA I OBRAZOVANIE-PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION* Volume: 23 Issue: 1 Pages: 52-63 Published: 2018

22. Челюкова Е.А., Тюмасева З.И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // *Вестник Мининского университета*. 2018. Т. 6. № 4. С. 11. Robertson P.J. Positive psychology: A movement to reintegrate career counselling within counselling psychology? // *Counselling Psychology Review*, 2015, 30 (3), 26-35.

Статья поступила в редакцию 09.09.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 372.881.1
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0025

РАЗВИТИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© 2019

Литовченко Василина Ивановна, доцент кафедры делового иностранного языка
института социального инжиниринга, доцент

*Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
(660037, Россия, Красноярск, проспект «Красноярский рабочий», 31, e-mail: litovchenkovi@yandex.ru)*

Аннотация. В статье анализируются способы обучения и применения навыков критического мышления при обучении студентов иностранному языку. Критическое мышление – это способность человека думать и принимать правильные решения самостоятельно. Такие навыки мышления, как способность обрабатывать информацию, оценивать ее достоверность, аргументировано отстаивать свое мнение, принимать верные решения, необходимы всем. В настоящее время обучение критическому мышлению студентов является одной из задач преподавателей иностранного языка. Различные исследования подтвердили роль критического мышления в улучшении навыка письма, владения языком и устной коммуникации. Студенты могут использовать язык на более продвинутом уровне, если у них есть мотивация, и они могут демонстрировать критическое мышление при использовании иностранного языка. Это означает, что обучающиеся должны уметь генерировать свои идеи и критически подкреплять эти идеи логическим смыслом.

Ключевые слова. Критическое мышление, развитие языка, принимать решения, генерировать идеи, иностранный язык, процесс мышления, учебная программа, логические доказательства.

DEVELOPMENT AND APPLICATION OF CRITICAL THINKING SKILLS WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGE

© 2019

Litovchenko Vasilina Ivanovna, Associate Professor at the Department of Business
Foreign Language, Institute of Social Engineering, Associate Professor
Reshetnev Siberian State University of Science and Technology

(660037, Russia, Krasnoyarsk, Krasnoyarsky Rabochy Av. 31, e-mail: litovchenkovi@yandex.ru)

Abstract. The article is devoted to the analysis of the methods of teaching and using the skills of critical thinking at foreign language classes. Critical thinking refers to the individuals' ability to think and make correct decisions independently. Such thinking skills as ability to deal with information, evaluate this information, support your opinion, and make correct decisions are important for everybody. Nowadays enhancing critical thinking in students is considered one of the foreign language teachers' tasks due to its high position in foreign language classrooms. Different studies have confirmed the role of critical thinking in improving writing ability; language proficiency; and oral communication ability. The learners may become proficient language users if they have motivation and are taught the ways of displaying critical thinking in foreign language usage, which signifies that the learners must have reflection on their production of ideas, and they may critically support those ideas with logical details.

Keywords. Critical thinking, language development, to make decisions, to generate ideas, foreign language, process of thinking, teaching program, logical evidence.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами

Критическое мышление с одной стороны является составившейся, а с другой стороны дискуссионной областью исследований в разных дисциплинах в течение очень долгого времени. Предмет «критическое мышление» впервые был введен греческими философами и используется с эпохи Греческой империи до сих пор, получив значительный, влиятельный статус во время своего путешествия по истории. Многие историки считают, что корни критического мышления можно проследить со времен Сократа 2500 лет назад.

Американский философ, психолог и педагог Джон Дьюи широко известен как «отец» современной традиции критического мышления. Дьюи назвал критическое мышление как «рефлексивное мышление» и определил его как активное, настойчивое, тщательное рассмотрение мнений или знаний и дальнейших выводов, к которым человек стремится. Кроме того, Дьюи также предполагает, что критическое мышление обнаруживает тенденции, которые нуждаются в постоянном регулировании. Определение Дьюи предполагает, что критическое мышление имеет как интеллектуальный, так и эмоциональный компонент [1].

Хотя среди специалистов высшего образования существует общее мнение о важности навыков критического мышления, нет ясности в отношении того, что такое критическое мышление. Существует целый ряд определений критического мышления:

- Критическое мышление – это способ мышления о любом предмете или проблеме, в котором человек улучшает качество своего мышления путем умелого анализа, оценки и перестройки его.

- Критическое мышление – это целенаправленное, саморегулирующееся суждение, результатом которого является интерпретация, анализ, оценка и вывод, а также объяснение доказательственных, концептуальных, методологических, критериологических или контекстуальных соображений, на которых основано это суждение.

- Критическое мышление – это способность применять рассуждения и логику к новым или незнакомым идеям, мнениям и ситуациям [2, с. 30].

Быть «просто умным» сегодня недостаточно. Важно уметь мыслить продуктивно: без этого невозможен успех в разных сферах жизни. Такие навыки мышления, как способность обрабатывать информацию, оценивать ее достоверность, аргументировано отстаивать свое мнение, принимать верные решения, необходимы всем. При грамотном, системном подходе эти и другие навыки можно развить быстро и эффективно. Навыки критического мышления дают возможность анализировать все, что видите и слышите; выбирать нужную информацию для определенной цели; отстаивать свое мнение посредством четких аргументов; писать отличные работы, делать правильный выбор в любой ситуации [3].

Широко признано, что критическое мышление является важной проблемой в современном образовании, и многие преподаватели заинтересованы в обучении критическому мышлению своих студентов. Целью обучения критическому мышлению в рамках любых учебных дисциплин является улучшение навыков мышления студентов, а также подготовка их к существованию в сложном мире. Мы ожидаем, что студенты должны учиться, но мы не всегда учим их как это делать. Мы должны учить студентов думать. Вместо этого мы учим их, что думать [4].

Использование критического мышления на занятиях по иностранному языку имеет большое значение по нескольким причинам. Во-первых, если студенты могут взять на себя ответственность за собственное мышление, они могут более эффективно отслеживать и оценивать свои собственные способы обучения. Во-вторых, критическое мышление расширяет учебный опыт учащихся и делает язык более значимым для них. В-третьих, критическое мышление имеет высокую степень корреляции с достижениями студентов.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы

Уотсон и Глейзер (1980) определяют концепцию критического мышления как единство отношения, знаний и способностей, которые включают в себя: а) любопытство и способность выявлять наличие проблем и принимать доказательства, подтверждающие то, что считается истинным, б) знание условий для построения правильного вывода, с) генерирование идей и обобщений, которые подкрепляются логическими доказательствами, и d) способность применять эти отношения и знания [5].

Способность критически мыслить - это то, что обычно ожидается от выпускников высших учебных заведений. По словам Пола и Элде (2005), критическое мышление приобрело большое значение благодаря четырем тенденциям: быстрым изменениям, увеличению сложности, усилению взаимозависимости и увеличению опасности. Критическое мышление является важной проблемой в высшем образовании, а развитие навыков критического мышления является одной из основных целей бакалавриата [6].

На уровне университета навыки критического мышления являются необходимыми при использовании интеллектуальных инструментов, с помощью которых можно правильно оценить мышление в целом. В этом случае, используя навыки критического мышления, студенты могут использовать интеллектуальные инструменты, которые предлагает критическое мышление – концепции и принципы, которые позволяют им анализировать, оценивать и улучшать процесс мышления. Студенты смогут работать над развитием интеллектуальной целостности, интеллектуальной сдержанности, интеллектуальной воспитанности, интеллектуальной эмпатии, интеллектуального чувства справедливости и уверенности в своих размышлениях [7].

В контексте высшего образования в России предполагается, что ограниченное использование навыков критического мышления и отсутствие осмысленной деятельности являются причинами, по которым студенты в университетах часто не преуспевают в обмене идеями и критическом письме на английском языке. Они склонны принимать мнения, не оценивая их должным образом. Это, несомненно, связано с тем, что большинство из них ранее учились в начальных и средних школах, которые, как правило, применяли подход ориентированный на учителя. Поэтому высказываться на английском языке, как в целях коммуникации, так и критически не всегда легко для студентов.

Формирование целей статьи

Целью статьи является демонстрация возможностей развития и использования навыков критического мышления на занятиях по иностранному языку. Для того, чтобы активизировать навыки критического мышления студентов, преподаватели английского языка должны представить альтернативы, различные способы интерпретации текстов и различные концепции мира. Процесс мышления в современном образовании требует использование основной концепции критического мышления, которая всегда подразумевает более одного способа видения вещей и всегда человек сам решает, где истина при ответе на любой вопрос.

Изложение основного материала исследования

Что касается преподавания, то одним из возможных способов повышения осведомленности студентов о критическом мышлении является их непосредственное вовлечение в критическое мышление и в диалог с другими, чтобы они могли задуматься над своим собственным процессом мышления и осознали свои мыслительные процессы посредством задавания вопросов и обсуждения.

Во время преподавания английского языка кто-то можете утверждать, что студентам не нужно выходить за рамки простого понимания слов и предложений. Однако те студенты, которые используют критическое мышление, лучше учатся, потому что они гораздо глубже понимают смысл. Поскольку учебные программы по английскому языку продолжают использовать больше контента для обучения английскому языку, стратегии критического мышления дают студентам возможность анализировать и обрабатывать информацию более подходящими способами.

Ниже приведенный пример демонстрирует конкретный способ, которым можно начать использовать критическое мышление на занятиях по иностранному языку. Он начинается со словаря, одного из строительных блоков языка.

При развитии словарного запаса студенты должны запомнить слово с трех сторон: по форме, значению и употреблению. Критическое мышление идет еще дальше. Студенты должны узнать как слово соотносится с другими словами. Например, предположим, что студенты должны выучить следующий список лексических единиц, который содержит названия видов транспорта:

bicycle	skateboard
sailboat	subway train
airplane	cruise ship
hot air balloon	bus
rocket	taxi

Удостоверившись, что студенты правильно понимают вышеуказанные слова, можно предложить следующее задание:

1. Разделите класс на группы из четырех человек.
2. Попросите студенческие группы перечислить вышеуказанные виды транспорта в порядке от самого медленного до самого быстрого.
3. Попросите каждую группу студентов обсудить свой список с другой группой [8].

Эта деятельность, как бы просто это ни звучало, включает в себя использование логики и критического мышления. Например, студенты могут решить, что скейтборд, вероятно, самый медленный вид транспорта в списке. Однако после этого становится немного сложнее. Велосипед быстрее парусника? Это зависит от скорости ветра. Следовательно, парусник движется с той же скоростью, что и воздушный шар, поскольку они оба движутся с ветром? Такси движется быстрее, чем поезд метро?

На самом деле цель состоит не в том, чтобы получить правильный ответ, а в том, чтобы заставить студентов глубже задуматься о словах, о том, что они представляют, что они являются частью больших систем и как они связаны друг с другом в этих системах.

Таким образом, студенты должны использовать все свои языковые навыки в этом процессе. Занятие, таким образом, направлено не на простое запоминание слов, а оно становится ценным опытом, который приобретают студенты. В итоге, они гораздо лучше запоминают и используют эти словарные слова после таких заданий.

Как упоминалось выше, студенты делятся на группы для совместной работы и достижения целей каждого вида деятельности. Затем группы представляют свои идеи и обсуждают свой выбор. Эти виды заданий особенно полезны, потому что затем студенты строят предложения, используя эти слова. Кроме того, у них есть возможность изучить словарные слова более глубоко с другими студентами группы.

Развитие критического мышления подразумевает умения решать проблему, т.е. умение увидеть ее, проанализировать с разных точек зрения, выделить составляющие, рассмотреть проблему в целом, оценить различные варианты решения (как собственные, так и чужие) и выбрать оптимальный вариант.

Понятно, что решить проблему легче, если она реальна, т.е. соотносится с собственным жизненным опытом ученика. Среди подходящих для обучения проблем будут те, что связаны с изучением различных текстов, анализом ситуаций, проведением деловых игр.

Дж. Брэмфорд разработал стратегию решения проблем, которая может быть применима в работе с текстами и при анализе ситуаций. Эта стратегия называется «ИДЕАЛ».

- I Identify a problem
- D Debate a problem
- E Essential solutions
- A Activity
- L Logical conclusions

И – Идентифицируйте проблему. Проблема определяется в самом общем виде.

Д – Доберитесь до ее сути. Школьники формулируют проблему в виде вопроса. Он должен быть предельно точным, конкретным, начинаться со слова «как» (How), и в нем должны отсутствовать отрицания (частица «не»).

Е – Есть варианты решения. Генерирование как можно большего числа вариантов решения проблемы осуществляется посредством мозговой атаки. Любая критика здесь запрещена. Важно количество: чем больше решений, тем лучше (для графической организации идей можно использовать кластер).

А – А теперь за работу! Выбор оптимального варианта (вариантов). Теперь ученики взвесив все «за» и «против», выбирают лучший вариант(ы) решения проблемы.

Л – Логические выводы. Анализ действий, предпринятых для решения проблемы, логические выводы. На последнем этапе учащиеся анализируют сделанную ими работу.

Список вопросов для листа решения проблем может быть следующим:

1. What is the main problem? Какую главную проблему должны решить герои?
2. What important information have you found? Какой важной информацией снабдил нас автор?
3. What do you know else about this problem? Что еще вы знаете, что помогло бы решить проблему? Что еще нужно знать героям?
4. Find 3 main solution of the problem? Каковы три главных способа решения проблемы?
5. What is the most suitable solution? Why? Какой из выбранных вами способов наилучший и почему? [9].

Дебаты / форум / дискуссия могут также использоваться для развития навыков критического мышления. Дебаты могут побудить студентов критически рассматривать темы с разных точек зрения. Дебаты могут принести оптимальные результаты при условии, что:

- a) темы являются в основном спорными;
- b) темы имеют отношение к занятию и предмету;
- c) темы являются интересными и мотивирующими;
- d) студенты узнают темы заранее;
- e) студентам дается достаточно времени, чтобы обдумать тему с разных сторон;
- f) студенты имеют достаточно возможностей для свободного и критического самовыражения [10, 11].

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления

Таким образом, следует поддерживать и совершенствовать использование критического мышления среди изучающих язык, так как оно оказывает влияние на эффективность при изучении языка. Развитие языка и процесс мышления тесно взаимосвязаны, и обучение навыкам мышления более высокого порядка должно быть неотъемлемой частью учебной программы. Студенты,

которые обладают навыками критического мышления, способны мыслить критически и творчески для достижения целей учебной программы; способны принимать решения и решать проблемы; способны использовать свои навыки мышления и понимать язык или его содержание; способны рассматривать навыки мышления как обучение на протяжении всей жизни; и, наконец, интеллектуально, физически, эмоционально и духовно развиты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Dewey J. *How We Think*. Dover Publications, Inc.: Mineola, New York, 1997, 240p.
2. Murawski L. *Critical Thinking in the Classroom...and Beyond* *Journal of Learning in Higher Education*, 2014, №10, pp.25-30
3. Коттрелл С. *Искусство мыслить и успех в учебе, карьере, жизни. 500 упражнений для развития мозга*. Пер. с англ. — М.: ЭКСМО, 2016
4. Mohd Nazir Bin Md Zabir *A brief history and review of critical thinking skills* *Journal of Teaching and Education*, 2018, pp.153-164
5. Watson G., Glaser E. M. *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA)*. San Antonio, TX: Psychological Corp, 1980.
6. Paul R., Elder L. *A guide for educators to critical thinking competency standards: standards, principles, performance, indicators, and outcomes with critical thinking master rubric*. *Foundation for Critical Thinking*. Retrieved October 12, 2008. Available at: <http://www.criticalthinking.org>
7. Masduqi H. *Critical thinking skills and meaning in English language teaching*. Available at: https://www.academia.edu/2278100/CRITICAL_THINKING_SKILLS_AND_MEANING_IN_ENGLISH_LANGUAGE_TEACHING
8. *Critical Thinking in your lessons – It's easier than you think!* Available at: <https://oupeltglobalblog.com/2013/10/09/critical-thinking-in-your-lessons-its-easier-than-you-think/>
9. Рубан И.М. *Технология критического мышления на уроках английского языка* // *Электронный журнал. Экстернат*. 07.11.2012 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/1786-2012-11-07-14-08-27.html>
10. Rezaei S. *Critical Thinking in Language Education*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/262187640_Critical_Thinking_in_Language_Education/download
11. Мирошниченко Н.И. *Развитие критического мышления учащихся на уроках иностранного языка (немецкого)* // *Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова*, 2013.

Статья поступила в редакцию 07.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 37.02

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0026

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ СЛОЖНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ И ЕЕ РЕШЕНИЕ

© 2019

AuthorID: 373852

SPIN: 6444-8902

ResearcherID: I-4605-2014

ORCID: 0000-0001-8166-9299

Майер Роберт Валерьевич, доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры физики и дидактики физики

*Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г.Короленко
(427621, Россия, Глазов, Первомайская, 25, ГГПИ, robert_maier@mail.ru)*

Аннотация. Предлагается метод оценки семантической сложности дидактических объектов: учебных тестов, рисунков, формул и т.д. Он состоит в следующем: 1) создают текст, который дает полное и одновременно краткое описание исследуемого дидактического объекта, не содержащее смысловых пустот; 2) определяют количество семантической информации в нем, для этого производят автоматизированный подсчет терминов (слов) с учетом их информационной емкости. Для анализа файла с изучаемым текстом используется специальная компьютерная программа, взаимодействующая с другим файлом, содержащим список терминов и их сложность. Информативность термина определяется путем подсчета числа значимых слов в его определении или объяснении, понятном ученику с заданным тезаурусом. В качестве условной единицы смысловой информации взято количество информации, содержащейся в обычных словах, не требующих объяснения. Дидактическая сложность учебного текста находится как произведение его структурной сложности и семантической сложности. Структурная сложность текста может быть охарактеризована произведением средней длины слова (в слогах) на логарифм от среднего числа слов в предложении, которое увеличено на 1. Представлены результаты использования данного метода, заключающиеся в измерении общей информативности и средней плотности информации в различных учебных текстах, параграфах и их фрагментах, рисунках и формулах.

Ключевые слова: дидактика, контент-анализ, обучение, сворачиваемость знаний, сложность, учебник.

THE COMPLEXITY ASSESSMENT PROBLEM OF DIDACTIC OBJECTS AND ITS DECISION

© 2019

Mayer Robert Valerievich, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent; Professor of Chair of Physics and Didactic of Physics

*Glazov Korolenko State Pedagogical Institute
(427621, Russia, Glazov, Pervomayskya st., 25, GGPI, robert_maier@mail.ru)*

Abstract. A method for evaluating the semantic complexity of didactic objects (educational tests, pictures, formulas, etc.) is proposed. It consists of the following: 1) create a text that gives a complete and simultaneous brief description of the studied didactic object and does not contain semantic voids; 2) determine the amount of semantic information in it; for this an automated calculation of terms (words) is made taking into account their information capacity. To analyze a file with the studied text, a special computer program is used, that interact with another file containing a list of terms and their complexity. The information content of the term is determined by counting the number of significant words in its definition or explanation, understandable for the student with a given thesaurus. As a conventional unit of semantic information, the amount of information contained in ordinary words, that do not require explanation, is taken. The didactic complexity of the educational text is found as the product of its structural complexity and semantic complexity. The structural complexity of the text can be characterized by the product of the average word length (in syllables) and the logarithm of the average number of words in the sentence, which is increased by 1. The results of using this method are presented, consisting in measuring the overall informativeness and average density of information in various educational texts, paragraphs and fragments thereof, pictures and formulas.

Keywords: didactics, complexity, content analysis, knowledge folding, textbook, training.

Введение. Информационно-кибернетический подход к анализу дидактических систем предполагает сведение процесса обучения к: 1) передаче учебной информации от учителя к ученику по каналу связи с помехами; 2) выполнению учеником последовательности специальным образом подобранных заданий. При этом следует учесть количество и скорость передачи информации, длительность обучения, информативность передаваемых сообщений, пропускную способность канала связи, сложность выполнения заданий и т.д. Все это превращает разработку методов количественной оценки сложности и информативности учебных текстов в одну из актуальных проблем современной дидактики. Ее решение позволит оценить информационный объем и сложность различных дидактических объектов.

В процессе обучения учитель и ученик оперируют различными дидактическими объектами (ДО), которые можно разделить на два класса: 1) элементы научного знания: понятия, факты, теории, описания научных приборов и экспериментов; 2) средства обучения: бумажные и электронные учебники, методические пособия, тесты, учебные опыты и компьютерные модели. Все они характеризуются различными параметрами (дидактиче-

скими характеристиками), величины которых влияют на результат использования данного объекта в обучении.

Учебный текст (УТ) – это многомерный объект, характеризующийся большим количеством величин, поэтому обозначенная проблема относится к слабоформализуемым и может быть решена различными способами. Важными характеристиками учебных текстов и других ДО являются объем, общая информативность и дидактическая сложность (ДС). Разработка методов их измерения поможет расположить изучаемые вопросы в порядке возрастания сложности, а также правильно оценить трудоемкость тестовых заданий и точнее определить уровень знаний ученика. Проблема оценки ДС различных текстов является актуальной потому, что: 1) реализация принципа “от простого к сложному” требует изучения вопросов в порядке возрастания их сложности; 2) сложность учебного материала должна соответствовать способностям ученика; 3) сложность (информативность) учебного материала может рассматриваться как характеристика интеллектуального уровня школьника, способного его усвоить.

Цель статьи состоит в обосновании метода оценки дидактической сложности учебных текстов и других

ДО, а также в изучении возможностей его применения на практике. Решение этой задачи переключается с проблемами использования математических методов в гуманитарных исследованиях, качественного и математического моделирования обучения, измерения количества и сложности информации в сообщении, передачи учебной информации по каналу учитель–ученик.

Методологической основой настоящего исследования являются работы известных ученых по следующим направлениям: 1) семантическая информация: В.Б. Вяткин [1], О.В. Зеркаль [2], И.П. Кузнецов [3]; 2) тезаурусный подход: Н.В. Лукашевич [4], Вал.А. Луков, Вл.А. Луков [5], А.А. Мирошниченко [6]; 3) сложность систем: Р.Р. Гайсин [7], Д.П. Клейносов [8]; 4) трудность и сложность учебных текстов: Г.А. Балл [9], А.В. Гидлевский [10], А.С. Кисельников [11]; 5) теория учебника, сложность и информативность УТ: В.П. Беспалько [12], Я.А. Микк [13]; 6) контент-анализ текстов: М.Д. White, Е.Е. Marsh [14]; 7) автоматизированная оценка сложности текстов: И.В. Оборнева [15], М.М. Невдах [16]. Для решения поставленной задачи нами использовались метод системного анализа, тезаурусный подход, метод контент-анализа и методология мягких систем. Математическая обработка результатов осуществлялась в электронных таблицах MS Excel. Статья является развитием подходов, рассмотренных автором в работах [17–19].

1. Основные подходы к оценке сложности дидактических объектов.

Дидактические объекты, которые ученик должен усвоить (текст, формулы, рисунки), в конечном счете могут быть заменены текстовым описанием, которое однозначно, кратко и полно передает содержание и структуру оцениваемого ДО. Поэтому задача определения объема и общей информативности ДО может быть сведена к изменению объема и информативности соответствующего ему учебного текста.

Вообще, дидактическая сложность УТ может быть найдена как произведение структурной сложности S_{str} ,

учитывающей средние длины используемых слов, формул и предложений, и семантической сложности S_{sem} ,

зависящей от смыслового содержания текстовой, формульной и графической составляющих УТ. Структурная сложность одного предложения или текста может быть охарактеризована произведением средней длины слова (в слогах) на логарифм от среднего числа слов в предложении, которое увеличено на 1. Эта формула согласуется с законом Хика: время реакции человека (которое пропорционально сложности задачи) на N раздражителей (слов в предложении) пропорционально $\ln(N+1)$

Чем больше информации поступает в мозг человека, тем больше времени требуется для ее обработки при прочих равных условиях. Оценка семантической сложности фактически состоит в определении общей информативности текста и коэффициента свернутости информации относительно некоторого заданного тезауруса Z_0 (например, уровня знаний пятиклассника).

Мозг – это сложная нейросеть, оперирующая концептами; он воспринимает и порождает информацию в виде последовательности суждений, состоящих из “обычных” слов и научных терминов. Поэтому количество смысловой информации и семантическую сложность УТ следует измерять не в битах, а в словах [18]. За условную единицу смысловой информации (ВЕИ) имеет смысл взять количество информации, содержащейся в ежедневно используемых человеком словах, обозначающих конкретные объекты, их признаки или действия и не требующих объяснения: “птица”, “темный”, “светит” и т.д. Это удобно с практической точки зрения потому,

что: 1) слово – основная структурно-семантическая единица языка; 2) научные термины и обычные слова отражают объективные особенности восприятия человеком окружающего мира; 3) количество усвоенных учеником понятий можно оценить методом тестирования; 4) объем текста в словах пропорционален времени его чтения или пересказа на уроке.

В УТ может быть реализован формально-логический способ изложения материала, он может иметь высокую насыщенность терминами и содержать логические рассуждения, являющиеся результатом выдвижения гипотез, объяснения, логического вывода, доказательства, анализа фактов, подведения итогов и т.д. Часто эти операции выделяются автором УТ с помощью соответствующих слов: поэтому, следовательно, предположим, докажем и т.п. Чтобы при измерении информативности УТ учесть его логическую структуру, необходимо выявить логические связи и вместо них в текст добавить слова типа: “потому что” или “следовательно”. Для оценки S_{sem} существенным является количество связей, а не

то, какие именно высказывания ими соединены.

Если переходя от одного высказывания к другому, ученик должен догадываться о каких-то сложных фактах, не упомянутых в объяснении, то такой текст называется напряженным. Например, читая учебник по обществознанию, ученик может понять смысл всех слов в предложении, но не осознать заключенную в нем мысль. Правильно составленный УТ не требует большого напряжения от ученика, так как вся важная информация содержится в предложении явно. Если УТ является напряженным, то соответствующие смысловые пустоты следует дополнить пояснениями так, чтобы ученик с тезаурусом Z_0 мог без напряжения его понять. В этом

случае количество информации, представленной неявно, будет близко к нулю, и им можно пренебречь. Трудность понимания одного предложения или фрагмента УТ определяется средней плотностью семантической информации в нем.

Количество информации в УТ зависит от его объема и степени абстрактности используемых понятий, которые характеризуется коэффициентом свернутости информации (КСИ). Вообще, свертывание информации – это процесс ее аналитико-синтетической переработки, приводящий к уменьшению физического объема сообщения без потерь информативности. При этом получается “содержательно насыщенное” знание, происходит уплотнение и сжатие информации, создание новых форм научного знания с большей информационной емкостью. Свертывание и уплотнение знаний сопровождается “кумуляцией” информации, уменьшением ее объема путем более краткого, обобщенного изложения и приводит к образованию новых семантических единиц и их проецированию на другие области знаний. При этом информационные емкости однокоренных слов, относящихся к одной или разным частям речи (например, “интерференция”, “интерференционный”, “интерферировать”), примерно одинаковы, так как они являются составляющими одного концепта. Чем выше уровень абстрактности обозначаемого понятия, тем больше информационная емкость слова, а значит и его семантическая сложность.

Итак, КСИ в слове S относительно уровня знаний Z_0 показывает степень концентрации информации в

нем и равен числу слов в объяснении сущности понятия, обозначаемого словом S , человеку со знаниями Z_0 .

Иначе говоря, необходимо дать определение O термину T , а также определения терминам T_1' , T_2' , ..., которые входят в O , используя слова из тезауруса Z_0 , а затем со-

считать количество всех значимых слов в получившемся тексте. Если для объяснения термина “ускорение”, вы-

пускнику 5 класса, требуется произнести 8 слов, то информативность (или КСИ) этого термина относительно соответствующего тезауруса равна 8 УЕИ (усл. ед. инф.). Слова, не нуждающиеся в объяснении, имеют информативность 1 УЕИ. Будем считать, что УТ соответствует тезаурусу Z_0 (понятым ученику с тезаурусом Z_0), если

кроме обычных слов он содержит только термины из Z_0 и термины, объясненные в тексте.

Информативность предложения относительно тезауруса Z_0 равна объему текста минимальной длины, соответствующему тезаурусу Z_0 , и содержащему ту же полезную информацию.

Среднее арифметическое значение КСИ всех слов в УТ фактически является средней информационной свернутостью текста, средней информативностью слова или средней плотностью информации в данном УТ. Желательно, чтобы уровень Z_0 , относительно которого измеряются информативности текстов, не превышал тезауруса, требуемого для понимания самого простого УТ из данного корпуса текстов. Тогда семантические сложности текстов будут больше 1.

2. Предлагаемый метод оценки сложности дидактических объектов.

Итак, для оценки ДС объекта его заменяют максимально полным и в то же время коротким описанием, а затем оценивают ДС получившегося текста относительно выбранного тезауруса Z_0 . В основе измерения ДС

текста лежат следующие идеи. ДС текста равна произведению структурной сложности S_{str} УТ на семантическую сложность S_{sem} . Структурная сложность текста

равна произведению средней длины слова в слогах D_{word} на $\ln(D_{sent} + 1)$ где D_{sent} – среднее число слов

в предложении. Семантическая сложность УТ характеризуется количеством содержащейся в нем семантической информации. Информативность слова (термина) I_i

относительно тезауруса Z_0 равна количеству значимых

слов в определении или объяснении данного слова, понятном для ученика с тезаурусом Z_0 . Общая (суммарная, интегральная) информативность Inf УТ относительно тезауруса Z_0 – величина, показывающая количество семантической информации, представленной во всем УТ; она приблизительно равна сумме информативностей $I_i = s_i$ всех терминов, составляющих УТ, или

произведению средней информативности слова относительно Z_0 на количество слов N_{word} в УТ:

$$Inf = \sum_{i=1}^{N_{word}} I_i = I_s \cdot N_{word}.$$

Примем без доказательства следующий тезис: учебные тексты, созданные из одной и той же совокупности слов $\{W_1, W_2, \dots\}$, и передающие одинаковое множество мыслей $\{M_1, M_2, \dots\}$, содержат примерно одинаковое количество семантической информации (сложности). Если УТ не содержит повторов и пропущенных логических звеньев, написан лаконичным языком, то: 1)

его семантическая сложность примерно равна сумме сложностей предложений; 2) семантическая сложность предложений УТ примерно равна сумме информативностей составляющих его слов. При наличии в УТ логических переходов, сложных для понимания учеником с тезаурусом Z_0 , необходимо дополнить УТ словами типа

“значит”, “поэтому” и поясняющими предложениями, упрощающими для ученика установление логических связей и делающими эти переходы легкими.

В общих чертах методика оценки семантической сложности текстовой составляющей УТ состоит в следующем: 1. Из исходного текста удаляют повторы, стоп-слова, заменяют местоимения соответствующими терминами. 2. Если текст напряженный, вставляют поясняющие предложения, заполняя смысловые пустоты. Выявляют логические связи и вместо них в текст добавляют слова типа: “потому что”, “следовательно” и т.д. 3. С помощью специальной программы подсчитывают число значимых слов в УТ и определяют его объем. 4. Создают текстовый файл slovar.txt, содержащий список из N используемых научных терминов. 5. Подсчитывая

количество слов в определениях терминов, находят их сложности s_i ($i = 1, 2, \dots, N$), которые записывают в

файл slovar.txt; 6. Используя компьютерную программу, обращающуюся к файлу slovar.txt, анализируют файл с текстом, подсчитывают количество n_i упоминаний

каждого термина и число обычных слов N_{word} . 7.

Суммируя сложности всех научных терминов и “обычных” слов, определяют сложность текста: S_{sem} . 8.

Вычисляют среднюю информативность слова для данного УТ I_s . 9. Чтобы учесть информативность формул

или рисунков, заменяют их максимально кратким описанием и оценивают его сложность тем же методом.

3. Возможности метода оценки сложности дидактических объектов.

Рассмотренный выше метод был апробирован нами для оценки ДС текстов, их фрагментов, формулировок законов, доказательств теорем, формул и их выводов, рисунков и других ДО. Перечислим задачи, которые при этом удалось решить [17-19]:

1. Измерены общее количество информации и средняя плотность информации в отдельных параграфах различных учебников по физике. Это позволило осуществить их классификацию по следующим признакам: 1) сложность текстовой составляющей (терминологическая) \mathcal{S} ; 2) сложностью формульной составляющей

УТ (математическая) \mathcal{M} . Эти характеристики слабо

коррелируют друг с другом и поэтому могут рассматриваться как независимые атрибуты УТ.

2. Произведена оценка средней плотности информации в параграфах школьных и вузовских учебников физики, посвященных изучению электрического и магнитного полей. Установлено, что среднее количество информации, приходящееся на одно значимое слово или символ в формуле, находится в интервале от 2,4 до 3,9. Учет средней длины предложений и количества символов в формулах позволяет оценить среднюю сложность текста; ее величина изменяется от 3 до 16.

3. Произведена оценка силы меж- и внутривидовых связей путем подсчета числа терминов, относящихся к одной предметной области (например, к физике микромира – ФММ), в текстах, соответствующих другим областям знаний (разделам физики и химии). В результате контент-анализа учебного пособия [20] установлено: 1) доля знаний ФММ в курсе химии (0,26) су-

щественно выше, чем в курсе физики в целом (0,05) и заметно выше, чем в пятом разделе, посвященном явлениям микромира (0,19); 2) разнообразие ФММ–информации в пятом разделе физики существенно выше, чем в курсе химии; 3) при изучении химии наиболее часто применяются понятия “атом”, “молекула”, “ион” (включая “анион” и “катион”).

4. Измерена сложность объяснения решения десяти типовых задач из различных разделов школьного курса физики. Обнаружено, что общая информативность объяснения стандартной задачи составляет 70 – 750 УЕИ, а средний коэффициент свернутости информации лежит в интервале 1,5 – 6,4.

5. Определена дидактическая сложность важнейших вопросов школьного курса математики. В результате оценки 27 параграфов по математике из различных классов установлено, что их плотность информации (а значит и трудность понимания) за время обучения в школе возрастает в 150–200 раз.

6. Определена плотность информации, содержащейся в теоретических положениях школьного курса математики, соответствующих 1 – 11 классам. Установлено, что средняя плотность информации увеличивается от 2,8 в 1 кл. до 29,9 в 11 кл., то есть примерно в 10 раз. При этом с 1 до 9 класса КСИ возрастает медленно от 2,8 до 10,3 (в среднем на 0,9 в год), а с 9 до 11 класса – очень быстро от 10,3 до 30 (в среднем на 10 в год). Это обусловлено качественными изменениями в преподавании математики после 9 класса.

7. Приблизительно определена сложность математической информации в школьных учебниках физики, оценены суммарная информативность формульной информации и коэффициенты свернутости информации. Обнаружено, что КСИ лежит в интервале от 2 до 4, достигая своего максимального значения для 8 класса. Последнее обусловлено тем, что в 8 классе изучаются тепловые, электрические, электромагнитные и световые явления, поэтому информационная емкость физических величин в формулах достаточно велика. В 9 классе КС меньше, так как половину учебного года школьники изучают механические явления. Средняя сложность формул S лежит в интервале от 2,6 до 5,8. Сложность фор-

мульной информации, приходящаяся на 1000 знаков, изменяется от 0,9 (7 кл.) до 3,8 (11 кл.).

8. Определено количество информации в электрических схемах [18], произведено их сравнение. Создана компьютерная программа, которая анализирует файл, содержащий список всех приборов, составляющих электрическую цепь, и задает вопросы о количестве узлов и ветвей в цепи. Программа работает со специальным файлом, в котором перечислены названия приборов (резистор, конденсатор, операционный усилитель и т. д.) и для каждого прибора указана сложность. Аналогичным образом решена задача для химических формул.

Выводы. Итак, в статье показана актуальность оценки сложности дидактических объектов, сводимых к текстам: учебных тестов, рисунков, формул и т.д. Предлагаемый метод состоит в создании текста, который дает полное и в то же время краткое описание изучаемого ДО, и автоматизированном подсчете терминов с учетом их информационной емкости. Последняя оценивается путем нахождения количества слов в определении данного термина и фактически равна коэффициенту свернутости информации в нем. Показано, что обсуждаемый метод позволяет решить большое количество разнообразных задач, связанных с измерением общей информативности и средней плотности информации в УТ или других ДО.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вяткин В. Б. Синергетическая теория информации: пояснения и терминологические замечания // Научный журнал КубГАУ. 2012. № 80(06).
2. Зеркаль О. В. Семантическая информация и подходы к ее оценке. Часть 1. Семантико–прагматическая информация и логико–се-

мантическая концепция // *Философия науки*. 2014. № 1. С. 53–69.

3. Кузнецов И. П. Механизмы обработки семантической информации. М.: Наука, 1978. 174 с.

4. Лукашевич Н. В. Тезаурусы в задачах информационного поиска. М., 2010. 396 с.

5. Луков Вал. А., Луков Вл. А. Методология тезаурусного подхода: стратегия понимания // *Знание. Понимание. Умение*. 2014. № 1. С. 18 – 35.

6. Мирошниченко А.А. Профессионально ориентированные структуры учебных элементов. Глазов, 1999. 62 с.

7. Гайсин Р. Р. Принцип сложности в естественнонаучном познании: Методологический анализ: Дисс. ... канд. философск. наук. Уфа, 2002. 169 с.

8. Клейнсов Д. П. Изменение структурной и содержательной сложности учебного материала с целью реализации дидактического принципа осознанности знаний. Дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2017. 150 с.

9. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого–педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.

10. Гидлевский А. В. Исчисление трудности дидактической задачи // *Вестник Омского университета*. 2010. № 4. С. 241–246.

11. Кисельников А. С. К проблеме характеристик текста: читабельность, понятность, сложность, трудность // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. № 11 (53). 2015. Часть 2. С. 79 – 84.

12. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект. М.: Педагогика, 1988. 160 с.

13. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста: В помощь авторам и редакторам. М.: Просвещение, 1981. 119 с.

14. White M. D., Marsh E. E. Content analysis: A flexible methodology // *Library trends*. 2006. Vol. 55, № 1. pp. 22 – 45.

15. Оборнева И. В. Автоматизированная оценка сложности учебных текстов на основе статистических параметров // *Дисс. ... канд пед наук*. Москва, 2006. 165 с.

16. Невдах М. М. Исследование информационных характеристик учебного текста методами многомерного статистического анализа // *Прикладная информатика: Изд. «НОУ «МФПУ «Синергия»»*. 2008. № 4. С. 117–130.

17. Майер Р.В. Классификация тем школьного курса физики на основе оценки их физической и математической сложности // *Инновации в образовании*. 2014. № 9. С. 29 – 38.

18. Майер Р. В. Контент–анализ школьных учебников по естественно–научным дисциплинам: монография. – Глазов: Глазов. гос. пед. ин–т, 2016. 137 с.

19. Mayer R.V. Computer Model of the Empirical Knowledge of Physics Formation: Coordination with Testing Results // *European Journal of Contemporary Education*. 2016. Vol. 16. Is. 2. pp. 239–247.

20. Справочник школьника: 5 – 11 классы // М. Б. Волович, О. Ф. Кабардин, Р. А. Лидин и др. М.: АСТ–ПРЕСС, 2001. 704 с.

Статья поступила в редакцию 29.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 37.022

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0027

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

© 2019

Мальцев Виктор Петрович, доцент кафедры медико-биологических дисциплин и безопасности жизнедеятельности

*Сургутский государственный педагогический университет
(628000, Россия, Сургут, 50 лет ВЛКСМ, 10/2, e-mail: mal585@mail.ru)*

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы основ безопасности жизнедеятельности человека в современных условиях существования. Описательно обозначаются категории рисков и опасностей внешней среды и указываются факторы, снижающие или нивелирующие негативное влияние неблагоприятных воздействий на жизнедеятельность индивида. Указывается такой особо значимый фактор в реализации безопасности жизнедеятельности индивида, как личностный компонент, обусловленный ценностно-мотивационным направлением и мировоззренческой характеристикой личности, объемом знаний, практических умений и компетенций безопасного поведения в неблагоприятных или опасных условиях жизнедеятельности и чрезвычайных ситуациях. Становление и развитие личностного фактора безопасности жизнедеятельности возможно исключительно через формирование культуры безопасности жизнедеятельности, что является одной из главных задач современной системы школьного образования в области безопасности. Низкие результаты усвоения образовательной программы по основам комплексной безопасности жизнедеятельности личности, полученные в ходе Национального исследования качества образования в субъектах Российской Федерации в 2017 году, определяют необходимость смещения образовательной методологии по формированию основ культуры безопасности жизнедеятельности школьников с традиционной парадигмы на инновационную. В публикации описаны некоторые эффективные нестандартные авторские образовательные приемы и способы формирования комплексных знаний, умений и компетенции, культуры безопасности жизнедеятельности школьников в рамках урочного обучения и во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, культура безопасности жизнедеятельности, школьники, формирование культуры безопасности жизнедеятельности, формы и методы преподавания, основы безопасности жизнедеятельности, качество образования.

TOPICAL ISSUES OF THE METHODOLOGY OF CREATING A CULTURE OF SAFETY LIFE OF STUDENTS

© 2019

Maltsev Viktor Petrovich, Associate Professor of the Department of Biomedical Disciplines and Life Safety

*Surgut State Pedagogical University
(628000, Russia, Surgut, 50 years of the Komsomol, 10/2, e-mail: mal585@mail.ru)*

Abstract. The article deals with topical issues of the fundamentals of human safety life in modern living conditions. Descriptively identifies the categories of risks and hazards of the external environment and indicates the factors that reduce or level the negative impact of adverse influences on the life of the individual. It indicates such a particularly significant factor in the implementation of individual safety life as a personal component due to the value-motivational orientation and ideological characteristic of a person, the amount of knowledge, practical skills and competencies of safe behavior in adverse or dangerous living conditions and emergency situations. The formation and development of the personal factor of safety life is possible only through the formation of a safety culture of life activity, which is one of the main tasks of the modern school education system in the field of safety. The low results of the mastering of the educational program on the fundamentals of integrated safety life of the individual, obtained during the National Study in the Quality of Education in the Russian Federation Subjects in 2017, determine the need to shift the educational methodology for laying the foundations of safety life culture of students from the traditional paradigm to the innovation one. The publication describes some effective non-standard author's educational techniques and methods for the formation of complex knowledge, skills and competences, a culture of safety life of students in the framework of study lessons and in extracurricular activities.

Keywords: safety life, safety life culture, students, creating a safety life culture, forms and methods of teaching, safety life basics, quality of education.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

Риски и опасности являются неотъемлемым элементом объективной реальности жизнедеятельности современного человека. Технократизация всех сфер жизни человека обусловила возрастание количества опасных и чрезвычайных ситуаций не только техногенного и антропогенного (в том числе военного), но и природного характера. Ссылаясь на положения Федерального Закона Российской Федерации «О безопасности», в основу понятия безопасность заложены положения, характеризующие как защищенность отдельно взятого индивида, его жизненно важных ценностей и интересов, так и целого общества, государства и среды жизнедеятельности людей от внутренних и внешних угроз или опасностей [1].

В этой связи безопасность как универсальная, общечеловеческая категория, является принципиально важным условием жизнедеятельности человека и становится неотъемлемым компонентом формирования и развития общества и государства в целом [2]. Нивелирование рисков опасностей от влияния негативных факторов

среды может обеспечиваться как внешними факторами (гражданская оборона, деятельность специализированных служб (МЧС, полиции, медицины и т.д.), правовые нормы, законы и др.), так и личностными компонентами. Данную концепцию раскрывает в своей работе Твердохлебов Н.В. [3], он определяет три ведущих фактора повышения безопасности личности современных граждан в условиях повседневной жизнедеятельности. Прежде всего, для обеспечения безопасности, необходимо использование безопасных инновационных технических устройств. Вторым фактором безопасности автор определяет следование в своей деятельности нормативно-правовым и административным регламентам в векторе безопасности жизни и здоровья. И, наконец, третьим фактором безопасности автор определяет формирование культуры безопасности жизнедеятельности современного человека. При этом развивая данную идею автора уместно заключить, что первые два фактора определяют внешнюю государственную деятельность, а третий культурологический аспект целиком зависит от деятельности самой личности и социума, определяющего формирование и ориентирующего развитие культуры без-

опасности жизнедеятельности личности.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

На сегодняшний день преобладающее число специалистов, изучающих и применяющих теоретико-практические основы обеспечения безопасности жизни людей, считают личностный компонент индивида одним из ведущих и основополагающих в безопасности жизнедеятельности [4]. Личностный компонент безопасности складывается из мотивационно-ценностного отношения к субъективной и коллективной безопасности, уровня сформированности зрелого компонента и умений безопасного поведения, понимания важности основ норм и правил безопасного поведения в опасных условиях и чрезвычайных ситуаций отдельного гражданина. Интегративное развитие компетенции, знаний и умений безопасной жизнедеятельности человека возможно лишь через формирование индивидуальной и коллективной культуры безопасности жизнедеятельности [5, 6]. Поэтому одной из главных задач современной системы школьного образования в области безопасности является формирование основ современной культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся [7, 8, 9].

Научная педагогическая мысль рассматривает культуру безопасности жизнедеятельности с разных позиций. В научной статье Цейко В.А. [6] охарактеризовал основные подходы слагающие сущность культуры безопасности жизнедеятельности современного индивида: социологический (когорта общественных норм и правил в вопросах безопасности жизнедеятельности, реализуемая отдельными людьми и обществом в целом), психолого-педагогический (личностная направленность индивида на безопасность и удовлетворение потребности в безопасности), культурологический (как элемент общей культуры личности, отвечающий вопросам безопасности). Все три подхода в настоящее время интегрированы в единый комплексный подход сущности культуры безопасности жизнедеятельности личности [10]. По мнению авторов [3, 11, 12], комплексный подход в понимании культуры безопасности жизнедеятельности включает целенаправленную поведенческую активность индивида, обусловленную ценностями, мотивами, образованностью, идеологией и мировоззрением отдельной взятой личности.

Требования федерального государственного образовательного стандарта среди предметных результатов изучения основ безопасности жизнедеятельности определяют «формирование современной культуры безопасности жизнедеятельности» за счет получения знаний, умений и практической деятельности, навыков поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях разного характера, а также формирования у обучающихся личностных качеств необходимых для осознания значимости безопасного поведения и его обеспечения в опасных и чрезвычайных ситуациях [13].

При этом независимая оценка сформированности культуры безопасности жизнедеятельности 50 тыс. школьников 8-9 классов субъектов РФ (в аспекте комплексной безопасности личности, средств защиты населения от чрезвычайных ситуаций, основ противодействия терроризму, экстремизму и наркомагии в Российской Федерации), проведенная в рамках Национального исследования качества образования по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» в 2017 [14], свидетельствовала о низких результатах усвоения образовательной программы по данному учебному предмету. Так в частности, у менее чем 20% старшеклассников (14,3% у 8-миклассников и 17,4% у 9-тиклассников) диагностированы хорошие знания и умения по учебному предмету «Основы безопасности жизнедеятельности», оценку «отлично» получили менее 1% обучающихся. Не справились с выполнением задания пятая

часть диагностированных школьников. Преобладающее большинство обучающихся (порядка 65%), не преодолев рубеж 70% баллов, выполнили диагностическую работу на оценку «удовлетворительно».

Схожие результаты были получены в рамках отдельных авторских исследований [15, 16]. К примеру, в работе [15] показана низкая результативность знаний школьников 7-8 класса Южно-Сахалинска: установлен недостаточный объем и осмысленность знаний, в том числе слабое владение терминологическим и понятийным аппаратом, характеризующим опасности и их происхождение.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Исходя из выше изложенного, можно обозначить противоречие в теоретической проработанности проблемы формирования и воспитания культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся и низким качеством образовательных результатов последних. Ввиду чего несомненным является то, что традиционные методические приемы и средства обучения предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» малоэффективны для формирования у большинства современных школьников устойчивых моделей безопасного поведения в ситуациях их повседневной жизни, общения, а также в экстремальных ситуациях. Уместным становится поиск новых инновационных, мотивирующих форм методологии образования, ориентированных на формирования основ и совершенствование культуры безопасности жизнедеятельности школьников.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Научные исследования последних лет [17, 18, 19] указывают на необходимость смещения акцента в формировании основ культуры безопасности жизнедеятельности школьников с общетеоретической подготовки безопасной жизнедеятельности (спектра знаний об опасностях и рисках, вредных факторах окружающей среды, их последствий и возможностях их предвидения и недопущения), на практическое овладение обучающимися умениями и навыками, формирования компетенций безопасной жизнедеятельности и, самое главное, применение полученных знаний и умений в повседневной жизни.

Как уместно отмечается в работе [20] важным условием оптимально сформированной культуры безопасности является выработка личностных качеств: психоэмоциональной и мотивационной сферы обучающихся, обуславливающих психологическую готовность личности к преодолению нестандартных жизненных ситуаций. Развивая данное положение, автор работы [21], указывает на необходимость отработки практических навыков и формирования компетенции безопасности посредством «имитирования» реальных, а не гипотетических условий опасностей или рисков, то есть приобретение реального опыта в опасных или рискованных ситуациях жизнедеятельности.

Реализация выше обозначенных комплексных знаний, умений и компетенции безопасности жизнедеятельности в рамках образовательного процесса достижения исключительно с использованием инновационных нестандартных образовательных приемов и способов, как в системе урочного обучения, так и во внеурочной деятельности.

Среди нестандартных форм урочной деятельности [6, 21, 22], определяются такие формы и методы образовательной деятельности как: лекционные и практические занятия, игровые формы (прежде всего разнообразные ролевые игры поисково-творческого, имитационного и комплексного характера), коллоквиумы и викторины, дебаты, форумы, в которых применяются наглядные методы, практические задания, с элементами экспериментальных ситуаций, кейс-задания, нетривиальные идеи и способы решений ситуаций, привлечение экспертов и другие. Среди инновационных форм обучения основам

безопасности жизнедеятельности Цейко В.А. [6] особо выделяет проектную технологию, способствующую мотивированному развитию современных школьников к самостоятельности в решении образовательных задач при активном сотрудничестве. Положительными характеристиками проектного метода формирования культуры безопасности жизнедеятельности являются индивидуальный подход, базирующийся на психофизиологических особенностях школьников. В данном контексте интересны также и другие методические приемы в рамках преподавания учебной дисциплины ОБЖ: повышение темпа деятельности и усложнение заданий, самостоятельное принятие и выбор решения в определенной ситуации в условиях дефицита информации или помех, имитирование ситуаций с элементами риска и опасности, использование ситуаций, ориентированных на смелые и слаженные модели поведения и т.д. [6].

Рассматривая вопросы активизации образовательной деятельности школьников Вобликов В.М. [23] предлагает использовать в образовательном процессе метод анализа конкретных ситуаций, обеспечивающий развитие аналитического поведения в условиях среды и игровые методы: имитационные и ролевые игры, а также игровое проектирование (в игровой форме конструирование, технологии деятельности в различных опасных ситуациях). Важным замечанием, обозначаемым автором работы, является необходимость адаптации педагогом многообразия технологий активного обучения удовлетворяющим прикладным педагогическим задачам по формированию культуры безопасности жизнедеятельности.

Ряд авторов [17, 24] в рамках научной работы развивают идею формирования культуры безопасной жизнедеятельности школьников посредством моделирования ситуаций с элементами риска и опасности в рамках образовательного процесса учебного предмета основ безопасности жизнедеятельности. По мнению Димовой Е.В. [24], данный прием целесообразен для обучающихся старших классов и способствует решительности, ответственности и самостоятельности в выборе и принятии решений, а также воспитанию гражданской идентичности и индивидуальности современных подростков. Зуев А.М. [17] считает, что применение в педагогической практике моделирования ситуаций с возможными рисками и опасностями способствует развитию готовности обучающихся к опасностям и рискам среды, и, что более значимо, является профилактическим компонентом личности безопасного типа, так как формируется навыки нивелирования или избегания ситуаций опасного и вредного для жизни характера.

Егориков Д.В. [20], изучая вопросы готовности обучающихся к преодолению экстремальных ситуаций, в частности условиях пожара, предлагает использование в образовательной деятельности по безопасности методологию пожарно-прикладного спорта с элементами профессионально-прикладной физической подготовки. Отработка практических приемов в критических ситуациях, связанных с пожаром, предлагается автором на уроках физической культуры. В совокупности с общеиспользуемыми формам и технологиям отработки навыков в ситуациях связанными с пожарами, автор указывает на необходимость использования инновационных: элективных курсов, мультимедиа ресурсов и интерактивного сопровождения образовательного процесса.

Обязательным условием формирования культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся отвечающим требованиям ФГОС является внеурочная деятельность общеобразовательной школы, которая как уместно отмечает Макрушина И.В. [22], должна строиться на базе устойчивого взаимодействия образовательных организаций с профильными учреждениями и Министерствами обороны, внутренних дел, МЧС. Среди форм автор обозначает такие, как посещения школьниками соответствующих ведомств и управлений по во-

просам безопасности с целью получения наглядного представления о работе сотрудников профильных ведомств; проведение военно-спортивных, пожарно-прикладных игр и занятий в школе с привлечением узких специалистов; а также организация походов на природу и профильных кружков и клубов.

Схожих взглядов о важности детско-юношеского туризма в образовательном учреждении для формирования культуры безопасности жизнедеятельности придерживается Никифоренкова А.М. [25]. Автор полагает, что отдых на природе, походы, путешествия и экскурсии способствуют отработке навыков безопасного поведения в естественной среде и профилактике травматизма, так как систематизируются и обобщаются знания по основам медицины, картографии, физиологии и экологии, развиваются личностные и физические качества и формируется психологическая готовность к возникновению возможных опасностей.

Филипчук А.В. [16] в качестве эффективного средства теоретико-практических знаний и навыков безопасности жизнедеятельности во внеучебной деятельности старшеклассников предлагает использование специальных технических средств, в частности мобильного учебного комплекса МЧС России. Специализированный мобильный учебный комплекс позволяет самостоятельно в условиях практической деятельности проработать поведенческие аспекты в чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера и способствует, что, как отмечает автор, способствует совершенствованию психоэмоциональной сферы личности школьников, повышению социальной ответственности за собственное поведение.

Характеризуя вариативность внеурочной деятельности по безопасности жизнедеятельности Хасьянов В.Б. с соавт. [26], анализируют и классифицируют мероприятия ориентированные не только на профилактику и формирования умений безопасной деятельности школьников, но и на пропаганду безопасности: образовательные (олимпиады, викторина, конкурсы по ОБЖ), научные (конференции, форумы), спортивные (эстафеты, марафоны), военно-патриотические (ГТО, «Зарница»).

Завершая обзор инноваций в методологии формирования культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся, следует согласиться с автором работы [23], постулирующим важность формирования культуры безопасности жизнедеятельности не только в системе образовательных организаций (школа, досуговые центры и др.), но и в рамках семейного воспитания, обуславливающего формирование базового ценностного мировоззренческого отношения и идеологии к безопасности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Таким образом, формирование культуры безопасности, являясь педагогическим фактором развития личности, способствует повышению готовности (в психологическом и физическом аспектах) человека к опасностям и рациональному, целесообразному применению знаний и умений обеспечения индивидуальной и коллективной безопасности. Практика применения инновационных форм и методов в процессе образовательной деятельности по формированию культуры безопасности жизнедеятельности школьников, является оправданной, так как способствует повышению результативности, качества образования по основам безопасности жизнедеятельности и компетентностному становлению обучающихся в вопросах культуры безопасности личности и социума в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон «О безопасности» от 28.12.2010 № 390-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108546/01fbae25b3040955277cbd70aa1b907cceda878e/ (дата обращения 10.06.2019).
2. Володин А.В. Государственная безопасность – основной приоритет национальной безопасности Российской Федерации // Армия и общество. 2012. № 2 (30) . С. 114-119.

3. Твердохлебов Н.В. Внедрение новых организационных форм подготовки некоторых групп населения в области гражданской обороны объективная необходимость // Технологии гражданской безопасности. 2015. Т. 12, № 2 (44). С. 86-90.
4. Казин Э.М., Абаскалова Н.П., Н.Н. Кошко и др. Формирование безопасного и здорового образа жизни в образовательной среде // Актуальные проблемы профессиональной педагогики. Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. №1(13). С. 50-55.
5. Филипчук А.В. Особенности формирования культуры безопасности жизнедеятельности у старшеклассников во внеучебной деятельности // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. №. 10-2. С. 72-75.
6. Цейко В.А. Культура безопасности жизнедеятельности старшеклассников: сущность, процесс формирования и результаты // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 1. С. 65-70.
7. Хроколов В.А. Культура безопасности: основные аспекты развития // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. 2017. № 2. С. 41-46.
8. Малышева А.Н. Формирование культуры здоровья и безопасного образа жизни молодежи // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2011. №. 6. С. 106-109.
9. Самородова В.В. Образование как инструмент обеспечения безопасности // Казанский педагогический журнал. 2017. № 3 (122). С. 17-22.
10. Зарубина Р.В. Формирование культуры безопасности // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2010. № 2. С. 240-245.
11. Есипова А.А. Основные структурные компоненты культуры безопасности жизнедеятельности // Молодой ученый. 2014. №18. С. 36-38.
12. Бовкун О.А. Формирование культуры безопасности учащихся в компетентностной парадигме // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. Т10, № 5-2. С. 24-27.
13. Андреева И.Г. Федеральный государственный образовательный стандарт как теоретическая основа формирования культуры здоровья // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. 2017. № 2. С. 84-94.
14. Национальные исследования качества образования по ОБЖ. [Электронный ресурс]: URL. - <https://www.eduniko.ru> (дата обращения 14.03.2019).
15. Соболев А.Ю. К вопросу о формировании знаний по безопасности жизнедеятельности у школьников // Казанский педагогический журнал. 2016. № 22 (115). С. 305-308.
16. Филипчук А.В. Мобильный учебный комплекс МЧС России как средство формирования культуры безопасности жизнедеятельности старшеклассников // Интеграция образования. 2015. Т. 19, № 1(78). С. 124-130.
17. Зуев А.М. Наиболее актуальные проблемы преподавания предмета ОБЖ в свете требований ФГОС // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 5(21). С. 35-41.
18. Бочкарева Ю.В.. К вопросу о необходимости совершенствования подходов к формированию культуры безопасности населения // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2018. №. 3 (72). С. 45-48.
19. Босак В.Н. Безопасность жизнедеятельности человека: особенности преподавания и методическое обеспечение // Высшее техническое образование. 2017. Т. 1, №.1. С. 40-45.
20. Егоринков Д.В. Сущностные характеристики готовности старшеклассников к преодолению экстремальных ситуаций (на примере пожарно-прикладного спорта) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 7 (82). С. 63-66.
21. Салтыкова М.В., Комиссарова Е.М. Методика и организация педагогических условий преподавания темы «Информационно-психологическая безопасность» в курсе безопасности жизнедеятельности // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты. 2015. №. 3 (26). С. 113-118.
22. Макруцина И.В., Корохова Н.А., Ишков Н.Г. Актуальные вопросы преподавания курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в общеобразовательной школе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2017. № 3 (203). С. 153-158.
23. Вобликов В.М. Активизация образовательной деятельности обучающихся по безопасности жизнедеятельности // Вестник РМАТ. 2017. № 3. С. 74-80.
24. Димова Е.В. Педагогическая модель контекстного обучения безопасности жизнедеятельности в высшей школе // Педагогический ИМИДЖ. 2017. № 3(36). С. 111-117.
25. Никифорова А.М. Детско-юношеский туризм как способ формирования культуры безопасности жизнедеятельности // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. 2017. № 51. С. 39-43.
26. Хасьянов В.Б., Зайцев А.С., Яремчук Н.В., Волкова Е.П. Опыт организации и проведения воспитательных мероприятий по «Основам безопасности жизнедеятельности» в общеобразовательном учреждении // Научный диалог. 2014. № 9 (33). С. 102-111.

Статья поступила в редакцию 04.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 372.8

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0028

МЕТОДИКА ОСВОЕНИЯ СКАЗОЧНЫХ ФОРМУЛ КАК УСЛОВИЕ ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2019

Мальцева Татьяна Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования
Воронежский государственный педагогический университет
(394086, Россия, Воронеж, улица Ленина, 86, e-mail: maltseva.tanaj@yandex.ru)

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования у младших школьников умения использовать в собственных текстах средства образности и выразительности, заложенные в языке русских волшебных сказок. В настоящее время на уроках литературного чтения творческий потенциал волшебных сказок полностью не раскрывается, поскольку изучение сказки зачастую сводится к определению ее сюжетной линии и выяснению характеров действующих лиц. Что же касается языка сказки, то анализируются только устойчивые сочетания слов, зачины, концовки, эпитеты, метафоры. Между тем, формирование синтаксического строя речи учащихся невозможно без систематической работы над предложением: самостоятельное составление предложений, удержание в памяти основы предложения. В статье подробно проанализированы наиболее употребительные сказочные формулы, представляющие собой либо простые, либо бессоюзные сложные, либо последовательность простых предложений, с точки зрения выражаемого ими содержания, особенностей их грамматической структуры и лексического наполнения. Предложены упражнения, которые будут способствовать обогащению содержательности речи младших школьников, логичности и четкости ее построения, точности и выразительности. В рамках статьи нами была проанализирована только часть сказочных формул, дальнейшая работа в этом направлении будет не только развивать речь младших школьников, но и позволит им осознать язык как особую знаковую систему, хранящую культурную память народа.

Ключевые слова: начальная школа, русский язык, развитие речи младших школьников, методика освоения сказочных формул, средства образности и выразительности.

METHODOLOGY OF MASTERING FAIRYTALE FORMULAS AS THE CONDITION FOR LANGUAGE DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN

© 2019

Maltseva Tatyana Ivanovna, candidate of philological science, Docent of the Department of Pedagogy and Methodology of Pre-school and Primary Education
Voronezh State Pedagogical University
(394086, Russia, Voronezh, Lenin's street, 86, e-mail: maltseva.tanaj@yandex.ru)

Abstract. The article is dedicated to the problem of formation with younger school children of the ability to use, in own texts, means of figurativeness and expressiveness innate in the language of Russian magic fairytales. At present, at lessons of literature reading, the creative potential of magic fairytales is not fully unleashed, because the study of a fairytale is often contracted to the determination of its storyline and ascertainment of personal traits of its heroes. As to the language of the fairytale, only fixed collocations, openings, endings, epithets and metaphoric expressions are analyzed. Whereas, the formation of the syntactic architecture of speech of students is impossible without a systematic work on the sentence: independent making of sentences, keeping the basis of a sentence in mind. The article gives a detailed analysis of mostly used fairytale formulas which are either simple, or conjunctionless complex, or a sequence of simple sentences, from the point of view of the content expressed by them, of the particulars of their grammatical structure and lexical content. Exercises are proposed which will contribute to the enrichment of the meaningfulness of speech of younger students, logic and clearness of building it, accuracy and expressiveness. Within the frames of the article, we have analyzed only a part of fairytale formulas, and the further work in this field will not only develop the speech of young school children, but will also allow them to comprehend the language a special sign system which preserves the cultural memory of people.

Keywords: primary school, the Russian language, development of young school children's speech methodology of mastering fairytale formulas, meanings of figurativeness and expressiveness.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Проблема формирования грамотной устной речи (как, впрочем, и письменной), несмотря на огромное количество методических рекомендаций и попыток учителей следовать этим рекомендациям, остается на сегодняшний день одной из самых актуальных.

Перед учителем стоит задача привить детям внимательное отношение к слову, к его употреблению, развить способность воспринимать и оценивать образительно-выразительный аспект речевого высказывания, научить школьника использовать средства образности и выразительности в собственных текстах, как устных, так и письменных. И самое важное - помочь ученикам осознать язык как особую знаковую систему, хранящую культурную память народа.

В современных условиях, когда отступления от норм литературного языка приобрели масштаб «катастрофы», когда в речи не только школьников, но и представителей массмедиа смешались все формы существования русского национального языка: литературный язык, народные говоры, профессиональные разновидности, просторечие, жаргон, компьютерный сленг возникает острая потребность в обращении к языку народного творчества, в котором отразилось и разнообразие русского речевого

поведения, и языковые, и духовные традиции народа. Трудно не согласиться с К.Д. Ушинским в том, что «народные сказки способствуют усвоению всех форм русского языка, которые дают возможность выработки у детей собственных навыков при рассказывании» [1, с.27], и, следовательно, волшебная сказка является одним из самых эффективных способов развития речи младших школьников, однако следует признать, что эта особенность сказки еще не используется в полной мере.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В то же время нельзя сказать, что изучению сказки в начальной школе уделяется недостаточное внимание и отводится недостаточное количество времени, но основной акцент при этом делается на анализ сюжета, композиции сказки, обращается внимание на такой характерный для волшебной сказки признак как троекратные повторы. Не обходят стороной учителя и зачины с концовками в силу их выделенности, отмеченности по отношению к основному тексту сказки. Проводится работа над системой образов волшебной сказки, анализируются поступки героев. Дети находят в сказках чудесных помощников, волшебные предметы, дарителей, вредителей, описывают их

роль и дают им характеристики [2, с.34; 3, с.63; 4, с.247-249; 5, с. 14; 6, с.24-32]. Все перечисленное, несомненно, важно для понимания содержательной стороны сказки, для подготовки к пересказу сказки, но совершенно недостаточно для постижения языковых особенностей сказки, для развития образной речи школьников.

Что же касается изучения языка сказки, здесь можно выделить несколько направлений работы, которая проводится учителями, рекомендуется методистами и отражена в учебниках литературного чтения. Это, прежде всего, анализ устойчивых сочетаний слов, таких как: *добрый молодец, трава-мурава, красна девица, дремучий лес, ясный сокол, чистое поле, богатырский сон, яблочки наливные, ни в сказке сказать – ни пером описать, утро вечера мудренее и т.п.*; знакомство с пространственно-временными формулами: *тридевятое царство, тридесятое государство, жили-были, долго ли коротко ли, скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается; поди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что*, и т.п. Это привлечение текстов народных сказок при изучении таких тем, как синонимы, антонимы, омонимы, многозначные слова, фразеологизмы, устаревшие слова [7].

Между тем, потенциал сказки гораздо шире, поскольку она на протяжении многих веков занимала важное место в духовной жизни русского человека, в ней народ зафиксировал свое отношение к природе и обществу, нравственные принципы, взгляды на мир. Можно с уверенностью говорить, что языковая организация волшебной сказки во многом обусловлена картиной сказочного мира, отразившего мировидение и миропонимание народа эпохи создания сказок. В этом сказочном мире действуют в качестве основных четыре персонажа (герой, даритель, помощник, вредитель), наделенных определенными функциями и местом в сказочном мироздании. Повторяемость же образов, а также сюжетов и мотивов, из которых эти сюжеты складываются, приводит к стереотипии сказочного стиля [8,9,10,11,12]. Эта особенность сказочного повествования находит свое отражение в использовании многочисленных и разнообразных формул (устойчивых оборотов речи), которыми так богата русская народная сказка, и без которых сказка не существует как жанр. И мы снова позволим себе процитировать слова К.Д. Ушинского: «народная сказка читается детьми легко уже потому, что во всех народных сказках беспрестанно повторяются одни и те же слова и обороты, и из этих беспрестанных повторений слагается нечто целое, стройное, полное движения, жизни и интереса» [1, с. 27].

Формирование целой статьи (постановка задания). Именно на необходимость изучения подобных устойчивых оборотов мы хотели бы обратить внимание в этой статье, поскольку важность их изучения диктуется широким распространением их не только в сказке, но и в разговорной речи. Кроме того, овладение формулами, представляющими собой либо простые предложения, либо сложные бессоюзные, либо определенную последовательность предложений, будет способствовать формированию синтаксического строя речи младших школьников. В связи с этим перед учителем стоит задача сформировать у учащихся навык практического использования этих устойчивых оборотов в устной и письменной речи. Это может быть достигнуто путем внимательного их изучения как с точки зрения выражаемого ими содержания, особенностей их грамматической структуры и лексического наполнения.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В рамках статьи мы попытаемся на материале наиболее употребительных сказочных формул показать, как сказочная картина мира отражается в языке сказки, а именно, в устойчивых оборотах, и предложить систему упражнений, которые будут способствовать обогащению содержательности речи, логичности и четкости ее

построения, точности и выразительности.

При составлении заданий мы вслед за методистами Рамзаевой Т.Г., Львовым М.Р. делим упражнения с предложениями на три группы «в зависимости от степени самостоятельности и познавательной активности учащихся: упражнения на основе образца, конструктивные упражнения и творческие упражнения» [13, с.417]. При работе со сказочными формулами мы рекомендуем повторить их вслед за учителем, выяснить значение всех слов, входящих в состав устойчивого оборота. Обязательно выявить и описать ситуацию, в которой народный сказочник использует данный оборот, и всякий раз, сталкиваясь при рассказывании сказки с подобной ситуацией, следует воспроизводить формулу, как это делают русские сказочники. Необходимо также отработать интонационный рисунок формулы и выразительность.

Рассмотрим наиболее частотные формулы и те сказочные ситуации, в которых они используются.

От дарителя герой получает в дар волшебный предмет, способный в нужный момент оказать герою помощь, вызвать к жизни некие силы, без которых герой волшебной сказки часто бывает бессилён перед лицом врага. Для того, чтобы волшебный предмет оказал помощь герою, явил свои волшебные возможности, герой должен проделать с ним определенные действия, специфика которых обуславливает организацию формулы, вводящей волшебный предмет. Эта формула состоит из двух смысловых блоков: блока, сообщающего о действии героя с волшебным предметом: *Махнул щеткой*, и блока, отражающего результат этого действия: *Сделалась лес*. Как видим, формула представляет собой два самостоятельных предложения, части которой связаны отношением *действие – результат*: *Бросил гребенку – вырос лес*. Прежде всего необходимо обратить внимание школьников на то, что данные предложения передают сообщение о двух событиях, связанных между собой как разные фазы одного акта деятельности. Они всегда состоят только из двух частей. В первой части герой должен произвести какое-либо действие с волшебным предметом, во второй части должен возникнуть другой предмет. Результат действия с волшебным предметом наступает мгновенно, часто неожиданно и для героя, и для слушателей. Эффект мгновенности, неожиданности достигается путем употребления во второй ПЕ наречий *вдруг, тотчас*, устойчивых сочетаний *откуда ни взялся, в ту же минуту*.

Для усвоения данной сказочной формулы можно предложить следующие задания.

Задание 1. Вставьте в предложенную формулу недостающее слово, помните, что в волшебной сказке все действия и все предметы наделены волшебной силой.

1. Марья-царевна махнула платочком – разлилось широкое...
2. Иван бросил назад камень – выросла высокая...
3. Иван...скатерть – появились вкусные яства.
4. Иван бросил полотенце – ... мост широкий.
5. Иван затрубил в трубу – прибежал...
6. Стукнул клюкой об землю – ... вход в глубокую-преглубокую пещеру.
7. Кинули они щетку – ...лес непролазный.
8. Перекинул кольцо с руки на руку – ...три молодца-удальца.
9. Открыл ящичек – ...войско несметное.

Задание 2. Расположите предложенные слова так, чтобы сложилась сказочная формула, и герой обрел помощь.

- откуда ни, камешек, она, река, кинула, взялась.
- три, открыла, молодца, тотчас, книгу появились.
- повернула перстень на пальце откуда ни взялся прилетел орел.
- озеро, позадь, сделалось, утиральником, вдруг, махнул, огненное, Иван-царевич, себя.
- войско, серебряный, затрубил, появилось, Иван-царевич, в рог, в ту же минуту, несметное.

Задание 3. Заполните первую часть формулы существительными, выполняющими роль волшебных предметов, а вторую – существительными, которые помогут герою спастись от преследования, или обрести помощника. Вторую часть формулы распространите различными определениями. **Образец:** Федор-царевич бросил посох – выстроилась стена до самых небес.

Метнул – сделался, перекинул – выскочил, кинул – вырос, махнул – раскинулся, тряхнул – посыпалось, открутил – прибежал, открыл – посыпалось, разбил – прибежал, развернул – покрылось, ударил – прискакал, заиграл – прибежал, свистнул – прилетел, топнул – возник, затрубил – спустились с небес.

Редкая волшебная сказка обходится без преследования героя, без погони, а если подобный эпизод часто повторяется, то сказочники создают формулу, которая облегчает им рассказывание сказки. Спасаясь от погони героям часто приходится принимать другой облик. Превращения в русской волшебной сказке происходят, как правило, при соприкосновении с землей: *Иван-царевич ударился о сырую землю, сделался ясным соколом*. По мифологическим представлениям, для перехода в иное качество надо было соприкоснуться с землей. Люди издревле верили в силу земли, которая рождала живое и принимала мертвых, из нее все происходило, и в нее все уходило. «Полное тождество живого и мертвого из ранней стадии мифического сознания приводит к представлению о вечности мира. Ничто не исчезает бесследно. Смерть – лишь возврат к исходному положению. Смерть – та же жизнь, но в ином обличье» [14, с. 7]. Перевоплотиться в другое существо можно также с помощью помощницы-женщины: *Василиса премудрая оборотила Ивана озером, а себя сделала селезнем*.

Задание 4. Спрячьте Ивана-царевича от злого волшебника, составив предложения по образцу: *Иван-царевич ударился о сыру землю и оборотился жеребцом*.

Задание 5. Помогите Василисе Премудрой и Ивану-царевичу сбежать от преследователей. Придумайте, в какие предметы или животных их можно превратить. Например: *Василиса оборотила Ивана оленем, а себя сделала репьем*.

Кульминационным моментом сказки является эпизод борьбы героя с противником, вредителем – Кощеем, Змеем, Черным Вороном, олицетворяющими стихийные силы природы, силы, которые человек еще не освоил или их освоение не подвластно человеку. Поэтому вредитель появляется всегда неожиданно, внезапно, причем его появлению, как правило, предшествует описание волнения природы (*Вдруг туча надвинулась, ветер зашумел, море всколыхнулось - из синя моря Змей выходит*). В русской волшебной сказке наиболее употребительными оказались три формулы, передающие появление вредителя.

Первая – представляет собой предложение, структурным центром которой является предикативный компонент: его позицию занимают лексемы со значением движения «появления на сцене»: *прилетел, пришел, прискакал, явился, вылез, выскочил* и субъект, позицию которого в этой предикативной единице занимают лексемы, номинирующие вредителя: *Баба Яга, Змей Кощей Бессмертный, Вихрь, Ох, Сам с ноготок, Нечистый, ворон, олень, коза, кобылица*.

В подобных ПЕ субъектно-предикатное единство осложняется либо наречием *вдруг*, несущим идею временной внезапности, либо устойчивым сочетанием *откуда ни взялся, откуда ни возьмись*. Зачастую же в тексте сказки глагольное ядро расширяется за счет обоих компонентов: и наречия *вдруг*, и фразеологизированного словосочетания *откуда ни взялся*.

Задание 6. Вставьте в предложенную формулу глагол, значение которого отражало бы характер противника героя.

1. Вдруг откуда ни взялся...Вихрь.
2. Вдруг... Кощей Бессмертный.
3. Откуда ни взялся...Ворон.

4. Вдруг откуда ни возьмись...Чудо-юдо
5. Вдруг откуда ни возьмись...Ох.
6. Вдруг откуда ни возьмись...Баба Яга
7. Вдруг откуда ни возьмись...Змей.

Вторая формула с синтаксической точки зрения, представлена последовательностью нескольких предложений, одно или два из которых описывают изменение состояния природы, а последнее вводит вредителя.

Структурным центром предложений, описывающих состояние природы, является предикативный компонент, представленный характерными глаголами: *всколыхнулось, взволновалось, зашумело, поднялось, заколыхалось, запрещало, надвинулось, захрустело*, и субъект, позицию которого занимают лексемы: *море, озеро, вода, волны, тучи, ветер, буря, лес, деревья, листья*.

Структурным центром предложения, вводящего вредителя, являются глаголы движения, «появления на сцене»: *выходит, прилетает, летит, выезжает, налетел, поднимает головы (из воды)*. В позиции субъекта (вредителя) обычно используется лексемы: *Змей, Чудо-юдо, реж – жар-птица, кобылица, Баба Яга*.

Часто конструкция, вводящая вредителя, содержит обстоятельственный компонент, представленный лексемой *вдруг*. Подобный компонент, располагаясь, как правило, в первой ПЕ, служит актуализатором неожиданности, внезапности всех событий, обозначенных в конструкции. При отсутствии наречия *вдруг* созданию напряженности способствует семантика глагола.

В функции вредителя в волшебной сказке чаще всего выступает Змей (Чудо-юдо, Бурзачило, Идолице), который «в его древнейшей форме представляет природные стихии, а именно: огня, воды, гор и небесных сил, дождя, грозы» [15, с. 189]. Именно этим объясняется преобладание в ПЕ, описывающей изменения в природе, сочетаний существительного с глаголом, связанных с этими стихиями (*туча надвинулась, ветер зашумел, море всколыхнулось, поднялась буря, поднялись волны, заколыхались волны, воды взволновались и др.*).

Задание 7. Составьте формулу появления вредителя из предложенных слов (глаголы даны в неопределенной форме). **Образец:** *надвинуться, Змей, тучи, вдруг, выходить*. – *Вдруг тучи надвинулись – выходит Змей*.

- прилетать, море, вдруг, всколыхнуться, Чудо-юдо.
- озеро, Баба Яга, лететь, заколыхаться, вдруг.
- Змей, взволноваться, налететь, волны, вдруг.
- затрещать, вдруг, Баба Яга, лес, ехать.
- лезть, закружиться, вдруг, листья, Чудо-юдо.
- буря, ведьма, вдруг, подняться, лететь.
- в море, вот, десятиглавый, заколыхались, прилетел, волны, змей.

Задание 8. Заполните первую часть таблицы глаголами, передающими волнение природы, а вторую – загадочным существом, чье появление так взбудоражило природу:

Вдруг	тучи		выходит	
	море		прилетает	
	озеро		летит	
	вода		выезжает	
	волны		налетел	
	ветер		лезет	
	буря		едет	
	лес		плывет	
	деревья		прискакал	
	листья			

Третья формула представляет собой сложные фразеологизированные конструкции, выражающие временные отношения. Конструкции этого типа состоят из двух частей и, по справедливому замечанию исследователей, отличаются «тесной спаянностью составляющих, отсутствием четкой противопоставленности главной и придаточной частей (взаимное подчинение), осложненностью временной семантики дополнительными оттенками субъективно-оценочного плана, фиксированным расположением частей» [16, с. 35].

Подобные конструкции имеют значение непосредственного следования, они «вносят дополнительную информацию о временном контакте ситуаций, об отсутствии разобщенности или минимальности временного интервала между ними» [17, с. 55].

Значение непосредственного следования, формируется за счет включения в первую часть конструкции специализированного союза, образованного на основе частицы *только*. Это значение в волшебной сказке обычно поддерживается глаголом *успел*, который подчеркивает краткость интервала между ситуациями.

Наиболее часто в первой части полипредикативной конструкции «*только успел...*» выступают глаголы со значением: *речи* – сказать, вымолвить; *изменения местоположения в пространстве с целью стать невидимым для других* – спрятаться, укрыться; *движения* – выехать, выйти.

Вторая часть вводит вредителя, появляющегося внезапно, неожиданно, нарушающего естественный ход событий: *Ниоткуда взялся мужичок*. В качестве усилителей семантики неожиданности используется наречие *вдруг*, сочетания: *как вдруг, откуда ни взялся, ниоткуда взялся*, которые вносят идею временной внезапности. Во вторую часть конструкции включаются глаголы движения: *прилетел, налетел, явился*, междометно-глагольное слово *шашть* и имя, называющее вредителя: *Кощей Бессмертный, Змей, Ведьма, Вихрь, Чудище*.

Задание 9. Вставьте в предложения глаголы, обозначающие действие, которое успел сделать герой перед появлением противника (**слова для справок:** *сказать, вымолвить, спрятаться, укрыться, выехать, выйти* и т.п.).

1. Иван только успел...откуда ни взялся Кощей Бессмертный.
2. Иван только успел...в ту ж минуту прилетел Змей.
3. Иван только успел...откуда ни взялся налетел Вихрь
4. Иван только успел...в ту ж минуту прилетело Чудище
5. Иван только успел...в комнату шашть Ведьма.

Задание 10. Представьте описанную в предложении ситуацию и решите, какое вредоносное существо должно появиться.

1. Только что гости успели спрятаться, прилетает с охоты...
2. Только успел сказать, летит на него..., огнем палит, смертью грозит.
3. Только Иван-царевич успел под порфиру укрыться, как вдруг на дворе потеплело, все кругом затряслось, налетел...
4. Один раз поехал он на охоту, только выехал за село – ниоткуда взялся..., руки железные, голова чугунная, сам медный.
5. Только успела вымолвить, как вдруг засвистели-зашумели ветры, и в один миг подхватило солдата буйным...

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, подобная работа над формулами сказки формирует умение устанавливать причинно-следственные связи, развивает творческое мышление, фантазию, воображение, что в купе способствует обогащению содержательности речи, логичности и четкости ее построения, точности и выразительности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ушинский К.Д. *Родное слово*. – Новосибирск, 1994. – 128 с.
2. Кац Э.Э. *Литературное чтение: 4-й класс: учебник: в 2-х ч.* Ч. 1. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 174 с.
3. *Литературное чтение. 4 класс. В 2-х ч.* Ч.1/[Л.Ф. Климанова, В.Г. Горещкий, М.В. Голованова и др.]. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2015. – 223 с.
4. Фирсова Т.Г. *Изучение народной сказки в начальной школе: жанровый подход/ Актуальные проблемы преподавания в начальной школе*. – Саратов: Изд-во Саратовский источник, 2018. – С. 243-250.
5. Чуракова Н.А. *Литературное чтение: 4-й класс: учебник: в 2-х ч.* Ч. 1. – Самара: Учебная литература, 2001. – 192 с.

6. Борисенкова О.В., Малаховская О.В. *Литературное чтение [Текст]: 4 кл.: Методическое пособие/ О.В. Борисенкова, О.В. Малаховская – М.: Академкнига/Учебник, 2009. – 198 с.*
7. Павлинова И.А. *Методика освоения образной речи при изучении народных сказок в начальной школе//Наука и школа*. – 2018. – №2. – С.157-163.
8. Афанасьев А.Н. *Предисловие ко 2-му изд./Народные русские сказки А.Н. Афанасьева*. – М.-Л.: Изд-во «Academia», 1936. – Т.1. – С. 500-506.
9. Аникин В.П. *Русская народная сказка*. – М.: Худож. лит., 1984. – 176 с.
10. Азадовский М.К. *Русские сказочники// Статьи о литературе и фольклоре*. – М.-Л.: Гослитиздат, 1960. – С.15-79.
11. Ведерникова Н.М. *Русская народная сказка*. – М.: Наука, 1975. – 135 с.
12. Померанцева Э.В. *Русская народная сказка*. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – 128 с.
13. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. *Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения»* – М.: Просвещение, 1979. – 431 с.
14. Еремина В.И. *Поэтический строй русской народной лирики*. – Л.: Наука, 1978. – 184 с.
15. Пропп В.Я. *Русский героический эпос*. – Л.: Гослитиздат, 1958. – 603 с.
16. *Синтаксис сложного предложения (Устойчивые структуры русского языка)*. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1985. – 135 с.
17. *Русская грамматика*. – М.: Наука, 1980. – Т.1. – 783 с.

Статья поступила в редакцию 27.08.2019
Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 37.012.1

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0029

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

© 2019

Мальцева Светлана Михайловна, кандидат философских наук,
доцент кафедры философии и теологии

Булганина Светлана Викторовна, кандидат технических наук,
доцент кафедры инновационные технологии менеджмента

Булганина Анастасия Евгеньевна, студент

Солдатова Анастасия Сергеевна, студент

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, Ульянова, 1, e-mail: soldatova.soldatova00@mail.ru)*

Аннотация. В статье рассматривается понятие коллективного мышления. Не смотря на известные плюсы и неизбежность его формирования в любой образовательной системе, авторы обращают внимание негативные стороны данного явления. Модернизация Российского образования в качестве одной из приоритетных задач видит формирование не просто специалиста, обладающего необходимыми знаниями и умениями, но и творческую личность, способную к непрерывному профессиональному развитию и личностному самосовершенствованию. Однако многие нововведения, направленные на формирование творческой личности, в результате ведут к прямо противоположным результатам. Внедрение новых форм и методов творческого обучения входит в противояствие с попытками автоматизации оценивания и жесткими критериями, по которым оно реализуется даже для творческих заданий. В результате опроса среди учеников и выпускников Российской Федерации по выяснилось, что большинство респондентов считают себя жертвами системы образования, навязывающей им чужое мнение, особенно эти впечатления связаны с процедурой испытаний на ЕГЭ.

Ключевые слова: групповое мышление, обучающийся, мыслить, коллективный взгляд, формирование, мнение

MODERN EDUCATION AS A WAY OF CREATING COLLECTIVE THINKING

© 2019

Maltceva Svetlana Michailovna, Candidate of Philosophy, Associate Professor
of the Department of Philosophy and Theology

Bulganina Svetlana Viktorovna, candidate of technical Sciences, associate Professor
of Innovative management technologies

Bulganina Anastasia Evgenievna, student

Soldatova Anastasia Sergeevna, student

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov St., 1, e-mail: soldatova.soldatova00@mail.ru)*

Abstract. The article deals with the concept of collective thinking. Despite the known advantages and inevitability of its formation in any educational system, the authors pay attention to the negative aspects of this phenomenon. Modernization of Russian education as one of the priorities sees the formation of not just a specialist with the necessary knowledge and skills, but also a creative person capable of continuous professional development and personal self-improvement. However, many innovations aimed at the formation of a creative personality, as a result lead to the opposite results. The introduction of new forms and methods of creative learning is in opposition to attempts to automate evaluation and strict criteria by which it is implemented even for creative tasks. The survey among students and graduates of the Russian Federation revealed that the majority of respondents consider themselves victims of the education system, forcing them to someone else's opinion, especially these impressions are associated with the test procedure for the exam.

Keywords: group thinking, learner, thinking, collective view, formation, opinion

В современном обществе образование считается неотъемлемой частью жизни всех и каждого, однако, несмотря на это, современное обучение имеет ряд особенностей, которые можно заметить невооруженным взглядом. Одной из таких особенностей является максимальное ограничение собственного мнение обучающегося и формирование в нем взглядов, присущих большинству будь то в семье, классе, группе или обществе. Выработка в человеке общих взглядов на отдельные вещи приводит к образованию у него мышления, которое принадлежит группе, в которой этот коллективный взгляд на вещи развивался, а собственное мнение пресекалось [1].

Проблемами мышления занимались многие психологи. Тихомиров Олег Константинович, один из современников, написал о много трудов посвященных мышлению. Выготский Лев Семенович классик и его фундаментальные труды такие как «Мышление и речь». Теплов Борис Михайлович и его классические психологические работы по способностям и одаренности. Андрей Владимирович Брушлинский с книгой «Мышление и общение» [2]. Нельзя не отметить и вклад, сделанный в изучение проблем детского мышления, Жана Пиаже.

Коллективным мышлением называется психологическая особенность, возникающая в группе людей, внутри которой конформизм или желание социальной гармонии приводит к некорректному или нерациональному

принятию решений. Групповое мышление может быть выражено как в мыслях и словах человека, так и в его действиях [3].

Существует как положительные, так и отрицательные стороны данного явления. Положительным является то, что в обществе с одним, коллективным взглядом на вещи, проще принять решение, с которым будут согласны все, чем в том обществе, где мнение людей различно. Также положительной стороной данного мышления является возможность массово избавить население от вредных привычек, ведь если направить мышление масс на отказ от курения, алкоголя, фастфуда и других, то даже самые заядлые могут отказаться от употребления продуктов, вызываемых негативную зависимость [4, 5], которая вредит не только здоровью одного человека, но и здоровью всей нации.

Отрицательной стороной мышления масс является то, что чаще всего формирование коллективного мышления происходит в период становления личности человека, то есть во время получения им основного общего образования (обязательного). Таким образом, человека вынуждают проходить этап формирования в нем коллективного мышления как необходимость получения обязательного образования. Именно в это время ребенок больше поддается влиянию со стороны, так как его мировоззрение еще только формируется, а собственное мнение легко поддается изменению или корректировке

[6, 7].

Большинство заданий, которые даются детям в школах, пропагандируются как направленные на развитие творческого потенциала и собственного мнения детей, однако оценка за такие работы достаточно часто выставляется преподавателем не объективно, и для того, чтобы работа ученика была оценена на высокие баллы, его мнение должно совпадать с мнением проверяющего. Таким образом, даже работы, цель которых развитие личного мнения учеников, вынуждают их выражать не собственное мнение, а общепринятое, только для того, чтобы получить высокий балл за работу.

Отличным примером будет написание выпускниками единого государственного экзамена. В данном формате заключительной работы присутствуют творческие задания, такие как сочинения, эссе, планы или же ответы на вопросы, где необходимо выразить собственное мнение. Но, несмотря на это, профильными министерствами и ведомствами вырабатываются обязательные шаблоны, по которым выпускник должен написать эту работу. В случае их невыполнения педагоги грозятся применением разного рода санкций, будь то устный выговор, низкие баллы или же вызов родителей в школу за непослушание и невыполнение требований учителя. Под обязательными шаблонами подразумевается смысловые и фразовые стандарты [8, 9], которые выпускник обязан соблюдать, чтобы «попасть» в критерии оценки данных заданий, несмотря на то, что задания являются творческими и свободными от коллективного мышления.

В мае 2018 года на платформе «anketolog.ru» нами был создан опрос, в котором приняли участие ученики, абитуриенты и студенты различных городов РФ. На основе 50 голосов, можно провести анализ проделанной работы и убедиться в том, что большинство граждан подвергалось влиянию коллективного мышления в процессе обучения ими в различных школах страны.

Основываясь на вопросах номер 1,5 можно говорить о том, что в школах присутствует факт того, что учителями пресекается собственное мнение ученика и прививается мнение большинства. Согласно статистике, только мнение одного человека никогда не пресекалось в школе, остальные же в той или иной мере подвергались влиянию со стороны (рисунок 1, 2).

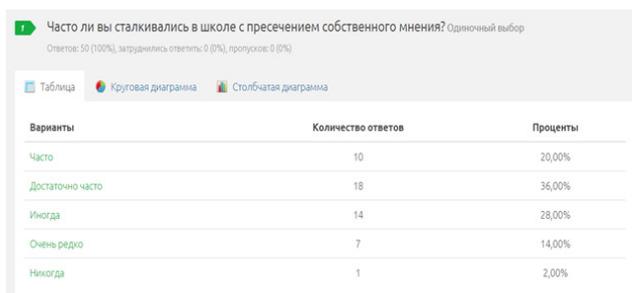


Рисунок 1 – Оценка частоты пресечения собственного мнения в период школьного обучения

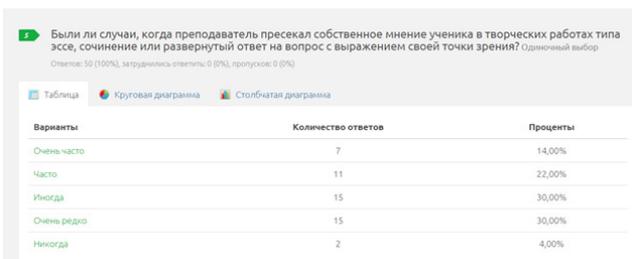


Рисунок 2 – Оценка случаев пресечения собственного мнения во время проведения творческих работ в период обучения

Точка зрения, которая прививается ученикам, должна выражаться ими не только на итоговых экзаменах, но и во взрослой жизни. Ни один из опрошенных не считает творческие задания на итоговых экзаменах таковыми, ведь учителя обязуют выпускников писать эти работы по шаблонам, не позволяющим выражать собственное мнение (Рисунок 3).

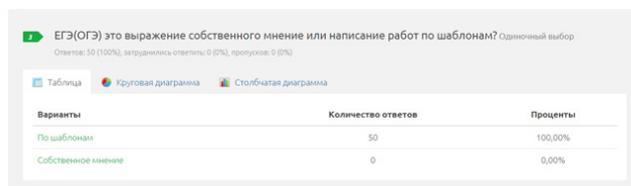


Рисунок 3 – Оценка шаблонности ответов на творческие задания

Согласно опросу, более 75% опрошенных понимают, что подвергаются или подвергались формированию группового мышления в школе, но имели необходимость соблюдать навязанные мысли, для получения более высоких оценок/баллов за обучение (Рисунок 4).



Рисунок 4 – Оценка возможности формирования в школе коллективного мышления

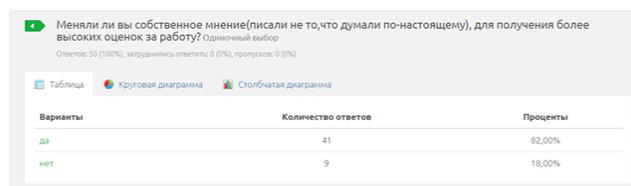


Рисунок 5 – Оценка попытки изменения мнения ради оценок в процессе обучения

Описанные в данной работе явления не только травмируют формирующуюся личность, они приводят к упадку развития общества. Ведь даже те, кто имели особые способности и взгляды, прошли через «мясорубку» личности, в которой уничтожаются все ее особенности. Таким образом из человека, способного изменить мир, вырастает рядовой рабочий, который верит в то, что было навязано ему в течении всего процесса обучения.

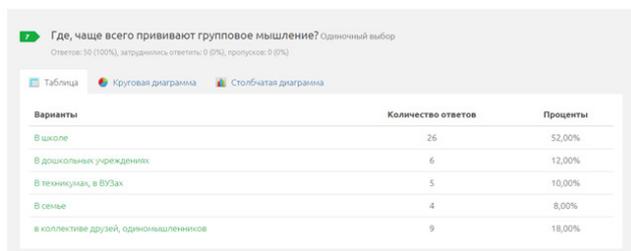


Рисунок 6 – Оценка места формирования коллективного мышления

Также, согласно статистике опроса, более 70% респондентов утверждают, что групповое мышление прививается в образовательных организациях, а также более 50% опрошенных с уверенностью отмечают, что школа является главным способом формирования группового

мышления среди населения (Рисунок 6).

Ведь именно во время учебы наставниками формируются позиция обучающегося, а зачастую она подвергается жесткой критике со стороны, из-за чего даже тот, кто уверен в правильности своей позиции, способен «слопаться» и поддаться мнению большинства.

Цитата «Не мыслям надобно учить, а мыслить» Иммануила Канта говорит о проблеме современного образования, в котором обучающихся не учат мыслить, рассуждать или думать, а наоборот прививают уже готовый образец мысли, с которым человек должен идти на протяжении всей своей жизни [10, 11]. У каждого ребенка есть способности и таланты. Дети от природы любознательны и полны желания учиться. Все, что нужно для этого, чтобы они могли проявить свои дарования, – это умелое руководство со стороны взрослых, которого зачастую критически не хватает. Родителям, воспитателям, учителям, всем тем, кто так или иначе принимает участие в обучении будущего поколения, необходимо сменить консервативные методы на демократические, и дать свободу в мыслях и идеях, ведь именно тот, кто выбивается из толпы, скорее других способен изменить мир [12, 13].

«Счастье – это когда то, что ты думаешь, говоришь и делаешь находится в гармонии» Махатма К. Ганди. А ведь именно когда человек счастлив, он способен на большее, чем просто плыть по течению жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Славин Б.Б. *Эпоха коллективного разума. О роли информации в обществе и о коммуникационной природе человека.* – М.: Либроком, 2014. – 320 с.
2. Брушлинский А.В., Тихомиров О.К. *О тенденциях развития современной психологии мышления.* Национальный психологический журнал. 2013. №2 (10). С. 10-16.
3. Маркова Д., Макартур Э. *Коллективный разум. Как извлечь максимум из интеллектуального разнообразия, которое вас окружает.* М.: Азбука Бизнес, 2016. 336 с.
4. Мальцева С.М., Сулимова И.Д. *Невротические ценности в культуре общества потребления // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования.* 2018. № 7-Том 2 (33). С. 51-56.
5. Шурупова Е.Ю., Карабуценко Н.Б. *Речь как отражение когнитивного статуса личности в поздней взрослости // Вестник Мининского университета.* 2019. Т.7 № 2(27). С.9.
6. Грязнова Е.В., Треушников И.А., Мальцева С.М. *Тревожные тенденции в системе Российского образования: анализ мнений ученых и педагогов // Перспективы науки и образования.* 2019. № 2 (38). С. 47-57.
7. Мальцева С.М., Воронкова А.А., Бушуева А.А. *Формирование методологической культуры педагога-исследователя в процессе изучения дисциплины «Основы научно-исследовательской деятельности» // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал).* 2018. Т. 9. № 7-2. С. 140-144.
8. *Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности.* – М.: Психологический институт РАО, 1995. 228 с.
9. Кашапов М.М. *Психология педагогического мышления.* СПб.: Алтейя, 2000. 464 с.
10. Кант И. *Критика практического разума.* – М.: Либроком, 2016. 192 с.
11. Мальцева С.М., Максимова К.А., Морозкина В.А. *Взгляды И. Канта и Г. Гегеля на субъективизацию когнитивного процесса // Балтийский гуманитарный журнал.* 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 289-29.
12. Вартанова Э.Г. *Особенности социальной адаптации развивающейся личности в условиях становления новой группы членства: Дисс. ... канд. психол. наук.* М., 2006. 163 с.
13. Лобастов Г.В. *Педагогическое мышление. Направления, проблемы, поиски.* М.: Русское, 2015. 512 с.

Статья поступила в редакцию 29.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378.14.015.62
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0030

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

© 2019
AuthorID: 414919
SPIN: 6201-7970
ORCID: 0000-0003-0514-0443

Матушак Алла Федоровна, доктор педагогических наук, профессор
кафедры иностранных языков

AuthorID: 762680
SPIN: 5359-4214
ORCID: 0000-0002-5334-9084

Павлова Ольга Юрьевна, кандидат исторических наук, доцент,
заведующий кафедрой иностранных языков

AuthorID: 429442
SPIN: 1508-4561

Санникова Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(454080, Россия, Челябинск, проспект Ленина, 69, e-mail: svetlana_chspu@mail.ru)*

Аннотация. Цель: выявить педагогические условия деонтологической подготовки будущих учителей. Данная цель конкретизируется в задачах: 1) рассмотреть структуру деонтологической готовности будущего учителя; 2) выявить условия деонтологической подготовки, способствующие формированию и совершенствованию элементов этой структуры; 3) изучить мнение преподавателей о действенности выявленных условий. *Методы:* Для решения поставленных задач использованы метод анализа для конкретизации структуры деонтологической готовности, синтеза и обобщения для выявления педагогических условий, метод беседы для определения уровня действенности педагогических условий. *Результаты:* В статье проанализировано понятие готовности. Установлено, что деонтологическая готовность будущих учителей состоит из *знаний* основных деонтологических понятий, этических требований к профессии педагога; *умений* культурного взаимодействия между участниками образовательного процесса, культурного речевого поведения, управления конфликтными ситуациями; *ценностей:* «личность ученика», «педагогическая этика», «морально-нравственный выбор в пользу ученика». Выявлены педагогические условия: «Включение деонтологических основ работы учителя в учебный процесс», «Активизация взаимодействия студентов в процес се обучения», «Организация рефлексивной деятельности студентов». *Вывод о действенности данных условий сделан на основе бесед с преподавателями, задействованными в подготовке студентов. Научная новизна:* в статье предложены и исследованы с точки зрения эффективности педагогические условия деонтологической подготовки будущих учителей. *Практическая значимость:* основные положения и выводы статьи могут быть использованы в подготовке будущих учителей и других педагогических работников.

Ключевые слова: деонтология, педагогическое образование, деонтологическая подготовка, структура деонтологической готовности, педагогические условия.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TEACHERS'-TO-BE DEONTOLOGICAL TRAINING

© 2019

Matuszak Alla Fedorovna, doctor of pedagogical sciences, professor
of the Department of foreign languages

Pavlova Olga Yuryevna, candidate of historical sciences, associate professor,
head of the department of foreign languages

Sannikova Svetlana Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the department of foreign languages

*South Ural State Humanitarian Pedagogical University
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Ave 69, e-mail: svetlana_chspu@mail.ru)*

Abstract. *Purpose:* to identify the pedagogical conditions of teachers'-to-be deontological training. The purpose is specified in the following tasks: 1) to consider the structure of teachers'-to-be deontological readiness; 2) to identify the conditions of deontological readiness that contribute to the formation and improvement of the elements of this structure; 3) to study the opinion of university teachers on the effectiveness of the identified conditions. *Methods:* To do the tasks, theoretical analysis was applied to specify the structure of deontological readiness, synthesis and generalization were applied to identify pedagogical conditions, interviewing was applied to determine the level of effectiveness of pedagogical conditions. *Results:* The article analyzes the concept of readiness. It has been established that teachers'-to-be deontological readiness consists of knowledge of the basic deontological concepts, ethical requirements for the profession of a teacher; skills of cultural interaction between participants of the educational process, ethical communicative behavior, conflict management; the values: "student's personality", "pedagogical ethics", "moral choice in favor of the student". The pedagogical conditions were revealed: "Inclusion of deontology in a teacher's work into educational process", "Activation of students 'interaction in the process of learning", "Organization of students' reflective activity". The conclusion about the effectiveness of these conditions is made on the basis of interviewing university teachers involved in the training of students. *Scientific novelty:* the article suggests the pedagogical conditions of teachers'-to-be deontological training from the point of view of efficiency. *Practical significance:* the main provisions and conclusions of the article can be applied in training teachers'-to-be and other teaching staff.

Keywords: deontology, pedagogical education, deontological training, deontological readiness structure, pedagogical conditions.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Подготовка

современного учителя опирается на ряд основополагающих документов в области образования. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О на-

циональных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» выдвигает требование «внедрения национальной системы профессионального роста педагогических работников» [1]. Профессиональный стандарт педагога конкретизирует данную задачу в ряде аспектов, подчеркивая необходимость «соблюдения правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики» [2]. Таким образом, важным аспектом подготовки учителя для современной школы является деонтологическая сторона его деятельности. Деонтологическая подготовка будущего учителя должна осуществляться в учреждениях высшего образования. На сегодняшний день существуют фрагменты теории, позволяющей целенаправленно формировать деонтологическую готовность студентов педагогических направлений. Под деонтологической подготовкой в данной работе мы будем понимать формирование морально-нравственного поведения будущего учителя, опирающегося на этические ценности.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Проблема деонтологической подготовки будущих учителей формировалась постепенно. Основы деонтологии и деонтологической подготовки специалистов разных профессий освещены в трудах ряда ученых: Веселовой Е.К., Коржовой Е.Ю. [3], Деккерта Д.В. [4; 5], Шевченко А.А. [6], Яблонской Л.М., Яблонского Д.Ю. [7; 8]. В данных работах объяснено понятие деонтологии в преломлении к подготовке специалистов указанной области, рассмотрены философские основы компонентов деонтологической готовности, описана деонтологическая культура как составляющая профессиональной культуры работника.

В течение последних лет появились более конкретные отрасли деонтологии: социальная деонтология (Шевченко А.А. [9]), психологическая деонтология (Веселова Е.К. [10]), полицейская деонтология (Попова К.С., Безуглый Э.А. [11]), деонтология журналистики (Ворошилов В.В., Данилова И.А., Евдокимов А.С. [12]), экологическая деонтология (Игнатов С.Б. [13]), юридическая деонтология (Погорелова А.В. [14]). В нашем исследовании особый интерес представляет педагогическая деонтология (Абдуллаев Н.М. [15]), в которую входит понятие деонтологической подготовки будущих учителей.

В последнее время рассматриваемые по данной проблеме вопросы включали основные понятия педагогической деонтологии (Итляшев Х.В. [16], Лялина Р.Н. [17]), роль деонтологии в повышении профессионального мастерства (Везеничева А.А. [18]), освоение педагогической деонтологии в процессе педагогической практики (Усольцева В.В., Шейхова М.С. [19]). Однако, в педагогической литературе не содержится ответа на вопрос, при каких педагогических условиях деонтологическая подготовка будет проводиться системно.

МЕТОДОЛОГИЯ

Для системного изучения проблемы исследователи будут опираться на системный подход, который, во-первых, является общенаучным, и таким образом, может лежать в основе исследования, являясь научной стратегией. Системный подход позволит рассмотреть не отдельные условия деонтологической подготовки будущих учителей, но изучить их в системе.

Формирование целей статьи. Таким образом, цель данной работы состоит в выявлении педагогических условий деонтологической подготовки будущих учителей.

Постановка задания. Данная цель конкретизируется в задачах: 1) рассмотреть структуру деонтологической готовности будущего учителя; 2) выявить условия деонтологической подготовки, способствующие формированию и совершенствованию элементов этой структуры;

3) изучить мнение преподавателей о действенности выявленных условий.

Используемые в исследовании методы, методики и технологии. Для решения поставленных задач в работе будут использованы следующие методы: метод анализа для конкретизации структуры деонтологической готовности, синтеза и обобщения для выявления педагогических условий, а также метод беседы для определения уровня действенности педагогических условий.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Для решения первой задачи исследования – рассмотрения структуры деонтологической готовности будущего учителя – проанализируем понятие готовности. Готовность имеет обязательные структурные компоненты: знания, умения, ценности. Деонтология включает в себя 1) педагогическую этику, 2) педагогическую культуру учителя, 3) культуру взаимодействия педагога и учащихся, 4) культуру речевого поведения педагога, 5) управление конфликтными ситуациями [20, с. 34]. В связи с этим, знания, входящие в готовность, – это знание основных деонтологических понятий, знание этических требований к профессии педагога. К умениям относятся умения культурного взаимодействия между участниками образовательного процесса, умения культурного речевого поведения, умения управления конфликтными ситуациями. Ценности включают в себя: ценность «личность ученика», ценность «педагогическая этика», ценность «морально-нравственный выбор в пользу ученика».

Для решения второй задачи – выявления условий деонтологической подготовки, способствующих формированию и совершенствованию элементов этой структуры – был проведен синтез и обобщение методических рекомендаций по обучению педагогической деонтологии [5; 19; 21]. В результате были выявлены следующие педагогические условия.

Для фасилитации знаниевого компонента деонтологической готовности предложено условие «Включение деонтологических основ работы учителя в учебный процесс». Включение деонтологии в процесс подготовки может происходить тремя способами: 1) проведение занятий на деонтологические темы, 2) включение деонтологического материала в занятия по разным предметам на разные темы, 3) спецкурс. Самым легко осуществимым в организации обучения является второй способ. Он не требует корректировки учебных планов, обсуждение деонтологических вопросов происходит органично, логически вытекает из материала занятия. В ряде тем при обучении управлению конфликтами следует опираться на наработки педагогической конфликтологии. Примером занятий, на которых реализуется обсуждение деонтологических вопросов, является предмет «Методика обучения английскому языку».

Для фасилитации умения компонента деонтологических умений предложено условие «Активизация взаимодействия студентов в процессе обучения». Действенными формами проведения занятия являются беседа и ролевая игра. Ролевая игра – форма занятия, рекомендованная как интерактивный вариант подготовки будущего профессионала. Она помогает почувствовать себя в роли учителя. В процессе проигрывания фрагмента урока студент должен практически решать вопросы, относящиеся к обучению, включая деонтологические. Даже обыденный фрагмент обучения может содержать материал, требующий этического похода. Например, при изучении темы «Семья» на предмете «Иностранный язык» студенты рассматривают вопросы, которые можно задать классу, с деонтологических позиций. Спрашивать ребенка из неполной семьи о маме, папе, неэтично. Студенты предлагают варианты вопросов, которые позволяют, с одной стороны, употребить все лексические единицы, но с другой стороны, при этом бережно общаться с учеником.

Для формирования ценностной составляющей деонтологической готовности предложено условие «Организация рефлексивной деятельности студентов». Анализ фрагментов обучения, представленных студентами, целесообразно анализировать в режиме: самоанализ студента с рефлексией собственной деятельности, анализ фрагмента группой студентов, которая исполнила роли учеников с рефлексией деятельности учителя. Такой режим работы: обсуждение вопроса – ролевая игра (фрагмент урока) – рефлексия дает возможность создать условия для глубокой проработки деонтологических вопросов.

Для решения третьей задачи исследования проведены беседы с преподавателями, задействованными в подготовке студентов. В ходе беседы преподавателям (n=10) были заданы вопросы относительно эффективности предложенных условий. Большая часть преподавателей (90%) подтвердили целесообразность включения деонтологии в преподаваемые дисциплины или короткого спецкурса по педагогической деонтологии, подчеркнув, что нельзя ставить акцент на знания. Спецкурс должен быть насыщен заданиями для обсуждения: ситуациями морального выбора, ситуациями, в которых необходимо разрешить конфликт и т.д. Деонтология призвана привить ценности и воспитать навыки. Что касается второго условия «Активизация взаимодействия студентов в процессе обучения», преподаватели (80%) высказались за тщательный отбор заданий для такого взаимодействия. По мнению коллег, взаимодействие должно моделировать сложные профессиональные ситуации и иметь дополнительное задание – найти разные пути, чтобы остаться строго в рамках педагогической этики. Относительно третьего педагогического условия преподаватели (80%) согласились с необходимостью рефлексивной деятельности, отметив, что она также должна быть проблемной, обсуждаться должны профессиональные ситуации и пути их разрешения. Преподаватели также предложили использовать один и тот же материал последовательно, т.е. сначала разбирая ситуацию теоретически, затем проигрывая ее в процессе реализации второго педагогического условия. В конце рекомендуется групповая рефлексия выхода из данной ситуации, предложенная студентами. Примером ситуации может являться следующее задание. «Класс едет на экскурсию. Две семьи не могут оплатить поездку детям. Как поступить классному руководителю: повезти класс на экскурсию не в полном составе? Попросить родительский комитет внести деньги за чужих детей? Как-то по-другому?»

Сравнение полученных результатов с результатами в других исследованиях.

Полученные данные не противоречат научным выводам, полученным другими исследователями. Исследование подтвердило вывод Везнической А.А. о том, что «Современному учителю необходимо усвоить правила и нормы поведения в сфере его профессиональной деятельности, соответствие которым определяется наличием и уровнем сформированности у него профессионально значимых качеств» [18, с.34]. Но в отличие от данного наше исследование позволило в большей мере сконцентрировать внимание на ценностном аспекте. Идея спецкурса по педагогической деонтологии [21] поддерживается в нашей работе, но кроме спецкурса предложены другие варианты работы над компонентом умений деонтологической готовности будущего учителя. Мы согласны с идеей продолжать целенаправленную работу по деонтологической подготовке студентов в процессе педпрактики [19].

ВЫВОДЫ

Выводы исследования.

1. Под деонтологической подготовкой понимается формирование морально-нравственного поведения будущего учителя, опирающегося на этические ценности.

2. Деонтологическая готовность будущего учителя состоит из компонентов *знания* (основных деонто-

логических понятий, этических требований к профессии педагога), *умения* (культурного взаимодействия между участниками образовательного процесса, культурного речевого поведения, управления конфликтными ситуациями) *ценности* («личность ученика», «педагогическая этика», «морально-нравственный выбор в пользу ученика»).

3. Для фасилитации деонтологической готовности в процессе подготовки будущих учителей целесообразно соблюдать следующие педагогические условия: «Включение деонтологических основ работы учителя в учебный процесс», «Активизация взаимодействия студентов в процессе обучения», «Организация рефлексивной деятельности студентов».

Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении. Дальнейшее рассмотрение проблемы возможно по линии изучения деонтологии в частных дидактиках, создания спецкурсов, разработки занятий на деонтологически ориентированные темы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Москва: Кремль, 2018. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения 04.07.2019).
2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Москва: Министерство труда и социальной защиты РФ, 2013. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения 04.07.2019).
3. Веселова Е.К., Коржова Е.Ю. Оценка ситуаций морального выбора современными студентами // Развитие человека в современном мире. 2018. № 1. С. 7-15.
4. Деккерт Д.В. Деонтологическая готовность как важный элемент профессиональной культуры сотрудников полиции // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2018. № 35 (54). С. 81-89.
5. Деккерт Д.В. Теоретические основы формирования деонтологической культуры сотрудников полиции // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 4а. С. 205-212.
6. Шевченко А.А. Нормативность морали и моральной теории // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия. 2014. Т. 12. № 2. С. 81-86.
7. Яблонская Л.М., Яблонский Д.Ю. Деонтологический кодекс государственной службы и его реализация // Потенциал и перспективы современной науки: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. преподавателей, молодых ученых. Посвящается 20-летию со дня Рождения филиала КубГУ г. Геленджика. Краснодар, 2016. С. 113-117.
8. Яблонская Л.М. Международные стандарты полиции – реализация деонтологического подхода // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 22 (276). С. 37-40.
9. Шевченко А.А. Социальная деонтология: проблемы построения // Самостоятельная работа студентов в системе непрерывного образования // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия. 2014. Т. 8. № 3. С. 42-47.
10. Веселова Е.К. О перспективах развития психологической деонтологии // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. Т. 5. № 1. С. 27-35.
11. Попова К.С., Безуглый Э.А. Полицейская деонтология: основа коммуникативной культуры сотрудника ОВД // Путилинские чтения. К 185-летию со дня рождения Ивана Дмитриевича Путилина, генерала российского сыска: мат-лы межвуз. «круглого стола». Белгород, 2015. С. 74-77.
12. Ворошилов В.В., Данилова И.А., Евдокимов А.С. Деонтология журналистики: старт дисциплины // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: сб. мат-лов Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2016. С. 133-135.
13. Игнатов С.Б. Образование для устойчивого развития: опыт реализации потенциала экологической деонтологии в подготовке студентов вуза // Высшее образование сегодня. 2016. № 4. С. 19-22.
14. Погорелова А.В. Нормы юридической деонтологии // Территория науки. 2016. № 2. С. 156-160.
15. Абуллаев Н.М. Взаимосвязь педагогической деонтологии и оздоровительных технологий при подготовке специалистов по физическому воспитанию // Молодой ученый. 2016. № 4 (108). С. 733-734.
16. Итляшев Х.В. Сущность и основные понятия педагогической деонтологии // Современные научные исследования и разработки. 2017. № 8 (16). С. 231-235.
17. Лялина Р.Н. Педагогическая деонтология // Вестник научных конференций. 2016. № 4-3 (8). С. 90-91.
18. Везничева А.А. Педагогическая деонтология как способ повышения профессионального становления будущего учителя // Аллея науки. 2018. Т. 3. № 8 (24). С. 708-711.
19. Усольцева В.В., Шейхова М.С. Роль педагогической практики в формировании деонтологии компетенции будущих педагогов // Современные научные исследования и инновации. 2018. № 6 (86). Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 4(29)

С. 74.

20. Коробова Е.В. Структура педагогической деонтологии // Совершенствование процессов обучения, воспитания и профессиональной ориентации молодежи в системе общего и профессионального образования: тезисы докладов и сообщений региональной науч.-практ. конф. – Курган: КГУ, 2000. С. 34.

21. Глузман Н.А. Спецкурс «Педагогическая деонтология» как основа формирования профессиональной этики будущих учителей начальных классов // News of Science and Education. 2018. Т. 3. № 3. С. 009-013.

Статья поступила в редакцию 08.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0031

ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

© 2019
AuthorID: 388994
SPIN: 2833-0398

Левина Татьяна Валентиновна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры
«Философия, история, право и межкультурная коммуникация»

AuthorID: 776460
SPIN: 5989-9178

Наумова Наталья Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры
«Философия, история, право и межкультурная коммуникация»

*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Владимирский филиал
(600037, Россия, Владимир, улица Тихонравова, 1, e-mail: natasha_nau@list.ru)*

Аннотация. В статье рассмотрены инновационные психолого-педагогические технологии обучения в высшей школе, важнейшими методологическими основами которых являются не только системный, информационный и деятельностный подходы в рамках традиционных педагогических технологий, но и организация психолого-педагогического сопровождения студентов в образовательном процессе. Такая совокупность обеспечивает необходимый в современных образовательных условиях синергетический эффект и носит инновационный характер. Предложено определение и содержание понятия «психолого-педагогическое сопровождение» студентов в образовательном процессе вуза, осуществление которого является методологически более правильным. На основе пятилетнего опыта работы Владимирского филиала Финансового университета при правительстве Российской Федерации (2014-2019 гг.) предложена инновационная универсальная модель организации системы психолого-педагогического сопровождения студентов по направлению бакалавриата в рамках образовательной программы 38.03.01 «Экономика» на всех этапах образовательного процесса. Данная модель выстроена с учетом системно-деятельностного подхода и направлена на формирование личности будущего профессионала. Организация предложенной модели происходит за счет активного привлечения к этой работе кураторов студенческих групп, профессорско-преподавательского состава кафедр, студентов старших курсов и выпускников вуза, организации учебно-образовательных, факультативных, творческих и тренинговых мероприятий в процессе профессиональной подготовки студентов-экономистов.

Ключевые слова: инновационные педагогические технологии, адаптация студентов вуза, профессиональная подготовка студентов, природа личностной мотивации, психолого-педагогическое сопровождение студентов вуза, профессиональные качества специалиста.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL INNOVATIONS IN TEACHING STUDENTS OF ECONOMICS

© 2019

Levina Tatiana Valentinovna, doctor of philological sciences, professor, professor of the department
of «Philosophy, History, Law and International Communication»

Naumova Natalia Alexandrovna, candidate of philological sciences, associate professor of the department
of «Philosophy, History, Law and International Communication»

*Financial University under the Government of the Russian Federation, Vladimir branch
(600037, Russia, Vladimir, street Tikhonravova, 1, e-mail: natasha_nau@list.ru)*

Abstract. The article is focused on the psychological and pedagogical teaching technologies as those having important methodological principles including not only traditional systematic, information and action-related approaches, but also psychological follow-up in teaching and learning. The complex of pedagogical and psychological approaches seems highly innovative since it provides important synergetic effect for the present-day teaching. The article considers the notion of psychological and pedagogical follow-up, its definition and contents as seemed to be more appropriate and correct in the view of the methodology of teaching, training and learning in higher vocational institutions. The empirical sample research material includes the analysis of activities set up and carried out in the Vladimir branch of Financial University under the Government of the Russian Federation since 2014, and the results of the student survey focused on their satisfaction in psychological assistance. The 2014-2019 experience of the university makes it possible to implement the innovative model of the psychological and pedagogical follow-up for students of economics which centers on the patterns of intellectual and personal identity of future professionals and helps to deal with psychological issues, improve the efficiency of teaching and learning and benefit from the socio-cultural experience in different educational contexts and environments.

Keywords: innovative teaching technologies, university student adaptation, student professional identity, nature of personal motivation, university psychological and pedagogical follow-up, professional features of an expert.

ВВЕДЕНИЕ

Сложность и многоаспектность технологий обучения необходимо рассматривать в двух аспектах: как целостность их структур и как деятельность их участников. Эффективное функционирование и динамическое развитие технологий обучения позволяет достичь желаемого результата.

Термин «технология» дословно означает «учение о мастерстве» (от гречес. *techne* «искусство, мастерство» и *logos* «понятие, учение»). Необходимо отметить, что возникновение технологии напрямую связано с практикой, поскольку в древние времена она подразумевала свод практических правил, операций, навыков и секретов, которые применялись в процессе производства материалов. В XX веке произошел значительный скачок в развитии научных исследований,

связанных с изучением технологии и направленных на поиск более совершенных технологических процессов (Е.В. Арменский, Е.П. Велихов, В.А. Винокуров, В.М. Глушков, Г.М. Добров, Б.М. Кедров, Г.И. Марчук, Д.И. Менделеев, Ю.А. Патон, И.Т. Фролов и др.). Для описания многоаспектности технологии на современном этапе развития в науке используется системный подход.

Одно из наиболее удачных определений технологии было предложено М. Марковым. Это определение позволяет сделать перенос в область педагогических явлений и трактует технологию как способ реализации человеком определенного процесса посредством представления его в виде системы последовательных взаимосвязанных процедур и операций, каждая из которых выполняется более или менее однозначно и эффективно [1].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Технология обучения рассматривается как педагогическая категория в трудах таких отечественных ученых, как В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Г.Р. Громов, А.П. Ершов, В.А. Извозчиков, М.В. Кларин, В.М. Монахов, Н.Н. Суртаева, Н.Ф. Талызина, А.И. Уман и др. Изучением и разработкой педагогических технологий в области профессионального образования занимаются С.Я. Батышев, А.П. Беляева, В.С. Збаровский, Т.И. Шамова, И.С. Якиманская и др.

Отметим, что все имеющиеся исследования касаются в основном понятий технологий обучения, теоретико-методологических вопросов и проблем содержания. Однако в науке до сих пор нет четкого определения структуры и функций технологий обучения, их релевантных признаков, способов их трансформации в конкретных ситуациях. Недостаточно представлена общая теория моделирования и реализации технологий обучения.

Кроме того, в отечественной и зарубежной педагогике значительно отличаются подходы к пониманию технологий обучения. Так, например, зарубежные исследования направлены на индивидуализацию обучения, использование нетрадиционных методов и управление процессом усвоения знаний с помощью высокоразвитых технических и электронных инструментов (М. Кларк, Ф. Персиваль и Г. Эллингтон, Д. Финн, П.Д. Митчелл) [2]. В отечественной педагогике технологии обучения называют личностно ориентированными, связывая их в большей степени с полноценным развитием личности обучаемых, гибким управлением этим процессом с учетом его гуманизации (В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, М.В. Кларин, М.И. Махмутов, В.А. Сластенин, М.А. Чошанов, Ф. Янушевич и др.).

Целью представленного исследования является рассмотрение психолого-педагогических технологий обучения, важнейшими методологическими основами которых являются не только системный, информационный и деятельностный подходы в рамках традиционных педагогических технологий, но и организация психологического сопровождения в образовательном процессе.

Подобная совокупность педагогического и психологического подходов как комплекса взаимосвязанных и взаимообусловленных мер обеспечивает необходимый в современных образовательных условиях синергетический эффект и потому носит инновационный характер. Комплекс разнообразных психолого-педагогических методов и приемов способен обеспечить оптимальные социально-психологические условия для сохранения психологического здоровья и полноценного развития личности.

В связи с этим, с нашей точки зрения, применительно к организации процесса обучения в высших учебных заведениях методологически более правильным является осуществление «психолого-педагогического сопровождения», изучающего интеллектуальное и личностное развитие человека в условиях обучения, решающего психологические проблемы повышения эффективности обучения и учитывающего социокультурный опыт в разных условиях образовательного процесса [3].

Основными целями психолого-педагогического сопровождения студентов является формирование условий, позволяющих им:

1. Успешно адаптироваться к факторам обучения в стенах вуза;
2. Повышать профессиональную эффективность;
3. Сохранять устойчивую профессиональную мотивацию;
4. Развивать профессиональные качества личности будущего специалиста.

Необходимость совершенствования мероприятий психолого-педагогического сопровождения в высшем учебном заведении обусловлена существующим дис-

балансом между учебными нагрузками и возможностями функциональных резервов организма обучающихся. Следствием подобных дезадаптационных нарушений становится снижение мотивации к обучению и дальнейшей профессиональной деятельности, нарушение межличностного взаимодействия, жалобы на состояние здоровья и переносимость учебных нагрузок [4, с. 63; 5].

Эмпирический материал исследования основан на анализе комплекса мероприятий, осуществляющихся в процессе обучения во Владимирском филиале Финансового университета при Правительстве Российской Федерации в течение пяти лет (с 2014 по 2019 гг.), и проведении опроса обучающихся на предмет их удовлетворенности в получении психологической помощи на разных этапах их пребывания в стенах высшего учебного заведения.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты проведенного опроса студентов, обучающихся по направлению бакалавриата в рамках образовательной программы 38.03.01 «Экономика» во Владимирском филиале Финансового университета, на предмет их удовлетворенности в получении психологической помощи на разных этапах их обучения в стенах учебного заведения показывают, что 40-60 % первокурсников нуждаются в психологической помощи в процессе вхождения в новый коллектив, решения личностных проблем и для преодоления стресса перед сессией [6, 7]. Возникновение трудностей фиксируется не только на начальном этапе обучения (первые два семестра), но и на последующих этапах обучения в Филиале.

У значительной части студентов второго и третьего курсов отмечается потеря интереса к учебе и снижение учебной мотивации. На последнем этапе обучения в Филиале, особенно после прохождения производственной практики, студенты выпускных курсов как правило анализируют и сопоставляют желаемый и достигнутый уровень профессиональных знаний, умений и навыков, самостоятельно определяют свое дальнейшее профессиональное развитие. Такой рефлексивный анализ также приводит к обращению за психологической помощью [8].

Структурная схема мероприятий психолого-педагогического сопровождения студентов-экономистов, обучающихся во Владимирском филиале Финансового университета, включает в себя несколько этапов [9, с. 76].

- Психологическое обследование студентов-первокурсников:

1. Изучение документов, беседа со студентами, поступившими на первый курс;
2. Скрининг-обследование студентов во время адаптационных мероприятий;
3. Ознакомление кураторов групп и профессорско-преподавательского состава с индивидуально-психологическими характеристиками студентов;
- Психологический мониторинг:
4. Социально-психологическое обследование студентов I–IV курсов в конце первого семестра;
5. Психологическое обследование студентов, имеющих неустойчивые мотивационные установки на продолжение обучения;
6. Психологическая помощь студентам, имеющим жизненные проблемы;
7. Скрининг-обследование студентов IV курса перед прохождением производственной практики;
- Психологическое консультирование студентов:
8. Профессиональная коррекция;
9. Супервизия студентов IV курсов в ходе производственной практики;
- Формирование мотивации и личностных профессионально важных качеств у студентов-экономистов:
10. Комплекс тренинговых занятий ходе учебного процесса.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Мероприятия психолого-педагогического сопро-

вождения студентов-экономистов во Владимирском филиале Финиуниверситета начинаются с первых дней поступления студентов в образовательное учреждение. Результаты психологического обследования с применением многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» студентов, поступивших на I курс по направлению подготовки «Экономика» в период с 2014 по 2019 гг., в целом свидетельствуют о недостаточно сформированных адаптационных способностях студентов.

Так, показатели морально-нормативных качеств (М) студентов близки к нормативным значениям, однако показатели нервно-психической устойчивости (НУ) и коммуникативных качеств (К) отклоняются ($p < 0,05$) от номинальных значений (таблица 1). Эти показатели рассматриваются в качестве основных критериев успешности процесса учебной и профессиональной адаптации и потому свидетельствуют о том, что у части первокурсников действительно возникают трудности социальной психологической адаптации к условиям обучения [10, 11].

Таблица 1 - Сравнительный анализ данных обследования студентов-экономистов на начальном и завершающем этапах обучения во Владимирском филиале Финиуниверситета (в стандартном исчислении (standard ten scale))*

	Адаптационный потенциал личности (АП)	Нервно-психическая устойчивость (НУ)	Коммуникативные качества (К)	Моральная нормативность (М)
Первый курс	4,8	4,5	4,2	5,8
Выпускники	6,6	6,2	6,5	7,2
Норма	5,5	5,5	5,5	5,5

* составлено авторами

В связи с этим, начиная с момента поступления в Филиал, проводится опрос, анкетирование и изучение личных дел студентов, которые позволяют выявить особенности развития и воспитания, предшествующие поступлению в университет, мотивы выбора профессии, интересы и склонности, дальнейшие планы.

В ходе прохождения адаптации на базе Мемориального дома-музея Н.Е. Жуковского (Собинский района Владимирской области) в течение первого месяца обучения осуществляется скрининг-обследование студентов с использованием психодиагностических методов и тестирования контингента, предполагающее выявление лиц с патологией или факторами риска ее развития.

Результаты изучения личных дел и данных психологического скрининг-обследования доводятся до профессорско-преподавательского состава кафедр, заместителей директоров по учебной и воспитательной работе и кураторов учебных групп с целью учета этих данных в ходе учебно-воспитательной работы.

На протяжении всего периода обучения ежегодно проводится психологический мониторинг студентов с целью изучения динамики личностных характеристик и мотивационных установок студентов-экономистов в конце первой семестра каждого учебного года. Результаты мониторинга позволяют оценить:

- динамику индивидуально-психологических характеристик студентов;
- динамику мотивационных установок на дальнейшее обучение и профессиональную деятельность;
- динамику межличностных отношений в учебных группах;
- вероятность формирования различных форм аддиктивного поведения.

С целью оптимизации межличностных отношений в рамках учебного процесса проводятся тренинги коммуникативной компетентности и делового общения, предусмотренные учебными планами реализуемой образовательной программы 38.03.01 «Экономика». Помимо тренинговых занятий в ходе профессионально-психологического сопровождения проводятся многочисленные, ставшие уже традиционными, организационные меро-

приятия, направленные на поддержания высокой профессиональной мотивации студентов:

1. Профессионально ориентированные олимпиады, викторины и конкурсы:

- международный молодежный конкурс социальной рекламы антикоррупционной направленности «Вместе против коррупции!»;
- международная олимпиада по страхованию;
- областной конкурс «Молодые лидеры Владимирского края»;
- областной конкурс «Мое призвание – экономист»;
- межвузовская налоговая олимпиада;
- межвузовский конкурс научных социально значимых разработок «От научной идеи – к социальному проекту»;
- олимпиада «Миссия выполнима! Твое призвание-финансист!»;
- олимпиада Системы Главбух;
- финансовая викторина;
- викторина «Если твоя профессия государственный (муниципальный) менеджер...»;
- викторина «Азбука экономики»;
- интеллектуальная игра «Экономические секреты»;

2. Круглые столы, семинары и мастер-классы с представителями бизнес-структур, приглашенными специалистами и выпускниками Финиуниверситета:

- круглый стол на тему «Рабочие профессии на рынке труда. Проблемы и перспективы для молодежи Владимирской области» совместно с Молодежным правительством Владимирской области;
- круглый стол «Молодежные научно-исследовательские и общественные проекты: оценка их эффективности»;
- семинар «Основы проектного управления»;
- мастер-класс «Личная и профессиональная эффективность: система и лайфхаки»;
- встречи с приглашенными специалистами (например, с топ-менеджером компании Siemens Вольфрамом Ховайном (Германия); генеральным директором ООО «Лауша недвижимость» Юргеном Шелленбергером; ответственным за партнёрские связи Эрланген-Владимир Петером Штегером; вице-президентом – начальником филиала ВРУ ПАО «МинБанк» Александром Крутовым; опционным трейдером Илейей Бутурлиным);
- плановые встречи с представителями частных компаний (ООО «РЖД», ООО «Консультант Центр», ООО СК «ВТБ Страхование»), ведущих банковских структур области (Владимирское отделение ПАО «Сбербанк России»; филиал ВРУ ПАО «МинБанк»; Владимирский региональный филиал АО «Россельхозбанк»; Владимирское отделение ООО «Хоум Кредит энд Финанс Банк»);

- плановые открытые лекции профессорско-преподавательского состава Филиала;

3. Тематические научно-практические конференции муниципального, регионального, федерального и международного уровня:

- международный научный студенческий конгресс «Проект для России»;
- всероссийский молодежный форум «Территория смыслов на Клязьме»;
- всероссийский студенческий форум «От идеи до бизнеса»;
- областной образовательный фестиваль «Марафон науки»;
- Владимирский межрегиональный экономический форум;
- ежегодный Владимирский налоговый форум «Налоги: современный взгляд»;
- ежегодная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы теории и практики налогообложения»;

4. Ярмарки вакансий и дни карьеры, направленные на содействие занятости студентов и трудоустройству вы-

пускников, а также на расширение взаимовыгодного сотрудничества с партнерами-работодателями:

- ярмарка учебных мест «Я выбираю профессию...»;
- выставка-ярмарка учебных мест «Ваш профессиональный выбор»;

- День карьеры;

5. Тематические общественно значимые акции:

- общероссийская образовательная акция «Всероссийский экономический диктант» совместно с Вольным экономическим обществом России;

- диктант по финансовой грамотности;

- сотрудничество Владимирского филиала Финуниверситета с Молодежной думой при Законодательном собрании Владимирской области;

- профориентационный студенческий сектор «Твое призвание – финансист!».

Опыт психолого-педагогического сопровождения показывает, что особое внимание должно уделяться студентам выпускного (IV) курса перед началом производственной практики. Для студентов, еще не обладающих опытом, это является первой возможностью самостоятельной практической деятельности, в связи с чем у многих из них отмечается излишнее нервно-психическое напряжение. При наличии указанной симптоматики в отношении студентов проводятся мероприятия психологической коррекции с использованием методов рациональной, позитивной психотерапии и психосоматической регуляции.

Супервизия студентов старших курсов в ходе производственной практики также включает психолого-педагогическое сопровождение, которое обеспечивает обучение, поддержку и направление деятельности будущих специалистов со стороны более опытного коллеги. Супервизия предполагает разбор конкретных проблем, возникающих при работе на предприятии, а также методическую помощь студенту в нахождении путей их разрешения.

В целях создания условий для реализации интересов, прав, творческого потенциала студентов-экономистов, социально и культурно значимых инициатив молодежных и юношеских сообществ Финансового университета, а также развития студенческого самоуправления во Владимирском филиале Финуниверситета на постоянной основе действует Студенческий совет, председатель которого входит в состав Ученого совета Филиала, выполняя тем самым роль медиатора между студенческим сообществом, профессорско-преподавательским составом и руководством учебного заведения.

ВЫВОДЫ

Профессионально-психологическое сопровождение студентов-экономистов Владимирского филиала Финуниверситета основано на мероприятиях психологического консультирования и психологической коррекции, которые играют важную роль в сохранении и поддержании психического здоровья студентов в процессе обучения. Студенты получают возможность осознать свои сильные и слабые личностные качества и получить рекомендации, необходимые для успешной работы в будущем.

Инновационные методы психолого-педагогического сопровождения показали свою достаточную эффективность. Результаты сравнительного анализа в течение 2014-2019 гг. (таблица 1) свидетельствуют о положительном эффекте мероприятий психолого-педагогического сопровождения. В частности, об этом свидетельствует повышение показателей уровня нервно-психической устойчивости (НУ), коммуникативных (К) и морально-нормативных качеств (М), а также в целом показателя адаптационных способностей личности (АП) студентов выпускного курса.

Таким образом, система инновационных мероприятий психолого-педагогического сопровождения студентов-экономистов во Владимирском филиале Финуниверситета выстроена с учетом системно-деятельностного

подхода и направлена на формирование личности будущих специалистов за счет активного привлечения к этой работе кураторов студенческих групп, профессорско-преподавательского состава кафедр, студентов старших курсов и выпускников вуза, организации учебно-образовательных, факультативных, творческих и тренинговых мероприятий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Марков М. *Технология и эффективность социального управления*. М.: Букинист, 1982. 272 с.

2. Hall G.E., Quinn L.F., Gollnick D.M. *Introduction to teaching. Making a difference in student learning*. SAGE Publications, USA, 2016. 592 p.

3. Пилюгина Е.И., Бережнова О.В. *Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента вуза // Молодой ученый*. 2012. № 10. С. 289-291.

4. Безюлева Г.В. *Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография*. М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. 320 с.

5. Березина Т.Н. *Эмоциональная безопасность образовательной среды и подлинные эмоции // Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Психологические науки. 2013. № 3. С. 16-22.

6. Москова М.В. *Личностные факторы эмоциональной дезадаптации студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук*. М., 2008. 24 с.

7. Смирнов А.А., Живаев Н.Г. *Уровень субъективного контроля и адаптация студента в вузе // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова*. Серия: Гуманитарные науки. 2008. № 6. С. 53-58.

8. Елгина Л.С. *Социальная адаптация студентов в вузе // Вестник Бурятского университета*. 2010. № 5. С. 162-166.

9. Безюлева Г.В. *Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: моногр.* М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. 320 с.

10. Hunsley J. *Psychological testing and psychological assessment: a closer examination // American Psychologist*. 2002. 2. Volume 57. P. 139-140.

11. Miquelon P., Vallerand R.J., Grouzet F.M.E., Cardinal G. *Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: an integrative model // Personality and social psychology bulletin*. 2005. 7. Volume 31. P. 913-924.

Статья поступила в редакцию 26.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378.14

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0032

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ-ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

© 2019

Никифоров Игорь Игоревич, аспирант, инженер лаборатории «Материаловедения», Физико-технический институт Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова (677000, Россия, Якутск, ул. Кулаковского, 48, e-mail: igordvor83@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена развитию информационной компетентности бакалавров, будущих-инженеров, на основе решения информационно-технологических задач. Проанализированы содержание учебного плана по дисциплинам информационного цикла, их сосредоточенность на 1-2 курсах профессиональной подготовки в инженерном образовании в дисциплинах, не относящихся к информационным. Отмечено, что современные варианты использования информационных технологий и электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе способствуют решению информационно-технологических задач по дисциплине «Материаловедение» в физико-техническом институте. Отражена значимость формирования информационной компетентности бакалавров-инженеров при решении информационно-технологических задач на основе метода проектов. Результаты анализа работ показали, что проблемы, с которыми сталкиваются будущие инженеры, связаны с процессом решения информационно-технологических задач по «материаловедению» в условиях реализации электронного обучения. Практическая значимость и перспектива исследования заключаются в том, что в процессе решения информационно-технологических задач на основе использования метода проектов у бакалавров-инженеров физико-технического института необходимо уделить особое внимание на реализацию новых электронных ресурсов и технологий. Результаты исследования показали необходимость разработки учебно-методического обеспечения при решении информационно-технологических задач у бакалавров-инженеров физико-технического института СВФУ им. М.К. Аммосова.

Ключевые слова: информационная компетентность, информационные технологии, электронная образовательная среда, технологические задачи, инженерное образование

FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF BACHELORS-ENGINEERS IN THE PROCESS OF SOLVING INFORMATION TECHNOLOGY PROBLEMS

© 2019

Nikiforov Igor Igorevich, post-graduate student, engineer of laboratory «Materials Science», Institute of physics and technology North-Eastern Federal University. M.K. Ammosova (677000, Russia, Yakutsk, Kulakovskogo street, 48, e-mail: igordvor83@mail.ru)

Abstract. The article is devoted to the development of information competence of bachelors, future engineers, based on the solution of information technology problems. The content of the curriculum in the disciplines of the information cycle, their focus on 1-2 courses of professional training in engineering education in disciplines not related to information. Noted that the modern use of information technologies and electronic educational resources in educational process contributes to solving information technology challenges for the discipline “material Science” at physical-technical Institute. The importance of the formation of information competence of bachelors-engineers in solving information technology problems on the basis of the project method is reflected. The results of the analysis showed that the problems faced by future engineers are associated with the process of solving information technology problems in “materials science” in the implementation of e-learning. The practical significance and perspective of the study is that in the process of solving information technology problems based on the use of the project method, bachelors-engineers of the Institute of physics and technology need to pay special attention to the implementation of new electronic resources and technologies. The results of the study showed the need to develop educational and methodological support in solving information technology problems for bachelors-engineers of the physical and technical Institute of NEFU. M. K. Ammosov.

Keyword: information competence, information technologies, electronic educational environment, technological tasks, engineering education

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Значимость подготовки высококвалифицированных инженерных кадров, определяющих конкурентоспособность России в мире, ставит проблему повышения качества подготовки выпускников инженерных специальностей с учетом основных тенденций развития информационного общества.

Интенсивная компьютеризация профессиональной сферы приводит к качественному обновлению требований работодателей к результатам информационной подготовки выпускников технических и технологических специальностей и инженеров для решения высокотехнологических задач в профессиональной сфере.

Увеличение роли информации, информационных технологий определили переход общества к новому этапу развития – информационному. Возрастающий информационный поток приводит к изменению способов получения, переработки, хранения и использования информации.

Деятельность по развитию информационной компетентности будущих инженеров связана также с при-

нятыми документами, определяющими политику государства, которая, в частности, отражена в нормативно-правовых актах развития информационного общества в России на период с 2017 по 2030 годы, а также в Стратегии развития отрасли информационных технологий на перспективу до 2025 года в системе непрерывного образования.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего инженерного образования ориентируют на приобретение будущими бакалаврами-инженерами вуза информационной компетентности, способствующей решению информационно-технологических задач, возникающих в профессиональной деятельности.

Ориентация на требования новых ФГОС высшего образования позволяет использовать различные методы и средства с целью обеспечения формирования информационной компетентности будущей профессиональной деятельности бакалавров-инженеров.

В зарубежной и отечественной литературе анализ формирования информационной компетентности представлен достаточно полно. В исследованиях В.И. Байденко компетентностный подход представлен как

основа модернизации образования [1].

Информационная компетентность как компонента профессиональной деятельности будущих педагогов профессионального образования представлена в исследованиях С.И. Осиповой [2], Н.В. Гафуровой [3], в контексте реализации электронного обучения в вузе и школе рассмотрена в работах Е.А. Барахсановой, Е.З. Власовой [4], О.И. Ваганова, М.Н. Гладкова, А.В. Трутанова [5, 6], Л.В. Снегирева [7].

Проблемы региональных вузов по развитию информационной компетентности отражены в исследованиях научных школ Е.А. Барахсановой [8, 9], Т.Ж. Базаржаповой [10], Л.Н.Рулиене [11], Н.Б.Сэкулич [12] и др.[13].

Ведущие мировые ученые придают весомое значение в аспекте формирования информационной компетентности средствам и технологиям организации электронного обучения, так Bradac, Walek [14] рассматривают осуществление онлайн занятий с обратной связью. Kucusa, M., Inan, F.A. [15] изучают качество получения знаний при проведении онлайн-курса.

Также в работах зарубежных авторов Chen и Schulz [16] проанализированы педагогические подходы и разновидности образовательных технологий и отмечены педагогический потенциал использования адаптивных технологий на основе использования личностно-ориентированного подхода, рассмотрена важность мобильных средств и устройств в аспекте влияния экономического и рыночного фактора в мотивации к образовательной деятельности Clark [17].

Николаева А.Д., Голиков А.И., Барахсанова Е.А. в статье «Стратегические приоритеты модернизации системы непрерывного педагогического образования» [18], а также, опубликованной в 2016 г статье Барахсанова Е.А., Сорочинский М.А. «Создание сетевого консорциума педагогических вузов как фактор устойчивого развития регионального образования» [19] отмечают, что недостаточно исследована проблема содержания дисциплин информационного цикла для бакалавров технологических направлений подготовки, не относящихся к информационным, в частности, будущих бакалавров-инженеров, несмотря на то, что специфика профессиональной деятельности и информационных задач определяет требования ФГОС высшего образования.

В этой связи нами поставлена следующая цель: рассмотреть формирование информационной компетентности будущих бакалавров-инженеров в процессе решения информационно-технологических задач.

Обсуждение полученных результатов. На основе анализа ранее опубликованных статей в контексте решения информационно-технологических задач и требований ФГОС ВО к функциональности, рассматриваем формирование в образовательном процессе информационной компетентности.

Анализ образовательной практики демонстрирует наличие следующих проблем в подготовке бакалавров-инженеров в физико-техническом институте по дисциплинам информационного цикла:

во-первых, сосредоточенность дисциплин информационного блока на 1-2 курсах профессиональной подготовки;

во-вторых, отсутствие преемственности в развитии информационной компетентности из-за низкой востребованности информационных технологий в дисциплинах, не относящихся к информационным;

в-третьих, отсутствие ориентации на специфику решения информационных задач в профессиональной деятельности с использованием новых образовательных технологий с учетом специфики электронного обучения;

в-четвертых, перегруженность дидактическими единицами обуславливает низкий уровень сформированности информационной компетентности.

Таким образом, при всей несомненной теоретической

и практической значимости существующих исследований по проблемам формирования информационной компетентности будущих бакалавров-инженеров, отдельные аспекты исследованы недостаточно, что проявляется в подготовке инженерных кадров в вузе.

В этой связи возникает необходимость при решении информационно-технологических задач, способствующих формированию информационной компетентности будущих бакалавров-инженеров, обратить внимание на следующее:

- воспользоваться компетентностным подходом как основой качества образования и проработанностью методических аспектов его реализации с учетом специфических особенностей профессиональной деятельности;

- включить технологический компонент информационной компетентности будущих бакалавров-инженеров с целью продуктивного решения информационных задач их профессиональной деятельности;

- использовать решение информационно-технологических задач, возникающих в ходе профессиональной деятельности.

Мы считаем, что задачи как средство развития информационной компетентности при решении информационно-технологических задач согласно деятельностному подходу (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, и др.) [20, 21] развивают мышление обучающегося, потому что связаны не столько с содержанием обучения, сколько с деятельностью по его усвоению, что зависит от обновления технологического компонента при формировании информационной компетентности и реализуется через организацию проектной деятельности будущих бакалавров-инженеров с использованием комплекса информационно-технологических задач.

Несомненно, в вузах сложились определенные требования к развитию информационной компетентности обучающихся в соответствии с потребностями образовательных организаций, поэтому в содержательном плане возникает потребность в поиске новых подходов, принципов, форм, методов и технологий в организации образовательного процесса средствами электронной информационно-образовательной среды (Е.А. Барахсанова, В.А. Варламова, Д.А. Данилов, А.А. Слободчикова и др.) [22-30].

Технологический компонент методики обучения по дисциплине «Материаловедения» будущих бакалавров-инженеров представляет собой совокупность взаимообусловленных методов, организационных форм и средств обучения.

Опираясь на идеи активизации познавательной деятельности в трудах А.А. Вербицкого [31], Г.К. Селевко [32], мы рассмотрели технологию учебного проектирования, подготавливающую будущих бакалавров-инженеров к решению информационно-технологических задач, возникающих в процессе проектирования и конструирования инженерных объектов.

Базовый уровень информационных потребностей дисциплины «Материаловедение» предполагает приобщение будущих бакалавров-инженеров к информационной среде физико-технического института СВФУ, включающей каталог веб-сайтов и онлайн-сервис университета.

Современные информационные технологии и информационная образовательная среда СВФУ способствуют формированию готовности у обучающихся активного использования доступных информационных сервисов не только в процессе учебных занятий, но и в повседневной жизни.

Профессиональные информационные потребности ориентированы на формирование информационной компетентности через решение информационно-технологических задач как ведущего вида деятельности, определенной требованиями ФГОС ВО по направлению инже-

нерного образования, расширенными работодателями и стандартами CDIO.

Повышение уровня ИК происходит за счет усложнения видов информационной деятельности, включающих контекстный поиск информации, работу с академическими базами данных, моделирование инженерных объектов и процессов в профессиональных средах проектирования, таких как Dassault Systemes SolidWorks, Mathsoft MATLAB и др.

Ведущим информационным запросом в модуле профессиональных информационных потребностей является проектная деятельность, несущая системообразующую роль в образовательном процессе. В рамках дисциплины «Материаловедение» будущие бакалавры-инженеры приобщаются к проектному подходу в ходе выполнения лабораторных работ с использованием корпоративного социального сервиса СВФУ, обладающим функционалом проектного менеджмента.

Информационная образовательная среда ориентирует на формирование информационной компетентности, выполняет задачу опережающего обучения посредством формирования потребности непрерывного образования и повышения уровня приобщенной к электронной образовательной среде и культуре [33].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Овладение информационной компетентностью у будущих бакалавров-инженеров проявляется, в первую очередь, в поиске и использовании информации для решения образовательных задач. Обязательное использование информационных технологий в профессиональной деятельности является необходимым требованием к современному специалисту в инженерном образовании.

Присутствие информационных технологий в повседневных процессах, в том числе в сфере образования, а также активная социальная позиция в информационном пространстве, обслуживание в бытовой и развлекательной деятельности (повсеместный безличный расчет, медиаконтент по подписке, заказ такси через приложение и т. п.) и стандарт электронной коммуникации (мессенджеры, электронная почта, видеосвязь и т. п.) характеризуют современный уровень сформированности информационного общества.

Перспективам развития цифровой медиаиндустрии, являющейся на сегодняшний день самой быстрорастущей, сопутствует непрерывное возникновение новейших технологических проблем, которые ранее не существовали и подходы к решению которых должны быть даны в процессе образования.

В то же время, усиливающаяся за счет информатизации социальная значимость процесса формирования информационной компетентности нацеливает на реализацию одного из приоритетных направлений политики Правительства России как «Цифровая экономика» в сфере образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Байденко, В.И. Болонский процесс: Курс лекций / В.И. Байденко. - М.: Изд-во Логос, 2004. - 208 с.
2. Осипова, С.И. Повышение уровня функциональности информационной компетентности будущих бакалавров-инженеров / С.И. Осипова, А.Д. Арнаутков // Теория и практика современного научно-образовательного знания. Прогнозы, решения. Сборник научных статей по итогам международной научно-практической конференции. - 2017. - С.50-53
3. Гафурова Н.В. О реализации психолого-педагогических целей обучения в информационной образовательной среде / Н.В. Гафурова, С.И. Осипова // Сибирский педагогический журнал. - 2010. - №1. - С. 117-124.
4. Barakhsanova E.A., Vlasova E.Z. E-Learning in a Pedagogical University: Problems and Prospects // International Scientific and Educational Forum of the NEFU "Education, forward! -II". - Kirov: International Center for Scientific and Research Projects, 2014. S. 191-
5. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Трутанова А.В. Электронное обучение как средство организации самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 100-102.
6. Ваганова О.И., Гладков А.В., Трутанова А.В. Формирование

профессиональных компетенций бакалавров в условиях электронного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 190-193.

7. Снегирева Л.В. Современное состояние проблемы дидактического обеспечения электронного обучения в высшей школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 398-401.

8. Бараханова Е.А. Развитие творческой индивидуальности школьников в условиях информатизации образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Якутский государственный университет им. М.К. Аммосова. Якутск, 2004

9. Бараханова Е.А. Научно-методическое сопровождение подготовки магистров в условиях сетевого обучения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № Т26. С. 106-110.

10. Базаржапова Т.Ж. Совершенствование информационной компетентности педагогов условиях инфокоммуникационной среды интеграции: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Ж. Базаржапова. - Улан-Удэ, 2013. - 2 с

11. Рулине, Л.Н. Образовательный процесс современного университета: особенности, противоречия, тенденции развития: монография / Л. Н. Рулине. - Улан-Удэ: Изд-во Бурят. госун-та, 2013. - 149 с.

12. Сэкулич, Н.Б. Интерактивная электронная информационно-образовательная среда университета как средство формирования ИКТ компетенций студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сэкулич Наталья Борисовна. - Улан-Удэ, 2018. - 194 с

13. Краснова Л.А., Шурыгин В.Ю. Содержание и пути формирования информационной компетентности педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 200-203.

14. Bradac, V., Walek, B. A. Comprehensive adaptive system for e-learning of foreign languages. Expert Systems with Applications Volume 90, 30 December 2017, Pages 414-426

15. Kurucay, M., Inan, F.A. Examining the effects of learner-learner interactions on satisfaction and learning in an online undergraduate course. Computers and Education Volume 115, December 2017, Pages 20-37

16. Chen, Min, et al. "A context-adaptive teacher training model in a ubiquitous learning environment." Interactive Learning Environments (2016): 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2016.1143845>

17. Clark, Ruth C., and Richard E. Mayer. E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning. John Wiley & Sons, 2016. <http://dx.doi.org/10.1002/9781119239086>

18. Николаева А.Д., Голиков А.И., Бараханова Е.А. Стратегические приоритеты модернизации системы непрерывного педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 89

19. Бараханова Е.А., Сорочинский М.А. Создание сетевого консорциума педагогических вузов как фактор устойчивого развития регионального образования // Современное образование: традиции и инновации. 2016. № 3. С. 20-24

20. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. - М.: Смысл: КДУ, 2005.

21. Выготский, Л.С. Собр. соч. в 6 т. / М.: Педагогика, 1982. - Т. 2: Проблемы общей психологии. Мышление и речь. - 504 с.

22. Бараханова Е.А., Варламова В.А. Учебно-методическое сопровождение реализации принципа регионализации образования в процессе преподавания блока информационных дисциплин // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. С. 522.

23. Данилов Д.А., Бараханова Е.А. Формирование информационной основы деятельности специалиста в системе профессионального педагогического образования // Информатика и образование. 2003. № 5. С. 102.

24. Слободчикова А.А., Бараханова Е.А. Проблемы внедрения разработанных электронных учебных средств в образовательный процесс. // Дистанционное и виртуальное обучение. 2008. № 8. С. 41-46.

25. Ивинская М.С. Педагогический потенциал электронных ресурсов и электронной образовательной среды в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 217-223.

26. Богословский В.И., Аниськин В.Н. Роль и место холистичной информационно-образовательной среды на этапе цифровизации процессов обучения и воспитания личности // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 305-311.

27. Терехова Г.В. Возможности образовательной среды для освоения программ творческого развития на основе ТРИЗ // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 309-311.

28. Токтарова В.И., Федорова С.Н. Информационно-образовательная среда вуза: интерпретационный и содержательный анализ // Вестник Марийского государственного университета. 2018. Т. 12. № 4 (32). С. 77-87.

29. Фролова Е.В. Образовательная среда вуза как фактор формирования профессиональных ценностных ориентаций студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 327-330.

30. Добудько Т.В., Горбатов С.В., Добудько А.В., Пугач О.И. Методика оценки электронной информационно-образовательной среды педагогического вуза // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 311-316.

31. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашиников. - М.: Логос, 2010. - 300 с.

32. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие [Текст] / Г. К. Селевко. - М.: Народное образование,

1998. – 256 с

33. Николаева А.Д., Голиков А.И., Барахсанова Е.А. Стратегические приоритеты модернизации системы непрерывного педагогического образования // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 4. С. 89

Статья поступила в редакцию 29.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378.9
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0033**ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ КОНФЛИКТОЛОГИИ
СТУДЕНТАМ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**© 2019
AuthorID: 401931
SPIN: 9241-0288
ORCID: 0000-0002-7126-8704**Остапенко Ирина Алексеевна**, кандидат философских наук, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин и иностранных языков
Донской государственной аграрной университет
(347740, Россия, Зерноград, ул. Свердлова, 44, e-mail: kppostapenko@rambler.ru)

Аннотация. В статье обоснована необходимость формирования системы интерактивного обучения в процессе преподавания конфликтологии студентам технического вуза. Доказано, что интерактивное обучение способно создать условия для полноценного освоения данной дисциплины, для формирования у студентов соответствующих компетенций, которые позволят им в будущей профессиональной деятельности анализировать и урегулировать разнообразные конфликты. Акцентируется внимание на необходимости более точно осмыслить понятие интерактивности применительно к процессу обучения. В условиях интерактивного обучения приобретение студентами знаний, умений и навыков, формирование у них компетенций, их воспитание и развитие становятся не целями обучения, а его попутными результатами. Основной же целью является взаимодействие педагога и студентов как равноправных субъектов коммуникации. Для организации интерактивного занятия по конфликтологии могут служить формы проблемного семинара, деловой / ролевой игры, технологии кейс-стади и др. Отмечается, что конфликтология как наука содержит богатый материал, который может быть использован для организации интерактивного взаимодействия на занятии. Акцентируется внимание на комфортности обучения как одном из условий его интерактивности: интеллектуальный, эмоциональный, психологический комфорт превращают обучение в совершенно иной процесс, в ходе которого студенты и преподаватель получают удовольствие от общения.

Ключевые слова: высшая школа, конфликтология, технический вуз, студент, обучение, интерактивное обучение, интерактивность, проблемный семинар, игровое обучение, кейс-стади.

**INTERACTIVE FORMS IN TEACHING CONFLICTOLOGY TO STUDENTS
OF TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

© 2019

Ostapenko Irina Alekseevna, candidate of philosophical sciences, Head of the Department of Humanities and Foreign Languages
Don State Agrarian University
(347740, Russia, Zernograd, st. Sverdlov, 44, e-mail: kppostapenko@rambler.ru)

Abstract. The article substantiates the need to form an interactive learning system in the process of teaching conflictology to students of a technical high school. It is proved that interactive learning can create the conditions for the full mastering of this discipline, for the formation of students of relevant competencies that will allow them in the future professional activity to analyze and resolve a variety of conflicts. Attention is focused on the need to more accurately understand the concept of interactivity in relation to the learning process. In the context of interactive learning, students' acquisition of knowledge and skills, the formation of their competencies, their upbringing and development become not learning objectives, but its passing results. The main goal is the interaction of the teacher and the students as equal subjects of communication. For the organization of an interactive class in conflictology, the forms of a problem seminar, business / role-playing, case study technology, etc. can be used. It is noted that conflict science as a science contains rich material that can be used to organize interactive interaction in a class. Attention is focused on the comfort of learning as one of the conditions for its interactivity: intellectual, emotional, psychological comfort transform learning into a completely different process, during which students and the teacher enjoy communication.

Keywords: high school, conflictology, technical high school, student, learning, interactive learning, interactivity, problem seminar, game learning, case-study.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В современной методике преподавания в высшей школе разрабатываются формы и методы обучения самым разным дисциплинам. При этом в наименьшей степени разработанной является методика преподавания конфликтологии. В то же время конфликтология представляет собой научную область знания, умения и навыки в которой особенно необходимы современным студентам – будущим бакалаврам. Конфликтология – это «особая междисциплинарная область, объединяющая теоретические, методологические и методические подходы к описанию, изучению и развитию практики работы с конфликтными явлениями разного рода, возникающими в различных областях человеческого взаимодействия» [1]. Конфликтология в техническом вузе (например, в Азово-Черноморском инженерном институте – филиале ФГБОУ РО «Донской государственной аграрной университет») входит как раздел в дисциплину «Психология и конфликтология», которую изучают будущие бакалавры, обучающиеся по направлениям: 35.03.04 «Агрономия», 35.03.06 «Агроинженерия», 20.03.01 «Техносферная безопасность», 13.03.01 «Теплоэнергетика и теплотехника» и

др. Будущим бакалаврам знания по конфликтологии необходимы для наилучшей психологической адаптации к условиям современного общества, повышения мобильности на рынке рабочей силы, решения проблем, возникающих в процессе межличностного общения и взаимодействия на предприятиях и в организациях различных форм собственности. Знание конфликтологии также поможет будущим выпускникам более эффективно решать проблемы по урегулированию конфликтов, возникающих в процессе профессиональной деятельности. В условиях компетентного подхода к подготовке обучающихся современной высшей школы овладение основами конфликтологии необходимо для формирования у них компетенций, как общекультурных, так и профессиональных.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Сказать, что вопрос внедрения в методику обучения конфликтологии современных методов и образовательных технологий является неразработанным, нельзя. Для ряда исследователей несомненно, что конфликтология требует особого

подхода к своему изучению. Н.Д. Сорокиной проанализирована возможность проективного обучения в курсе конфликтологии, то есть выполнения студентами проектов. Она отмечает: «В ходе работы над проектами, в которых анализируется та или иная реальная конфликтная ситуация, создается модель конструктивного выхода из нее, находятся пути и способы конструктивного взаимодействия в конфликте, студенты приобретают практические навыки свободной творческой коммуникации» [2, с. 127]. Т.В. Черкасова акцентирует важность индивидуального подхода к студентам при обучении их конфликтологии [3]. С.В. Гончарова считает, что эффективным может быть использование кейс-метода, который «способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления» [4, с. 8]. Е.Ф. Кузмина обращает внимание на использование в процессе преподавания конфликтологии методов игрового обучения, которые помогут будущим выпускникам «применять эффективные стратегии в разрешении конфликтных ситуаций» [5, с. 175]. А.В. Сыркина и Е.А. Ветрова называют «процесс использования игрового мышления и динамики игр для вовлечения аудитории и решения задач, превращение чего-либо в игру» геймификацией и обосновывают её внедрение в обучение конфликтологии [6, с. 157]. Однако исследователей такого рода, во-первых, недостаточно, во-вторых, они не подразумевают использования в обучении конфликтологии определенной системы.

Формирование целей статьи. Цель настоящего исследования – проанализировать возможность применения в процессе обучения конфликтологии студентов технического вуза интерактивных форм и методов, которые позволят сделать усвоения материала более эффективным, будут способствовать формированию у будущих бакалавров профессионально важных качеств.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Интерактивное обучение определяется как «специальная форма организации познавательной деятельности, когда каждый обучающийся включён в процесс обучения; обучение ведётся в форме взаимодействия, диалога – как между преподавателем и обучающимися, так и между самими обучающимися» [7, с. 40].

Интерактивность стала важной характеристикой современного образовательного процесса, служит сигналом обновления содержания и формы образования. Компетентностный подход, на котором основано современное образование, требует нового осмысления форм, методов, средств обучения, и интерактивность стала ответом на данное требование. В интерактивной модели сконцентрировано то лучшее, что было накоплено дидактикой и методикой при разработке активных форм, методов и технологий обучения. Активное обучение было в своё время шагом вперёд по сравнению с пассивным, но теперь его необходимо развивать и модернизировать с тем, чтобы обучение стало интерактивным. Именно интерактивное обучение способно не просто вооружить обучающихся знаниями, умениями и навыками, но и создать условия для формирования у них компетенций, то есть для подготовки их к жизни, к применению полученных знаний, умений и навыков в процессе профессиональной деятельности.

Специалисты стремятся разобраться в том, почему интерактивное обучение является обязательным условием современного высшего образования. Об одной из причин говорит Е.Н. Возмилкина: «Многие из современных выпускников высших учебных заведений испытывают трудности в поисках подходящей работы, так как они не могут применить полученные знания на практике» [8, с. 106]. Знания, умения и навыки, полученные в вузе, не обеспечивают выпускникам хорошую работу. От них требуется большее – ориентироваться в ситуации, уметь оценивать проблему и, в том числе, анализи-

ровать конфликты и находить пути выхода из них.

В основе интерактивного обучения – коммуникация и деятельность. Во-первых, это разноплановое взаимодействие обучающегося с педагогом, с другими обучающимися, даже с самим собой – с собственным жизненным опытом. Во-вторых, отсутствие инертности, постоянное развитие и действие – в образовательном процессе, в мышлении, в личностном развитии. Принципиально новым в данной системе является равенство педагога и обучающегося как субъектов образовательного процесса. Это особенно важно и перспективно в высшем образовании, где обучающиеся – взрослые люди, сформированные как личности, со своими самостоятельными суждениями, ощущающие себя зрелыми субъектами учебной деятельности.

Нельзя сказать, что всеми исследователями правильно понимается интерактивность. В ряде публикаций она по-прежнему отождествляется с активностью – несомненно, прекрасным качеством обучения, но качеством другим. Так, М.А. Гусакова анализирует интерактивность как условие формирования познавательной активности учащегося [9]. При всей справедливости данного утверждения, нельзя согласиться с ним полностью. Интерактивность, конечно, способствует формированию познавательной активности, но это скорее сопутствующий, а не основной результат её применения. Возможно и множество других сопутствующих результатов – развитие мышления, памяти, внимания, творческих способностей, мировоззрения, гуманности, формирование личностных качеств, чувства коллективизма и т. д. Основным же является полная смена парадигмы образования. Теперь результатом является не передача и соответственно получение знаний, умений и навыков, и даже не формирование компетенций, а взаимодействие. В обучении главным становится не результат, а сам процесс. Обучение в условиях интерактивности самодостаточно, значимо само по себе. Упрощая, можно сказать, что обучение ведётся ради обучения (и ради общения). Такой подход к обучению делает его привлекательным для студентов, которые начинают понимать, что педагог не стремится его ничему научить, а просто живёт вместе с ним в условиях учебной среды. Это значит, что педагог не является субъектом, более осведомлённым в предмете обучения, чем студент, поэтому он не занимает положения выше, а находится рядом как человек, с которым у студента общие задачи. Собственно, комфортные условия для обучения – это одна из основных целей интерактивности. Студент должен постоянно ощущать свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, должен испытывать эмоциональный комфорт (быть довольным своими чувствами, какими бы они ни были; а чувства должны быть разнообразными, что свойственно непосредственному межличностному взаимодействию).

Данные принципы мы попытались реализовать в процессе обучения студентов технического вуза конфликтологии.

В курсе «Психология и конфликтология» на изучение конфликтологии отводится 16 часов, поровну лекционных и практических. Интерактивность возможна как составляющая в первую очередь практического обучения. В рабочей учебной программе дисциплины запланированы следующие практические занятия:

1. Конфликтология как научная дисциплина.
2. Виды конфликтов.
3. Стили и модели поведения в конфликтных ситуациях.
4. Управление конфликтами.

Наиболее эффективным обучение, по нашему мнению, будет в том случае, если первые два занятия провести в интерактивной форме проблемного семинара, третье практическое занятие построить как деловую / ролевую игру, а завершить обучение конфликтологии занятием, на котором будет организован анализ конфликтных ситуаций.

Проблемный семинар – это семинарское занятие, на котором обсуждается и по возможности решается какая-то проблема. Как отмечают В.М. Макаров и Л.П. Леонович, «вначале формулируется сама проблема, а потом последовательной постановкой проблемных вопросов и заслушиванием ответов на них обучаемые вовлекаются в активную работу по разрешению данной проблемы» [10, с. 513]. Конфликтология предоставляет богатые возможности для проблемного обучения. Само существование конфликтологии как науки – это проблема. Проблемой является и конфликт как явление. Для каждого из студентов несомненно проблема насыщенности жизни конфликтами, с которыми обучающиеся сталкиваются ежедневно. То есть конфликтология создаёт условия для максимально тесного объединения обучения и жизни, для привлечения личного опыта студентов в качестве материала для изучения, объекта и средства обучения.

Конечно, на проблемных семинарах выносятся на обсуждение какие-то вопросы темы. Например, на первом семинаре это вопросы: 1. Становление предметной области конфликтологии. 2. Основания общей теории конфликта. 3. Природа конфликта. 4. Характеристика конфликта. На втором: 1. Внутриличностные конфликты. 2. Понятие межличностного конфликта. 3. Причины межпоколенных конфликтов. 4. Причины семейных конфликтов. 5. Виды и типы политических конфликтов. 6. Этнические конфликты. И данные вопросы необходимо рассмотреть. Однако главным является не получение знаний о конфликтологии, конфликте и видах конфликтов, а организация взаимодействия при обсуждении данных вопросов. Поэтому преподавателя не должно смущать, если обсуждение уходит в сторону от темы, если какой-то из вопросов останется неохваченным, а другой будет рассмотрен максимально подробно. В конце концов, студенты – взрослые люди, и любой материал они могут найти самостоятельно. Педагогу надо учиться идти за студентами, следовать за их мыслью и логикой и соблюдать принцип комфорта в обучении – интеллектуального, эмоционального, коммуникативного.

Игровая форма на занятии – одна из любимых студентами. В возрасте 19-20 лет, когда они изучают дисциплину «Психология и конфликтология», желание играть у студентов ещё не пропадает. Пожалуй, нет такой образовательной технологии и такого метода обучения, которые были бы лучше разработаны, чем игровая технология и метод игры. М.Н. Просекова описывает в контексте интерактивных форм обучения деловые игры-тренинги [11], А.К. Шеметов характеризует как метод интерактивного обучения дидактическую деловую игру [12], Л.Л. Соловьева и Е.Ю. Меркулова подчёркивают важность деловых игр для профессионального самоопределения студентов [13], А.И. Миловидова – для их учебной мотивации [14]. Нельзя не согласиться со всеми данными исследованиями, но необходимо отметить, что в условиях интерактивного обучения игра (деловая и ролевая) имеет свою специфику.

Основным на занятии в форме деловой игры по конфликтологии становится развитие навыков и умений эффективного общения в деловых отношениях. Эффективна организация работы в парах, постоянное обсуждение и обыгрывание ситуаций, в которых происходит конфликт. В игре должны не только формироваться представление о теме занятия, закрепляться знания и развиваться компетенции, должны формироваться умения успешно решать конфликты, к какой сфере жизни человека они бы ни относились. Главным постулатом на данном занятии становится принцип: уважение к человеку – важнейшее условие общения.

Приведём пример, каким образом интерактивность может изменить занятие такого типа. В планах преподавателя – обсуждение в форме игры в первую очередь конфликтов, происходящих в деловой сфере. Однако у студентов мало опыта в этой сфере, а желания обсуждать

теоретические проблемы у них нет. Интерактивность предполагает привлечение личного опыта обучающихся, обсуждение ими тех проблем, которые близки им. Поэтому занятие может переориентироваться с работы над деловыми конфликтами на обсуждение конфликтов личной сферы, имевших или имеющих место в данный момент (что особенно актуально) в жизни студентов. Преподаватель должен позитивно относиться к подобным трансформациям учебного материала. Главное на занятии – интерактивность, и это она ведёт занятие в том направлении, которое необходимо присутствующим.

Занятие в форме кейс-стади «Управление конфликтами» завершает изучение не только раздела «Конфликтология», но и всей дисциплины «Психология и конфликтология». К этому практикуму студенты уже прекрасно чувствуют себя в условиях интерактивного обучения, подготовленные к нему в ходе предыдущих занятий. Кейс-стади определяется как «рассмотрение сложной организационной, экономической или управленческой задачи, приближенной к реальному производственному процессу» [7, с. 43]. Для конфликтологии кейсы (ситуации) – это описания разных конфликтов, эффективное решение которых становится задачей студентов. Интерактивный потенциал технологии кейс-стади признаётся многими исследователями. Н.И. Хмельницкая отмечает, что «кейс-метод представляет собой результативный и универсальный инструмент формирования компетенции» [15, с. 71]. Е.П. Шеметова характеризует технологию кейс-стади как комплексную, включающую множество интерактивных методов: «В методологическом контексте кейс-технологии можно представить как сложную систему, в которую интегрированы различные методы познания: системный анализ; моделирование, в том числе с использованием метода математического моделирования; методы описания и классификации; проблемный метод; мысленный эксперимент; игровые методы; метод “мозгового штурма” и др.» [16, с. 213]. Данный подход близок нам, так как он отражает интерактивную сущность кейс-стади и подчёркивает её высокий потенциал.

В ходе анализа конфликтных ситуаций мы акцентируем внимание на реальности ситуации, возможности столкнуться с такой или подобной ситуацией в жизни. Главным становится как обсуждение каждой ситуации, поиск действенного выхода из конфликта, так и само общение со студентами. Особенно важно увидеть конфликты, возникающие в ходе занятия, и применить их как материал и инструмент для изучения конфликтологии. Продуктивно даже смоделировать конфликт, чтобы использовать потом данную «живую» ситуацию с учебными целями.

В настоящий момент нет недостатка в сборниках кейсов, где описаны прекрасные ситуации, которые можно использовать на занятии [17; 18 и др.]. Проблема найти кейс перед преподавателем конфликтологии не стоит, однако остаётся проблема использования кейса таким образом, чтобы занятие было интерактивным. Для этого необходимо идти по пути живого диалога, слушать мнения студентов, не навязывать им собственный вариант решения конфликтной ситуации, а пытаться разобраться в предлагаемых ими вариантах. И главное – организовывать на занятии непосредственное живое взаимодействие на равных.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Несмотря на многочисленность исследовательской литературы, посвящённой интерактивному обучению, в разработке данного понятия существуют противоречия, которые необходимо разрешить. Среди них – сущность интерактивности в обучении. Во многих исследованиях интерактивное обучение по-прежнему ассоциируется с активным, и главным объявляется активизация обучающихся, развитие их познавательной активности, формирование учебной мотивации и т. п. Однако интерактивность – это нечто

иное, это новая парадигма, иной подход к процессу обучения. Интерактивное обучение – это обучение, в котором главное – это взаимодействие равных субъектов обучения, это обучение ради общения, а не ради знаний, умений, навыков и компетенций. Когда педагогу и студентам становится комфортно в процессе обучения, тогда оно обретает интерактивность; когда преподаватель перестаёт думать о том, чему он должен научить студентов, тогда студент сам получает эти знания.

Конфликтология является частью психологии, она выросла из неё как самостоятельное научное направление, поэтому преподавателю конфликтологии лучше, чем кому бы то ни было, известно, как важна правильная психологическая организация процесса обучения. Психологическая подготовка помогает ему соблюдать правила интерактивности – оптимально организовывать процесс межличностного и коллективного взаимодействия, создавать комфортные условия для обучения, воспитывать в студентах культуру чувств и толерантность, терпимость к чужому мнению. Формами, которые воплощают интерактивный подход на занятии по конфликтологии, могут стать проблемный семинар, деловая и ролевая игра, технология кейс-стади и многие другие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. Минск: Книжный Дом, 2003. 1312 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://textarchive.ru/c-1892060-pall.html> (дата обращения: 06.07.2019).
2. Сорокина Н.Д. О компетентностном подходе и проективном обучении (на примере курса «Конфликтология») // Социологические исследования. 2010. № 5 (313). С. 123-128.
3. Черкасова Т.В. Принцип индивидуализации вузовского обучения студентов в рамках курса «Конфликтология» // Технологии индивидуализации обучения в вузе: Всерос. междисциплинар. научн. конф. М.: Совер. гум. акад., 2008. С. 240-245.
4. Гончарова С.В. Использование «кейс-задач» в процессе обучения студентов направления «Конфликтология» // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. № 33. С. 5-9.
5. Кузелина Е.Ф. Роль активных и игровых методов обучения в процессе преподавания дисциплины – конфликтология // Инновационные процессы в высшей школе: Мат. Междунар. науч.-практ. конф. Краснодар: Куб. гос. техн. ун-т, 2018. С. 175-176.
6. Сыркина А.В., Ветрова Е.А. Геймификация в обучении студентов конфликтологов // Новое поколение. 2016. № 9. С. 156-163.
7. Крылова М.Н. Интерактивные методы в системе преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе // Перспективы науки и образования. 2016. № 4 (22). С. 39-46.
8. Возмилкина Е.Н. Интерактивные формы обучения в системе высшего образования: «метод мозгового штурма» // Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2016. № 118-3. С. 106-108.
9. Гусакова М.А. Интерактивное обучение как условие формирования познавательной активности учащегося как субъекта обучения // Интеллектуальный и научный потенциал XXI века: Сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. Уфа: Аэтерна, 2016. С. 96-71.
10. Макаров В.М., Леонович Л.П. Исследование влияния проблемных семинаров при преподавании дисциплины «Химическая технология текстильных материалов» // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 12-3. С. 512-515.
11. Просекова М.Н. Практика деловых игр-тренингов в контексте интерактивных форм обучения // Проблемы инженерного и социально-экономического образования в техническом вузе в условиях модернизации высшего образования – 2018: Мат. IX Междунар. науч.-метод. конф. / Отв. ред. С.Д. Позорелова. Тюмень: Тюменский индустриальный ун-т, 2018. С. 138-140.
12. Шеметов А.К. Использование методов интерактивного обучения в форме «деловой игры» в профессиональной подготовке следователей // Уголовно-процессуальные и криминалистические проблемы борьбы с преступностью: Сб. мат. Всерос. науч.-практ. конф. Орёл: Орловский юрид. ин-т, 2018. С. 216-219.
13. Соловьева Л.Л., Меркулова Е.Ю. Значение учебной ролевой игры как интерактивной формы обучения для профессионального самоопределения обучающихся в школе и вузе // Проектирование. Опыт. Результат. 2018. № 1 (01). С. 15-17.
14. Миловидова А.И. Игра как интерактивное средство повышения мотивации студентов 1 курса юридического вуза при изучении иностранного языка // Будущее российского права: концепты и социальные практики: Мат. конф. М.: РГ-Пресс, 2018. С. 252-256.
15. Хмельницкая Н.И. Кейс-метод как форма интерактивного обучения студентов // Теория и опыт применения интерактивных методов обучения в вузе: Сб. научн. тр. / Под общ. ред. А.Г. Шмакова. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2015. С. 71-103.
16. Шеметова Е.П. Кейс-технологии в процессе интерактивного обучения студентов вузов // Вестник МГУП имени Ивана Федорова. 2013. № 1. С. 211-215.
17. Психология конфликта. Компендиум кейсов: учебное пособие / под ред. Т.И. Короткиной. СПб.: СПбГУП, 2016. 116 с.

18. Милокова А.Г. Практикум по конфликтологии: учебное пособие. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2014. 244 с.

Статья поступила в редакцию 08.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 37+811.581
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0035

ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

© 2019
AuthorID: 780102
SPIN: 6350-4476

Петрова Наталья Эдуардовна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского языка и культуры речи
Курский государственный медицинский университет
(305041, Россия, Курск, ул. Карла Маркса, д. 3, e-mail: na_tali68@mail.ru)

Аннотация. В статье даётся краткий анализ ситуации с формированием у студентов медицинского факультета фоновых знаний, связанных с их профессиональной подготовкой. Сложность заключается в том, что, если формированию социокультурных фоновых знаний посвящено немало работ, то вопрос с фоновыми знаниями профессионального характера остаётся открытым. Нет рекомендованной тематики, нет методических разработок уроков, нет конкретных рекомендаций ни студентам, ни преподавателям. Методическая разработка урока по русскому языку как иностранному (РКИ) по теме «Легенда о чаше», предназначена для иностранных студентов, изучающих медицину в вузах Российской Федерации. Материал урока носит универсальный характер, поэтому может быть использован в работе со студентами различных медицинских специальностей. Структура урока представляет собой классический вариант и состоит из традиционных блоков: словарной работы, предтекстовой, притекстовой, потекстовой, послетекстовой и самостоятельной. Автор предлагает большое количество заданий, направленных на развитие всех видов речевых навыков: чтения и письма, аудирования и говорения. Кроме того, система заданий выстроена так, что студенты развивают лексико-грамматические и синтаксические навыки. Большой объём заданий позволяет педагогу выстраивать свою концепцию урока.

Ключевые слова: мировая интеграция, оптимизация системы обучения, межкультурная коммуникация, социокультурная адаптация инофонов, фоновые, или взвешенные, знания, профессиональное образование, методическая разработка урока, виды речевой деятельности, лексико-грамматические навыки.

BACKGROUND KNOWLEDGE IN THE CONTEXT OF VOCATIONAL EDUCATION MEDICAL STUDENTS

© 2019

Petrova Natalia Eduardovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor
of the department of «Russian Language and Speech Culture»
Kursk State Medical University

(305041, Russia, Kursk, Karl Marx Street, 3, e-mail: na_tali68@mail.ru)

Abstract. The article provides a brief analysis of the situation with the formation of background knowledge related to their professional training among students of the medical faculty. The difficulty lies in the fact that if a lot of work is devoted to the formation of sociocultural background knowledge, the question of background knowledge of a professional nature remains open. There are no recommended topics, no methodological development of lessons, no specific recommendations to either students or teachers. The methodical development of a lesson in Russian as a Foreign Language (RCT) on the theme “The Legend of the Chalice” is intended for foreign students studying medicine at universities of the Russian Federation. The material of the lesson is universal in nature, so it can be used in working with students of various medical specialties. The structure of the lesson is a classic version and consists of traditional blocks: vocabulary, pretext, text, post-text and independent. The author offers a large number of tasks aimed at developing all types of speech skills: reading and writing, listening and speaking. In addition, the task system is structured so that students develop vocabulary and grammar and syntactic skills. A large volume of tasks allows the teacher to build his concept of the lesson.

Keywords: world integration, training system optimization, intercultural communication, sociocultural adaptation of foreign phones, background or weighted, knowledge, vocational education, methodical lesson development, types of speech activity, lexical and grammatical skills.

ВВЕДЕНИЕ

Россия постсоветского периода активно вступила в европейскую и мировую интеграцию на различных уровнях, в том числе и в сфере образования. Присоединившись к Болонскому соглашению в сентябре 2003 года, РФ взяла на себя ряд обязательств, в основе которых положен принцип интеграции на всех уровнях: межгосударственном, внутригосударственном, межвузовском и внутривузовском [1-5].

Приток иностранных студентов в вузах РФ – неоспоримое доказательство активизации этих процессов в нашей стране. Ответным шагом является оптимизация системы обучения для иностранцев. Традиционно часть работы, обеспечивающей адаптацию инофонов в русскоязычной среде, берут на себя преподаватели русского языка как иностранного, независимо от профиля вуза и специальностей, которые получают учащиеся. Социокультурная, жилищно-бытовая и учебно-профессиональная адаптация осуществляются в результате овладения не только русским языком, но и социокультурной информацией, которая формирует фоновые знания, обеспечивающие необходимые условия для осуществления межкультурной коммуникации [6, с.20].

Особые условия требуются при формировании фоно-

вых знаний профессионального характера.

Сложность заключается в том, что это должны быть не только лингвокультурологические, но и профессиональные знания. И они должны быть связаны с конкретной профессией, будь то медицина, инженерия, экономика. Более того, часто такие знания носят не национальный, а интернациональный характер, но при этом преподносятся в своей лингвокультурной интерпретации. Такими, например, являются знания легенды о том, как чаша, обвитая змеей стала символом медицины.

Сразу же возникает вопрос, как построить урок, в процессе которого у иностранных студентов-медиков формируются как фоновые знания профессионального характера, так и развиваются все виды речевой деятельности и лексико-грамматические навыки. Для построения и осуществления таких уроков необходимы специальные методические разработки. Однако скорее можно найти учебники и пособия с разработкой уроков, направленных на формирование, развитие и совершенствование профессиональных навыков [7-20] или же «взвешенных» знаний социокультурного характера [21-27].

Фоновые же знания профессионального характера, необходимые для иностранных студентов, часто не по-

падают в поле зрения преподавателя. Анализ пособий и публикаций позволил прийти к заключению о том, что системных исследований и методических разработок или же рекомендаций практически нет.

МЕТОДОЛОГИЯ

В связи с таким положением была сформулирована цель данного исследования – создание методической разработки урока, структура и содержание которого будут направлены на формирование фоновых знаний профессионального характера у иностранных студентов медицинского факультета.

Для осуществления цели необходимо выполнить следующие задачи: подобрать тематический текстовый материал, определить, сформулировать и выстроить систему заданий, разработать дидактический материал, проводить этапы урока методическими комментариями.

В соответствии с целью и задачами предполагается использовать такие научные методы, как изучение и анализ учебных стандартов, рабочих учебных планов и программ; систематизация и структурирование теоретического и практического материала; методы сравнения, сопоставления и обобщения.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Практическое занятие по русскому языку как иностранному по теме «Легенда о чаше».

Цели занятия:

- Формирование и развитие фоновых знаний профессионального характера.
- Развитие навыков выразительного чтения.
- Формирование и развитие лексико-грамматических навыков.

Каждый этап урока направлен на усвоение знаний и формирование и развитие одного или нескольких речевых умений и навыков. Каждый урок следует начинать с тренировки речепроизводительных навыков. Эта работа может быть минимизирована и ограничена 3-5 минутами.

В этом случае достаточно постановки правильного произношения и ударения в словах по теме урока. При наличии времени может отработать трудные случаи произношения, добавить интонирование.

Словарная работа.

Работа над артикуляционно-акустическими навыками

Слушайте и повторяйте лексику по теме урока (Таблица № 1). Расставьте ударение над каждым словом.

Таблица 1 – Словарь темы

Глаголы текста	
кусать - укусить кого-то (с.в.) переносить – перенести что-то (с.в.) оставаться – остаться (жить) избавляться – избавиться от чего-то подтверждать – подтвердить что-то снижать – снизить изготавливать – изготовить (с.в.) разрабатывать – разработать что-то заменять кого-то, заменить что-то заливать - залить оставаться – остаться вспоминать – вспомнить о чём-то обвивать – обвить что-то обретать – обрести что-то обретать – обрести что-то	to bite smb to suffer smth to survive to get rid of smth to prove smth to low (down) to prepare to work (out) to substitute smb, smth to pour with smth to remain\ to be to recall smth to twine round to acquire smth to get
Словосочетания: прилагательное + существительное	
змеиный яд гремучая змея эпилептический припадок злокачественная опухоль успокаивающее средство тяжёлые последствия скрытый тромбоз кровеносный сосуд змеиные шкурки кровоостанавливающее средство целебное средство	venom rattle snake epileptic paroxysm malignant tumour sedative fatal consequences occult thrombosis blood vessel snake's skins haemostatic healing property

Существительные текста	
течение припадка, болезни проказа разрушение псориаз желчь мудрость облик (человека) трава (травы) чаша	a course of smth leprosy destruction psoriasis bile wisdom man's appearance herb(s) large cup

1.2. Читайте слова и словосочетания по теме урока. Следите за правильной постановкой ударений.

1.3. Перепишите и выучите словарь темы урока.

II. Предтекстовая работа включает ряд заданий: знакомство и введение в речевую практику студентов моделей научного стиля речи (НСР)

2.1.. Запишите модели научного стиля речи (Таблица № 2): Запомните их.

Таблица 2 – Модели научного стиля речи

что облегчает что что исцеляет кого (что) что используют при чём (когда) что используют для чего что вызывает что что лечат чем что считается чем что известно кому что превращается во что кто превращается в кого	what makes it easier what heals whom (what) . what is used for what (when) what is used for what what causes what what is treated by what what is considered what what is known to whom what turns into what who turns into whom
--	---

III. Притекстовые задания предполагают работу с лексико-грамматическим материалом.

3.1. От данных существительных образуйте прилагательные с помощью суффиксов. Запишите их

Яд, лечение, змея, трава, боль, сосуд, лекарство, потенция, мудрость, мужчина, легенда, бог, практика, символ, опухоль

Образец: яд - ядовитый

3.2. Составьте с образованными прилагательными (задание 2.3.) словосочетания «прилагательное + существительное»

Образец: ядовитая змея

3.3. От данных ниже глаголов образуйте отглагольные существительные. Запишите их.

Лечить, разрушать, использовать, назначать, превращать, помогать, привыкать, заменять, разрабатывать, исцелять, облегчать, подтверждать, удивлять.

Образец: лечить - лечение

3.4. Раскройте скобки, поставьте существительные в правильную грамматическую форму

Образец: лечение (больной) - лечение больного

- разрушение (опухоль)
- использование (лекарство)
- назначение (врач)
- превращение в (змея)
- помощь (люди)
- привыкание к (алкоголь)
- замена (препараты)
- разработка (метод)
- исцеление от (болезнь)
- облегчение (страдания)
- подтверждение (диагноз)
- удивление (ребёнок)

IV. Потекстовая работа включает аудирование, чтение и выполнение заданий на понимание текстов

4.1. Прослушайте аудиотекст 2 раза..

4.2. Выберите правильные варианты в тестовых заданиях.

1. Пострадавший хоть и тяжело перенёс последствия укуса, но ...

- А) вскоре умер
- Б) был парализован
- В) остался жить.

2. После укуса змеи он ...

- А) заболел эпилепсией

- Б) избавился от эпилепсии
- В) страдал от эпилептических припадков

3. Чаша, обвитая змеей является ...

- А) символом медицины
- Б) источником болезней
- В) причиной различных болезней

4.3. Слушайте выразительное чтение преподавателем текста «Легенда о чаше». Определите неизвестные вам слова, спросите их значение у преподавателя.

4.4. Читайте вслух выразительно текст «Легенда о чаше». Следите за произношением и ударением.

ЛЕГЕНДА О ЧАШЕ

Змея издавна считается не только символом мудрости, но и символом медицины – вспомните чашу, обвитую змеей. Кстати, как родилась эта эмблема? Легенда гласит, что змеям известны целебные свойства разных растений, и, чтобы обрести эти знания, римский бог врачевания Эскулап превращался в змею, а вновь обретая облик человека, использовал травы по назначению. Есть и другая легенда, в которой бог врачевания в своей практике использовал целебные свойства змеиного яда

Препараты, изготовляемые из змеиного яда, очень эффективны. помогают при эпилепсии и стенокардии, ревматизме и ишиасе. Яд змеи используется при лечении проказы, для разрушения злокачественных опухолей. Российские учёные разработали метод лечения бронхиальной астмы препаратами из змеиных ядов. Другие лекарства на основе змеиного яда часто применяются как успокаивающее средство, вполне заменяющее морфий. Причём особый положительный эффект в том, что не вызывают привыкания и не оставляют тяжёлых последствий.

С помощью змеиных ядов диагностируются скрытые тромбозы кровеносных сосудов; змеиные шкурки (выползки), залитые спиртом, помогают при псориазе. Змеиным ядом как кровоостанавливающим средством лечат больных гемофилией. Даже желчь змеи, залитая водой, является прекрасным лекарством.

4.5. Ответьте на вопросы по тексту

1. Когда люди узнали о чудесных свойствах змеиного яда исцелять от разных болезней?
2. В каких странах мира занимаются исследованиями свойств змеиного яда? Разрабатывают препараты из него?
3. Какими лечебными свойствами обладает змеиный яд?
4. Широко ли используются препараты из змеиного яда в медицинской практике?
5. Что можно диагностировать с помощью змеиных ядов?
6. Почему Эскулап стал богом врачевания в Риме? Это имя известно всему медицинскому миру?
7. Почему змея является символом медицины?

4.6. Составьте план прочитанного текста

V. Постлестковая работа

5.1. В прочитанном тексте найдите и выпишите:

- 1) отыменные прилагательные;
- 2) отглагольные существительные.

5.2. В прочитанном тексте найдите и выпишите предложения, построенные по моделям научного стиля речи (Таблица № 2).

Образец: что облегчает что - Яд змеи облегчает течение эпилептических припадков

5.3. Задайте вопросы к предложениям, основанным на грамматических конструкциях.

Образец: Яд змеи облегчает течение эпилептических припадков

- Что облегчает яд змеи?

5.4. Работа в парах. Задайте друг другу по 2 вопроса по содержанию текста и получите полные ответы на них.

5.5. Письменно дополните данные ниже диалоги

1. - Символом чего является змея?

- Символом чего является чаша, обвитая змеей?
-
- Какие символы медицины ты ещё знаешь?
-
- Кого в древности считали римским богом врачевания?
-
- Каким образом римский бог врачевания связан со змеей?

2. -

- Эти препараты помогают при эпилепсии и стенокардии, ревматизме и ишиасе.

-

- Российские учёные разработали метод лечения бронхиальной астмы препаратами из змеиных ядов.

.....?

- Лекарства на основе змеиного яда часто применяются как успокаивающее средство, вполне заменяющее морфий

-

- Эти лекарства не вызывают привыкания и не оставляют тяжёлых последствий.

5.6. Работа в парах. Самостоятельно составьте диалоги по теме урока. Примите участие в диалоге-беседе.

5.7. Ситуационные задачи. Вы врач. Посоветуйте пациенту приобрести в аптеке лекарства на основе змеиного яда для лечения одной из следующих болезней:

- эпилепсии,
- стенокардии,
- ревматизме,
- ишиасе

Объясните пациенту, в чём состоит особый положительный эффект этих препаратов

VI. Самостоятельная работа студентов позволяет закрепить знания, умения и навыки по новой теме, самостоятельно подготовить творческие задания:

6.1. Подготовьте монолог-пересказ по теме «Легенда о чаше».

6.2. Подготовьте монолог-сообщение по одной из тем:

1. Лечебных свойствах змеиного яда;
2. Эффективность препаратов из змеиного яда;
3. Препараты на основе змеиного яда

6.3. Составьте диалоги по теме:

1. История создания символа медицины.
2. «Из века в век» (об использовании змеиного яда в нетрадиционной и официальной медицине).

ТЕКСТ ДЛЯ АУДИРОВАНИЯ (материалы для преподавателя)

Змеиный яд много веков удивляет медиков. Был, например, такой случай. В 1908г. жителя штата Техас укусила змея. Известно, что укус гремучей змеи очень опасен. Пострадавший хоть и тяжело перенёс последствия укуса, но остался жить. Удивительным же в этой истории было то, что после укуса змеи он избавился от эпилепсии, которой до этого тяжело страдал. Исследования, проведённые позднее, подтвердили, что яд змеи облегчает течение эпилептических припадков, снижает их количество, а нередко и исцеляет больных. Чаша, обвитая змеей является символом медицины.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Таким образом, можно прийти к заключению, что фоновые знания профессионального характера не менее важны, чем социокультурные. Они имеют как общие, так и отличительные черты. И те и другие необходимы для осуществления коммуникации, однако фоновые знания специального характера востребованы прежде всего людьми одного профессионального сообщества и активно используются при профессиональном общении. В медицинской сфере есть определённый круг тем, которые известны носителям языка и, безусловно, необходимы для иностранных студентов медицинских факультетов

РФ. Мы считаем, что информация о медицинской символике и легенда о её создании в русскоязычной интерпретации относятся к числу тех тем, которые обязательны для изучения и обсуждения, а разработка урока может стать тем методическим материалом, который обеспечит преподавателю РКИ методическую базу при формировании профессиональной компетенции иностранных студентов-медиков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ковынева И.А. Интеграционные процессы в педагогике и лингвистике / И.А. Ковынева, О.И. Охотников, Н.Э. Петрова // Историческая и социально-образовательная мысль. Том 7 № 5 часть 2. URL: <http://www.ist-edu.ru/index.php/hist/article/view/1715> – 2015. – С. 229-233.
2. Ковынева И.А., Петрова Н.Э. Междисциплинарная интеграция русского языка и профильных дисциплин в медицинском вузе при обучении иностранных студентов языку специальности (из опыта преподавания). Современные проблемы науки и образования. 2015. №1; URL: <http://www.science-education.ru/121-18541>
3. Петрова Н.Э. Методические подходы к решению проблемы формирования профессиональной компетенции иностранных студентов в медицинском вузе // Вестник университета дружбы народов. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 1. С. 29–36.
4. Петрова Н.Э. Интеграционные процессы в медицинском вузе при обучении иностранных студентов // Проблемы интеграции образовательных систем России и Беларуси в гуманитарном хронотопе постсоветского пространства сборник научных статей. / Ответственный редактор Е.И. Боев; Юго-Западный государственный университет. 2015. С.120-126.
5. Девдариани Н.В. Междисциплинарные связи и новые технологии в практике преподавания русского языка как иностранного в медицинском вузе // Региональный вестник. 2019. № 7 (22). С. 23-24.
6. Петрова Н.Э. К вопросу о формировании фоновых знаний на уроках русского языка как иностранного // Региональный вестник. – 2019. – № 11 (26). – С.20-22
7. Государственный образовательный стандарт по русскому как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина, Г.А. Битехтина, А.С. Иванова. СПб, 1999.
8. Дьякова В.Н. Подготовка к клинической практике. Пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков. 2-е изд., испр. и доп. СПб, 2002.
9. Складар Е.С. К вопросу о профессионально-ориентированных пособиях по русскому языку для иностранных учащихся // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 39-41
10. Мельникова Т.Н. О профессионально-ориентированном обучении русскому языку как иностранному в медицинских вузах России и Беларуси // Актуальные проблемы довузовской подготовки: материалы III международной науч.-метод. конф. / Т.Н. Мельникова, Е.И. Гринкевич, И.А. Ковынева, Н.Э. Петрова / Под. ред. А.Р. Аветисова. Минск: БГМУ, 2019. С. 178-182.
11. Рубцова Е.В. Профессионально-ориентированные ситуационные задачи как часть рабочей программы в высшем профессиональном образовании // Региональный вестник. 2019. № 11 (26). С. 16-17
12. Рубцова Е.В. Формирование коммуникативной и социокультурной компетенций с помощью мультимедийных пособий при обучении русскому языку как иностранному // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 288-292.
13. Девдариани Н.В. Профессионально-ориентированные учебные пособия, формирующие речевую компетентность при изучении дисциплины «Языковая подготовка к клинической практике» // Региональный вестник. 2019. № 10 (26). С. 15-16.
14. Чиркова В.М. Обучение иностранных студентов основам медицинской деонтологии на занятиях по русскому языку // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 77-79.
15. Самчик Н.Н. Языковая и речевая подготовка к клинической практике иностранных студентов в процессе обучения русскому языку // Региональный вестник. 2019. № 10 (26). С. 16-18.
16. Савин К.С. Проблемы и пути решения вопросов преподавания русского языка как иностранного в процессе изучения экономических дисциплин // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 179-180.
17. Мельникова Т.Н. Особенности профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному в медицинских вузах России и Беларуси // Русский язык в поликультурном мире: Сб. науч. ст. III Международный симпозиум. В 2-х т. / Т.Н. Мельникова, Е.И. Гринкевич, И.А. Ковынева, Н.Э. Петрова / отв. ред. Е.Я. Титаренко. Симферополь, 2019. С. 121-128.
18. Гордеева Т.А., Таньков Н.Н., Башкова Л.Р., Хомяков Е.А. Обучение чтению на иностранном языке в техническом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 81-83.
19. Ковынева И.А. Аудиовизуальные средства в процессе языковой подготовки иностранных студентов-медиков // Беларусь - Индия - Россия: сотрудничество в области преподавания русского языка как иностранного: Материалы интернет-конференции / И.А. Ковынева, Н.Э. Петрова, Т.Н. Мельникова. Минск, 2019. С. 87-93.
20. Ковынева И.А., Петрова Н.Э., Мельникова Т.Н. Интеграционные процессы в вузах медицинского профиля как результат взаимодействия клинических и языковых кафедр при обучении иностранных студентов русскому языку // Балтийский гуманитарный журнал.

2018. Т. 7. № 2 (23). С. 263-267.

21. Дмитриева Д.Д. Концепция учебно-практического пособия для подготовки иностранных студентов-медиков к профессиональной коммуникации на русском языке // Региональный вестник. 2019. № 12 (26). С. 36-37

22. Щукин А.Н. Социокультурная компетенция в системе преподавания русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 2019. № 1 (272). С. 72-75.

23. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // ИЯШ. 1996. С. 22-24.

24. Одинцова Ю.В., Рипачева Е.А. Фоновые знания как компонент содержания лингвострановедческого аспекта обучения // Известия ПГУПС. 2013. № 2. С. 228-232.

25. Хозиева Т.Х., Чопикашвили З.М. Использование коммуникативного метода в преподавании иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 359-362.

26. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Гнозис, 2003. 286 с.3.

27. Рубцова Е.В. Учет страноведческого и регионального компонента на начальном этапе обучения русскому языку как иностранно-му // Региональный вестник. 2019. № 10 (26). С. 14-15.

Статья поступила в редакцию 29.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 37+811.581

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0036

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПО ФАРМАКОЛОГИИ)

© 2019

AuthorID: 780102

SPIN: 6350-4476

Петрова Наталья Эдуардовна, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Русский язык и культура речи»
Курский государственный медицинский университет
(305041, Россия, Курск, ул. Карла Маркса, д. 3, e-mail: na_tali68@mail.ru)

Аннотация. Статья представляет собой методическую разработку урока по русскому языку как иностранному по теме «Аптека. Моя домашняя аптечка», предназначенную как для иностранных студентов-медиков, так преподавателя РКИ. Урок построен по классическому принципу, соответственно в его структуру входят традиционные части: словарная, претекстовая, притекстовая, потекстовая, послетекстовая и самостоятельная работа. Кроме того, параллельно даётся методическое описание и методические комментарии по проведению практикоориентированного урока. Словарь темы представлен двумя тематическими блоками: «Аптека» и «Домашняя аптечка». Работа со словами и словосочетаниями из этой части урока предполагает не только понимание, запоминание и введение новой лексики в активный словарь студента, но и работу над фонетическим аспектом речи, то есть над артикуляционно-акустическими навыками. На этапе претекстовой работы происходит знакомство с моделями научного стиля речи. Притекстовая работа включала отработку лексико-грамматических навыков словообразования и связи слов в глагольных и именных словосочетаниях. Потекстовая работа состояла из аудирования и чтения текстов с последующими заданиями. Послетекстовая работа была направлена на закрепление и отработку лексических, грамматических и речевых навыков на материале текста. Самостоятельная работа и итоговые задания сформулированы так, что преподаватель по результатам её сможет сделать вывод, насколько цели и задачи урока реализованы, а студенты усвоили материал урока.

Ключевые слова: практикоориентированность, компетентностный подход, паспорт компетенций по специальности «Лечебное дело», общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, фармакология, обучение инофонов, структура урока, составные части урока, ситуационные задания.

TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES AT FOREIGN MEDICAL STUDENTS (ON THE MATERIAL OF PHARMACOLOGY)

© 2019

Petrova Natalia Eduardovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor
of the department of «Russian Language and Speech Culture»
Kursk State Medical University

(305041, Russia, Kursk, Karl Marx Street, 3, e-mail: na_tali68@mail.ru)

Abstract. The article is a methodological development of a lesson in Russian as a foreign language on the topic “Pharmacy. My first-aid kit”, intended for both foreign medical students and a teacher of RCT. The lesson is built on the classical principle, respectively, its structure includes traditional parts: vocabulary, pretext, pretext, text, post-text and independent work. In addition, in parallel, a methodological description and methodological comments on the conduct of a practice-oriented lesson are given. The dictionary of topics is represented by two thematic blocks: “Pharmacy” and “Home medicine cabinet”. Working with words and phrases from this part of the lesson involves not only understanding, remembering and introducing new vocabulary into the student’s active vocabulary, but also work on the phonetic aspect of speech, that is, on articulatory-acoustic skills. At the stage of pre-text work, acquaintance with the models of the scientific style of speech takes place. Pretext work included the development of lexical and grammatical skills in word formation and the connection of words in verbal and nominal phrases. The text work consisted of listening and reading texts with subsequent assignments. Post-text work was aimed at consolidating and practicing lexical, grammatical and speech skills on the material of the text. Independent work and final assignments are formulated so that the teacher can conclude from the results of the lesson how much the goals and objectives of the lesson are realized, and the students have learned the lesson material.

Keywords: practical orientation, competency-based approach, competency certificate in the specialty “General Medicine”, general cultural, professional and professional competencies, pharmacology, teaching foreign languages, lesson structure, lesson components, situational tasks.

ВВЕДЕНИЕ

Интеграционные процессы во всех сферах человеческой деятельности в XXI в. [1-6] диктуют необходимость усиления в высших учебных заведениях курса на практикоориентированность при подготовке будущих специалистов. [7, с. 121]. В настоящее время в вузах Российской Федерации обучение как российских, так и иностранных студентов выстраивается в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами третьего поколения (ФГОС-3). Компетентностный подход предполагает реализацию общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК). Медицинское образование является наиболее востребованным у иностранцев, поэтому во многих российских вузах количество студентов-инофонов ограничивается только цифрой набора, но не количеством желающих поступить в университет. Безусловно, прежде всего их интересует качественное медицинское образование, диплом о котором будет признан впоследствии на родине учащегося

после сдачи экзамена на профессиональную пригодность [8-9].

Компетентностный подход, как основное требование международного образования, представлен в «Паспорте компетенций по специальности 31.05.01 «Лечебное дело» (ФГОС ВО специалитет), причём количество профессиональных компетенций значительно превосходит как общепрофессиональные, так и общекультурные. Преподаватели русского языка как иностранного (РКИ) активно включены в процесс профессионального практикоориентированного обучения инофонов, так как русский язык является языком общения не столько в учебных аудиториях, сколько в больницах и поликлиниках, где будущие врачи проходят практику, общаясь с русскоязычными пациентами.

И если учебников, учебно-методических пособий, разработок уроков по подготовке к клинической практике написано уже достаточно много [10-17], то есть отдельные аспекты, которые не попали в поле зрения методистов. Так, у студентов лечебного отделения все-

го один семестр ведётся дисциплина «Фармакология». Однако, мы считаем, что иностранные студенты на уроках РКИ должны получить хотя бы минимум информации по фармакологии. Такой материал может быть востребован как в практической жизни, так и профессиональной деятельности студента [18-25], что и обусловило актуальность данной методической работы.

МЕТОДОЛОГИЯ

Целью исследования является разработка и методическое описание урока по теме «Аптека. Домашняя аптечка».

Для осуществления цели необходимо решить следующие задачи: отобрать аутентичные тематические тексты, подготовить дидактический материал, разработать систему заданий, выстроить оптимальную структуру урока, снабдить её методическими комментариями.

В соответствии с задачами предполагается использование следующих общенаучных методов: анализа и синтеза теоретического и практического материала, анализ учебных планов, стандартов, программ, наблюдение за учебно-практической деятельностью студентов, систематизация и обобщение.

РЕЗУЛЬТАТЫ

В основу урока по теме «Аптека. Домашняя аптечка» была положена классическая структура занятия с её традиционными элементами. Словарная работа позволяет решить сразу две задачи: отработать произношение и ударение, знакомим с новой лексикой, которую необходимо ввести в активный словарь студента.

Словарная работа.

Работа над артикуляционно-акустическими навыками

Слушайте и повторяйте лексику по теме урока (Таблица № 1). Расставьте ударение над каждым словом.

Таблица 1 – Словарь темы

АПТЕКА	
оказывать первую медицинскую помощь обязательный набор медикаментов кроме того – обновлять – обновить (с.в.) срок годности медикаментов находиться в определённом, недоступном для детей, удаленном от света и тепла месте делать чёткие надписи с указанием времени приёма лекарств до или после еды периодичность приёма Мне нужно лекарство по этому рецепту Дайте мне что-нибудь	to give first aid required set of drugs besides (that) o renew (to refresh) drug validity to be in a certain, far from children, protected from light and warm place to do accurate inscriptions with time indications before or after meals how often to take I want this prescription made up (filled) Please give me
ДОМАШНЯЯ АПТЕЧКА	
сода двууглекислая на спирту настойка валерианы перекись водорода раствор аммиака напальчники горчичники глазные пипетки в футляре бактерицидный лейкопластырь вата (пакет) стерильные бинты слабительное сердечное болеутоляющее (анальгетик) санитарный бинт полоскание горла	Na ₂ CO ₃ on spirit valerian tincture H ₂ O ₂ ammonium solution rubber finger tips mustard plasters ophthalmic medicine droppers in plastic cases bactericide adhesive plaster cotton wool (package) sterile gauze bandages laxative cardiac remedy analgesic a sanitary towel (napkin) a throat wash

Прочитайте по цепочке словарь темы (Таблица № 1), следите за произношением и ударением.

1.2. Запишите и выучите словарь.

II. Предтекстовая работа

2.1. Запишите и выучите модели научного стиля речи (Таблица № 2).

Таблица 2 – Модели научного стиля речи

что является чем что делится на что что принимают когда (при чём) что нужно (можно) принимать, если (при чём) что эффективно при чём	what is what what is divided into what what is taken when what must be taken if what is effective in case of what
--	---

2.2. Определите, по каким моделям построены следующие предложения:

1. Аптека является одним из медицинских учреждений. 2. Супрастин эффективен при аллергии. 3. Анальгин принимают при головной боли. 4. Аптеки делятся на государственные (муниципальные), коммерческие и частные. 5. Парацетомол нужно принимать, если у вас высокая температура.

2.3. Составьте предложения по моделям (Таблица № 2).

III. Притекстовая работа – лексико-грамматические задания

3.1. Определите, от каких глаголов образованы следующие существительные:

Образец: обучение - обучать

Оказание, обновление, помощь, набор, нахождение, надписи, указание, приём, лечение, назначение, проверка, изготовление, работа, настойка, раствор,

3.2. Составьте из существительных задания 3.1. словосочетания по моделям «существительное + существительное», «существительное + глагол».

Образец: оказание – оказание помощи, оказать помощь.

IV. Потекстовая работа в данном уроке включает работу над двумя видами речевой деятельности: аудированием и чтением. Для каждого вида деятельности предназначен свой текст, но в целом они логически и семантически взаимосвязаны.

4.1. Аудирование текста проводит преподаватель, который может читать текст или включить запись, поэтому текста в методической разработке для студентов не будет, в отличие от преподавательской (смотри текст в конце).

1) Прослушайте текст «Аптека» 2 раза и выполните тестовые задания.

1. Аптека – это одно из ...

- А) торговых учреждений
- Б) образовательных учреждений
- В) медицинских учреждений

2. Фармацевтов готовят специализированные ...

- А) школы
- Б) училища (колледжи).
- В) университеты

3. Фармацевт – это ...

А) младший фармацевтический работник.
Б) специалист в области фармации, имеющий высшее образование

В) продавец в магазине

4. В аптеках фармацевты и провизоры ...

А) изучают медицину
Б) готовят лекарства, проверяют приготовленные препараты, продают готовые лекарственные средства;
В) лечат людей

4.2. Ответьте на ключевой вопрос к тексту: «Почему так важна роль аптеки в блоке медицинских учреждений и в обществе в целом?»

4.3. Читайте вместе с преподавателем текст «Домашняя аптечка»

4.4. Самостоятельно по цепочке читайте текст «Домашняя аптечка» вслух. Следите за произношением и ударением.

ДОМАШНЯЯ АПТЕЧКА

Домашняя аптечка должна быть в каждой семье. Для оказания первой медицинской помощи, а также для профилактики и лечения различных заболеваний рекомендуется иметь в ней следующий обязательный набор ме-

дикаментов (Таблица № 3).

Таблица 3 – Что нужно принимать, если ...

1. боли в сердце слабые боли сильные боли	валидол по 1 таблетке или капсуле под язык нитроглицерин по 1 таблетке под язык
2. для снятия сердцебиений	настойка валерианы или корвалол по 25-30 капель
3. успокаивающее	экстракт валерианы по 2 таблетки 3 раза в день
4. диарея, боли в животе, метеоризм, отравления	смекта (отечественный полифепан), бесалол, беластезин, уголь активированный
5. головная, зубная боль, мигалгии, невралгия	анальгин, пенталгин, седалгин, кофетин
6. спастические боли в кишечнике, почках, желчном пузыре	баралгин, спазмалгон
7. слабительные	сеннаде, сеннадексин по 1-2 таблетке на ночь 1 раз
8. жаропонижающие	панadol, парацетамол, аспирин УПСА, фортрал, колдрекс
9. изжога	сода двууглекислая Na ₂ CO ₃ (на кончике чайной лож-ки)
10. антисептики	перекись водорода 3%, 100 мл для промывания ран, КаМНО ₄ (марганцовка) для промываний, полосканий (бледно-розовый раствор). Бриллиантовый зелёный 2% - 10 мл для обработки ран; спиртовой раствор йода 5% для обработки ран; линимент стрептоцида 5-10% (при ожогах, наносить на рану);
11. обморочные состояния	раствор аммиака 10% 10 мл (смочить ватку, вдохнуть).
12. при простуде, при гипертонии	горчичники: 1) на трахею; 2) на затылок
13. от кашля	бромгексин по 1 таблетке 3 раза в день, лобексин по 1 таблетке 3 раза в день.
14. противоаллергические	супрастин по 1 таблетке на ночь (даёт лёгкий снотворный эффект) или 3 раза в день по 1 таблетке, если человек дома.

Кроме того, надо иметь 2 термометра, 2 глазные пипетки (в футлярах), пару листов бумаги компрессной, пару лейкопластырей бактерицидных 4x25, пакет ваты, а также несколько бинтов стерильных 10x5 или салфеток.

Аптечку следует периодически обновлять, исходя из сроков годности медикаментов. Она должна находиться в квартире в определённом, недоступном для детей, удалённом от света и тепла месте.

На медикаментах необходимо сделать чёткие надписи (labels) «Слабительное», «Сердечное», «Болеутоляющее» - с указанием времени приёма лекарства (до или после еды), периодичности приёма (один, два, три раза в день).

4.5. Ответьте на вопросы к тексту.

1. Почему нужно иметь домашнюю аптечку в каждом доме?

2. Где в доме должна находиться аптечка?

3. Что кроме лекарств должно быть в аптечке?

4. Какие надписи должны быть на медикаментах?

5. Почему нужно иногда обновлять лекарства?

6. Какие предметы по уходу за больным должны быть в аптечке?

7. Какие группы лекарств должна включать аптечка?

V. Послетекстовая работа включает как грамматические, так и речевые задания

5.1. Найдите в тексте «Домашняя аптечка» отглазные существительные, выпишите их, определите

глаголы, от которых они образованы.

5.2. Перескажите содержание текста, используя лишь для выражения мнения.

1. Как известно, ...

2. Известно, что ...

3. Я знаю, что ...

4. Общеизвестно, что ...

5. На мой взгляд, ...

6. По моему мнению, ...

7. Мне кажется, ...

8. Я считаю, ...

5.3. Запишите названия препаратов.

- которые вы иногда используете.

- которые вы часто применяете.

- которые вы никогда не употребляли.

- о которых вы часто слышите.

5.4. Ситуационные задачи. Работа в парах, составьте диалоги между фармацевтом и покупателем «В аптеке». Используйте справочный материал:

1) Мне нужно лекарство по этому рецепту...; дайте мне что-нибудь...; мне нужны...

2) Лекарства от головной боли, от зубной боли, от простуды, от ожогов, от мозолей, слабительное, закрепляющее, для полоскания горла, дезинфицирующее, валерьяновые капли, йод, сода, аспирин, вата, бинт, санитарный

6.3. Речевая ситуация. Ваш друг заболел. Он чувствует боль в сердце и просит Вашего совета. Расспросите его о симптомах болезни и порекомендуйте какие-либо лекарства из домашней аптечки.

VI. Самостоятельная работа студентов должна не только показать умение работать без помощи преподавателя, но и продемонстрировать уровень сформированных умений и навыков всех видов речевой деятельности по теме урока.

6.1. Подготовьте монологи-сообщения:

1) о вашей домашней аптечке;

2) о составе домашней аптечки по группам лекарств

3) об условиях хранения домашней аптечки

6.2. Подготовьте в письменном виде диалог: «Покупка лекарств и предметов по уходу в аптеке».

ТЕКСТ ДЛЯ АУДИРОВАНИЯ (материалы для преподавателя)

АПТЕКА

Аптека – это одно из медицинских учреждений. Она может быть самостоятельной единицей в блоке медицинских учреждений и вспомогательной, например, аптека при поликлинике, больнице, клинике. Аптеки делятся на: 1) государственные (муниципальные); 2) коммерческие; 3) частные.

В аптечной сети также работают аптекарские магазины, аптекарские (аптечные) киоски, аптечные пункты. Врачи и фармацевтические работники являются коллегами. Обычно при назначении больному лечения врач выписывает ему необходимые лекарства и медицинские средства. Фармацевтов готовят специализированные училища (колледжи). Фармацевт – это младший фармацевтический работник. Провизор – это специалист в области фармации, имеющий высшее образование. В аптеках фармацевты и провизоры работают вместе: готовят лекарства, проверяют приготовленные препараты, продают готовые лекарственные средства, а также средства санитарии и гигиены. Роль аптеки очень важна как в блоке медицинских учреждений, так и в обществе в целом.

Таким образом, иностранные студенты изучают медицину в вузах Российской Федерации по рабочим учебным планам и программам, созданным в соответствии с ФГОС ВО третьего поколения, ориентированным, в свою очередь, на международные образовательные стандарты. В основу профессионального образования положены компетенции, в результате освоения которых формируются знания, умения и навыки будущих специалистов. Практикоориентированное обучение характерно

ризуется особенностями, под которыми следует понимать умения применять усвоенный материал как в ежедневной практической жизни, так и в профессиональной деятельности. Для реализации такой специфической направленности в обучении студентов используются различные интерактивные методы. В данном случае это ситуационные задачи и речевые ситуации. Урок по теме «Аптека. Домашняя аптечка», кроме уже перечисленного, даёт знания по дисциплине «Фармакология» и может быть использован преподавателями РКИ в работе со студентами-медиками различных факультетов и специальностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ковынева И.А. Интеграционные процессы в педагогике и лингвистике/ И.А. Ковынева, О.И. Охотников, Н.Э. Петрова // *Историческая и социально-образовательная мысль*. Том 7 № 5 часть 2. URL: <http://www.ist-edu.ru/index.php/hist/article/view/1715> 2015. С. 229-233.
2. Ковынева И.А., Петрова Н.Э. Междисциплинарная интеграция русского языка и профильных дисциплин в медицинском вузе при обучении иностранных студентов языку специальности (из опыта преподавания). *Современные проблемы науки и образования*. 2015. №1; URL:<http://www.science-education.ru/121-18541>
3. Петрова Н.Э. Методические подходы к решению проблемы формирования профессиональной компетенции иностранных студентов в медицинском вузе // *Вестник университета дружбы народов. Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. 2016. № 1. С. 29–36.
4. Петрова Н.Э. Интеграционные процессы в медицинском вузе при обучении иностранных студентов // *Проблемы интеграции образовательных систем России и Беларуси в гуманитарном хроно-топе постсоветского пространства сборник научных статей. / Ответственный редактор Е.И. Боев; Юго-Западный государственный университет*. 2015. С.120-126.
5. Девдариани Н.В. Междисциплинарные связи и новые технологии в практике преподавания русского языка как иностранного в медицинском вузе // *Региональный вестник*. 2019. № 7 (22). С. 23-24.
6. Ковынева И.А., Петрова Н.Э. Современные подходы к формированию коммуникативной компетенции у иностранных студентов на основе междисциплинарных связей // *Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: Материалы XIX Международной научно-практической конференции*. Минск, 2017. С. 162-167
7. Мельникова Т.Н. Особенности профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному в медицинских вузах России и Беларуси // *Русский язык в поликультурном мире: Сб. науч. ст. III Международной симпозиум. В 2-х т. / Т.Н. Мельникова, Е.И. Гринкевич, И.А. Ковынева, Н.Э. Петрова / отв. ред. Е.Я. Гитаренко*. Симферополь, 2019. С. 121-128
8. Чиркова В.М. Обучение иностранных студентов основам медицинской деонтологии на занятиях по русскому языку // *Карельский научный журнал*. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 77-79.
9. Петрова Н.Э. Исследования в области эффективного маркетинга образовательных услуг в работе с иностранными студентами // *Инов: электронный научный журнал*, 2018. №6 (39). С. 27. URL: <http://www.innov.ru/science/economy>.
10. Петрова Н.Э. Эффективный маркетинг и менеджмент качества как основа обеспечения образовательных услуг в работе с иностранными студентами // *Инов: электронный научный журнал*, 2018. №6 (39). С. 44. URL: <http://www.innov.ru/science/economy>
11. Савин К.С. Проблемы и пути решения вопросов преподавания русского языка как иностранного в процессе изучения экономических дисциплин // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 179-180.
12. Дьякова В.Н. Диалог врача с больным: Пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков. 2-е изд., испр. и доп. СПб, 2002.
13. Дьякова В.Н. Подготовка к клинической практике. Пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков. 2-е изд., испр. и доп. СПб, 2002.
14. Гордеева Т.А., Таньков Н.Н., Башкова Л.Р., Хомяков Е.А. Обучение чтению на иностранном языке в техническом вузе // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 81-83.
15. Ковынева И.А., Порохнявая Е.А. Языковая подготовка к клинической практике: Пособие по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на английском языке (3-4 год обучения)./ И.А. Ковынева, Е.А. Порохнявая и др. Курск: КГМУ, 2009. 202с.
16. Ковынева И.А., Петрова Н.Э., Мельникова Т.Н. Интеграционные процессы в вузах медицинского профиля как результат взаимодействия клинических и языковых кафедр при обучении иностранных студентов русскому языку // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 263-267.
17. Самчик Н.Н. Языковая и речевая подготовка к клинической практике иностранных студентов в процессе обучения русскому языку // *Региональный вестник*. 2019. № 10 (26). С. 16-18.
18. Рубцова Е.В. Профессионально-ориентированные ситуационные задачи как часть рабочей программы в высшем профессиональном образовании // *Региональный вестник*. 2019. № 11 (26). С. 16-17
19. Рубцова Е.В. Формирование коммуникационной и социокуль-

турной компетенций с помощью мультимедийных пособий при обучении русскому языку как иностранному // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 288-292.

20. Петрова Н.Э., Ястребова Л.П. Русский язык как иностранный в профессиональной коммуникации студентов-медиков // *Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации сборник материалов II Международной научно-методической конференции-вебинара*. Курск, 2017. С. 127-133.

21. Девдариани Н.В. Профессионально ориентированные учебные пособия, формирующие речевую компетентность при изучении дисциплины «Языковая подготовка к клинической практике» // *Региональный вестник*. 2019. № 10 (26). С. 15-16.

22. Дмитриева Д.Д. Концепция учебно-практического пособия для подготовки иностранных студентов-медиков к профессиональной коммуникации на русском языке // *Региональный вестник*. 2019. № 12 (26). С. 36-37

23. Скляр Е.С. К вопросу о профессионально-ориентированных пособиях по русскому языку для иностранных учащихся // *Карельский научный журнал*. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 39-41

24. Хозиева Т.Х., Чопикашвили З.М. Использование коммуникативного метода в преподавании иностранного языка // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 359-362.

25. Мельникова Т.Н. О профессионально-ориентированном обучении русскому языку как иностранному в медицинских вузах России и Беларуси // *Актуальные проблемы довузовской подготовки: материалы III международной науч.-метод. конф. / Т.Н. Мельникова, Е.И. Гринкевич, И.А. Ковынева, Н.Э. Петрова / Под. ред. А.Р. Аветисова*. Минск: БГМУ, 2019. С. 178-182.

Статья поступила в редакцию 26.09.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 37:796.332
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0037**ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА
ЮНЫХ ФУТБОЛИСТОВ**© 2019
AuthorID: 646304
SPIN: 2367-4517**Пиянзин Андрей Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры адаптивной физической культуры, спорта и туризмаAuthorID: 762348
SPIN: 2730-9460**Популо Гельшиган Миргазовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания*Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: populochka@mail.ru)*

Аннотация. Квалифицированная подготовка юных футболистов в наши дни, преодолевая существующие недостатки в технической и тактической подготовке спортсменов, требует вести активный поиск и подбор наиболее эффективных тренировочных средств, методов, обеспечивающих обучение, способствующее повышению уровня общей и специальной физической подготовленности, совершенствованию технико-тактических приемов игры, что и определило актуальность данного исследования. Автор исследовал влияние особенностей технико-тактической подготовки юных футболистов в годичном цикле на успешность игровой и соревновательной деятельности. Раскрыл структуру учебно-тренировочных занятий в подготовительном, соревновательном и переходном периодах подготовки юных футболистов. В результате полученных данных до и после педагогического эксперимента автор провел сравнительный анализ количественных и качественных показателей технико-тактических командных действий. В данной статье полученные результаты показали, что в конце педагогического эксперимента под влиянием специальных упражнений, нацеленных на рост уровня технико-тактической подготовки, футболисты экспериментальной группы достоверно опередили игроков контрольной группы по всем показателям. Автор порекомендовал для повышения эффективности, оптимизации и совершенствования процесса обучения, ориентированного на повышение технико-тактического мастерства футболистов, учителям физической культуры, инструкторам и тренерам при организации учебно-тренировочного процесса использовать данные проведенного исследования.

Ключевые слова: учебно-тренировочный процесс, исследование, футбол, подготовка, техника, тактика, двигательные действия, приемы, игроки, способности, показатели, юные футболисты, повышение эффективности учебно-тренировочного процесса.

**OPTIMIZATION OF PHYSICAL TRAINING PROCESS
OF YOUNG FOOTBALL PLAYERS**

© 2019

Piyanzin Andrey Nikolaevich, candidate of pedagogical science, associate professor of the chair «Adapted Physical Education, sport and tourism»**Populo Gelshigan Mirgazovna**, candidate of pedagogical science, associate professor of the chair «Physical Education»*Togliatti State University
(445020, Russia, Togliatti, st. Belorusskaya, 14, e-mail: populochka@mail.ru)*

Abstract. Nowadays the qualified training of young football players requires an active search and selection of the most effective tools and methods providing trainings that helps to increase the level of general and special physical skills and to improve the technical and tactical methods of football playing. It helps to overcome existing shortcomings in the technical and tactical training of athletes and makes the research extremely relevant. The authors investigated the influence of the technical and tactical training features of young football players in the annual cycle on the success of game and competitiveness. He revealed the structure of training sessions during the preparation, competitive and transitional periods of young football players trainings. Using the data obtained before and after the pedagogical experiment the author conducted a comparative analysis of quantitative and qualitative indicators of technical and tactical team actions. In this article the results illustrate that at the end of the pedagogical experiment with the influence of special exercises aimed at increasing the level of technical and tactical training the players of the experimental group were significantly ahead of the control group players in every aspect. The authors recommend using the data of the research to improve the efficiency of the training process, focused on enhancing the technical and tactical skills of football players, to physical training teachers and instructors.

Keywords: physical training process, research, football, preparation, technique, tactics, motor activity, players, skills, indicators, young football players, increasing the effectiveness of physical-training process.

ВВЕДЕНИЕ

Современный футбол - это технически сложный, динамичный, т.е. требующий быстрого принятия решения и смены двигательных действий в изменяющихся внешних условиях, спорт, направленный в большей степени на максимальное использование скоростно-силовых качеств, индивидуально технического мастерства, а также групповых и командных тактических взаимодействий. Футбол постоянно совершенствуется - это очевидный факт, который наблюдает весь мир в последние десятилетия [1].

Сегодня без качественной подготовки юного резерва невозможно достижение высоких спортивных результатов в мире футбола. Такие авторы как Губа В.П., Лексаков А.В. выделяют четыре основные позиции, определяющие успех любой футбольной команды, в

частности юношеской: «первое – это техника, второе – тактика, третье – морально-волевая подготовка и четвертое – функциональное состояние, состояние здоровья. Вот это главные основы, на которых основывается футбол, как, впрочем, и другие виды спорта. Но в основе лежит талант» [2,3,4].

Огромное значение зарубежные и отечественные тренеры уделяют технико-тактической подготовке своих команд. Подбор тренировочных упражнений осуществляется, учитывая тактические игровые схемы команды, варианты взаимодействий по позициям футболистов на футбольном поле [5,6,7].

В тренировочных занятиях отрабатываются действия игроков в атаке и в обороне, доводя эти элементы игры до автоматизма. Примером же тактической работы современных тренеров являются двухчасовые трени-

ровки Конте А. ФК «Челси» (Англия), те же Сарри М. ФК «Наполи» (Италия), Гвардиола Х. ФК «Манчестер Сити» (Англия), Клопп Ю. ФК «Ливерпуль» (Англия), Гончаренко В. ФК «ЦСКА» (Россия) и др., которые уделяют огромное внимание тактической и технико-тактической подготовке своих команд, состоящих как из молодых перспективных футболистов, так и из настоящих профессионалов своего дела, но эта работа основывается на знаниях и умениях самих футболистов. Вся обучающая работа, выполненная тренерами в детско-юношеских командах и её совершенствование в последующих периодах спортивной подготовки, позволяет игрокам в составе своих команд добиваться максимальных результатов в сильнейших футбольных лигах Европы, показывая при этом своё высочайшее индивидуальное мастерство и умение реализовывать тактические замыслы тренеров [8,9,10,11].

Футбольные специалисты Губа В.П., Стула А., Майер Р., Смирнов Ю.И. постоянно отмечают растущий атлетизм при подготовке современных футбольных команд, техническое оснащение, позволяющее выполнять технические элементы на максимальных скоростях и с постоянно возрастающим давлением на игрока с мячом, а уровень тактической подготовки современных футбольных команд не иначе, как «высшая математика» и не назовёшь. Положение футбола сегодня требует вести активный поиск наиболее эффективных средств и методов физической, технической, тактической, психологической подготовки футболистов на этапе высшего спортивного совершенствования, чтобы преодолеть существующие недостатки [12,13,14,15].

От этапа начальной подготовки и до этапа высшего спортивного мастерства футболистов, отмечает Зеленцов А.М., идёт постепенное увеличение в тренировочном процессе упражнений технико-тактической подготовки, а к 18 годам, доводится до 50% от общего объёма всех видов подготовки футболистов [16, 17].

Квалифицированная подготовка юных футболистов в наши дни, преодолевая существующие недостатки в технической и тактической подготовке спортсменов требует вести активный поиск и подбор наиболее эффективных тренировочных средств, методов, обеспечивающих обучение, способствующих повышению уровня общей и специальной физической подготовленности, совершенствованию технико-тактических приемов игры. Это определило актуальность исследования повышения уровня технико-тактической подготовленности футболистов 13-14 лет.

МЕТОДОЛОГИЯ

На примере перспективного планирования учебно-тренировочного процесса футболистов 13–14 лет в АНО «Спортивный выбор» мы наблюдали как ставятся задачи, решение которых ведет к успешному освоению технико-тактической подготовки юных футболистов.

Мы предположили, что применение упражнений технико - тактической направленности при подготовке юных футболистов 13-14 лет позволит оптимизировать учебно-тренировочный процесс, а также повысит общий уровень подготовки и качественно улучшит игровую деятельность юных футболистов.

Объект исследования – учебно-тренировочный процесс футболистов 13 – 14 лет в годичном цикле тренировки, на примере футбольной команды АНО «Спортивный выбор».

Предмет исследования – технико-тактическая подготовка юных футболистов 13 – 14 лет в годичном цикле тренировки.

Цель работы – исследование особенностей технико-тактической подготовки футболистов 13 – 14 лет в годичном цикле подготовки.

Задачи исследования:

1. Выявить особенности, влияющие на успешность игровой и тренировочной деятельности юных футболистов 13-14 лет благодаря упражнениям технико-тактиче-

ской направленности.

2. Исследовать методическую целесообразность подбора тренировочных упражнений технико-тактической направленности юных футболистов 13 – 14 лет в годичном цикле тренировки.

3. Определить наличие положительного влияния, связанного с ростом уровня технико-тактической подготовки, упражнений технико-тактической направленности в процессе специализации юных футболистов 13 – 14 лет в годичном цикле тренировки.

На основании анализа отечественной и зарубежной литературы по технико-тактической подготовке юных футболистов 13 – 14 лет мы определили, что увеличение уровня технико-тактической подготовки футболиста в значительной степени в сложных игровых ситуациях способствует повышению успешности игровой и соревновательной деятельности футболистов 13 – 14 лет.

Исследовали методическую целесообразность подбора тренировочных упражнений технико-тактической направленности юных футболистов 13 – 14 лет в годичном цикле тренировки. Подбор тренировочных упражнений технико-тактической направленности осуществлялся с прицелом на использование в одном тренировочном занятии одного - двух упражнений по обучению технико-тактическим взаимодействиям. В среднем проведено порядка 8-ми учебно-тренировочных занятий с применением каждого упражнения.

Занятия по теории были поделены на разделы: 1) атакующие игровые ситуации, действия игрока без мяча; 2) атакующие игровые ситуации, действия игрока с мячом; 3) оборонительные игровые ситуации. По завершению разбора проводилось практическое разучивание технико-тактических действий [18,19].

Перед исследованием был изучен и проанализирован годичный учебно-тренировочный план СДЮСШОР №12 «Лада». Организованы две группы: контрольная и экспериментальная. В исследовании приняло участие 30 футболистов 13-14 лет. Исследование проводилось в период с ноября 2017 г. по май 2019 года.

Нами была организована видеосъёмка 6 товарищеских игр и 6 официальных, которая преследовала цель зафиксировать процесс прогрессирования юных футболистов в технико-тактической подготовке. Видеопроблема некоторых технико-тактических элементов в соревновательной деятельности 13-14 - летних игроков позволил оценить их эффективность. В наблюдениях фиксировались технико-тактические действия игроков с мячом: правильно выполненным (отмечалось знаком «+») считалось такое технико-тактическое действие, в результате которого мяч сохранялся под контролем игрока или попадал к партнеру по команде (если проводился удар в ворота, мяч должен попасть в створ ворот или участие принимает вратарь). Во всех остальных случаях и при потерях мяча, определялось, что действие выполнено неточно (отмечалось знаком «-»).

Итогом обработки результатов педагогического наблюдения на начальном этапе эксперимента за соревновательной деятельностью юных футболистов 13-14 лет были определены количественные и качественные показатели технико-тактических командных действий в шести матчах двух контрольных команд.

Нами было выявлено благодаря наблюдениям за игрой футболистов в шести матчах, что юные спортсмены выполняют 368 - 350 технико-тактических действий. В основном игроки осуществляли такие взаимодействия во время игры как, короткие и средние передачи мяча вперед - 27,3%, перехват - 15,5%, отбор - 15%, обводка - 9%. Остальные элементы игры используются редко, ведение - 1,5%, удары по воротам ногами - 2,8%, головой - 2,6%, при этом потери мяча доходят до 25%. Явных различий между юными футболистами двух групп не выявлено.

Проведённый анализ позволил определить, что в среднем активность и технико-тактическая подготовка

игроков в контрольной и экспериментальной группе на начало эксперимента примерно одинаковая.

В подготовительном периоде структура учебно-тренировочного занятия строилась следующим образом:

- в подготовительной части примерного учебно-тренировочного занятия использовались: общеразвивающие упражнения, позволяющие повысить подвижность в суставах и направленные на растягивание мышц; упражнения с мячом квадрат 20x20 м; упражнения скоростно-силовой направленности (прыжки, ускорения, челночный бег, эстафеты, броски и т.п.); упражнения без сопротивления: 1 вариант – «забегание», 2 вариант – «стенка»

- в основной части примерного учебно-тренировочного занятия использовались: в течение 12 мин. юные футболисты совершали упражнение «Атака 2 в 1 на фланге с подачей в штрафную»; игра 8 х 8+1 нейтральный, 2 вратаря с продолжительностью игры 15 мин.; игра 9 х 9, без задания, 2 вратаря с продолжительностью игры 15 мин.

- в заключительной части примерного учебно-тренировочного занятия использовались: упражнения на восстановление дыхания; стретчинг.

В соревновательном периоде структура учебно-тренировочного занятия строилась следующим образом:

- в подготовительной части примерного учебно-тренировочного занятия использовались: общеразвивающие упражнения, позволяющие повысить подвижность в суставах и направленные на растягивание мышц; упражнения на «чувство мяча» в движении и на месте; упражнения с мячом квадрат 20x20 м; упражнение на развитие скоростных качеств выполнялись в течение 12 мин: «Лесенка» + рывок со сменой направления; упражнение для отработки вариантов атаки 3 в 2 способа: «забегание», «вбегание»

в основной части примерного учебно-тренировочного занятия использовались: атака 3 в 2 с использованием фланга и полуфланга с завершением и длительностью - 15 мин.; игра 6 в 4 продолжительностью 15 мин.; игра 9 х 9 на $\frac{3}{4}$ футбольного поля продолжительностью 20 мин.

- в заключительной части примерного учебно-тренировочного занятия использовались: упражнения из дыхательной йоги.

В переходном периоде структура учебно-тренировочного занятия строилась следующим образом:

- в подготовительной части примерного учебно-тренировочного занятия использовались: общеразвивающие упражнения, позволяющие повысить подвижность в суставах и направленные на растягивание мышц; упражнения на «чувство мяча» в движении и на месте; упражнения с мячом квадрат 25x25 м; упражнение 1 в 1 в двое ворот выполнялось по 10 мин.

- в основной части примерного учебно-тренировочного занятия использовались: упражнение 1 в 1 + 1 защитник – 15 мин.; игра 8 х 8 + 2 вратаря, в двое ворот продолжительностью 2 по 15 мин.

- в заключительной части примерного учебно-тренировочного занятия использовались: упражнения на восстановление дыхания и на гибкость.

В процессе исследования помимо игр мы просматривали и анализировали учебно-тренировочные занятия. В контрольной группе они осуществлялись согласно традиционным подходам и улучшение результатов произошло в незначительной степени. С юными футболистами экспериментальной группы учебно-тренировочные занятия проводились с доминированием упражнений технико-тактической направленности, где подбирались задания, в которых происходило взаимодействие в парах, тройках и т.д. В каждом упражнении делался упор на качественное исполнение, и по модели они напоминали игровые ситуации.

РЕЗУЛЬТАТЫ

За период проведения эксперимента достоверно увеличился процент перехвата мяча в экспериментальной

группе на 10%, в контрольной группе на 4,3%. Результат передачи мяча на ход в экспериментальной группе вырос на 10,4% и значительно превосходит результат контрольной группы, в которой отмечен прирост в 4,1%; передачи мяча вперед прирост результата на 6% в экспериментальной группе, в контрольной группе произошел меньший прирост данного показателя – на 3,3%. Увеличился процент ведения мяча в экспериментальной группе на 9%, в контрольной группе на 4,5%, выявлена достоверность различий ($p < 0,05$). Процент ударов по воротам значительно вырос в экспериментальной группе на 14% в сравнении с контрольной группой, в последний рост показателя отмечен на 6,3%. Следует отметить снижение количества потерь мяча в экспериментальной группе до 10%. Процент потерь мяча в контрольной группе снизился до 7%, что подтверждает отставание этой группы от экспериментальной.

Используемые специальные упражнения и задания в учебно-тренировочном процессе юных футболистов предоставили возможность достичь положительного эффекта, нашедшего отражение в показателях технико-тактического мастерства игроков экспериментальной группы.

ВЫВОДЫ

Полученные результаты указывают на то, что в конце педагогического эксперимента под влиянием специальных упражнений, нацеленных на рост уровня технико-тактической подготовки, футболисты экспериментальной группы достоверно опередили игроков контрольной группы по всем показателям, исключая отбор мяча, где процент прироста результата в контрольной группе на 1% больше чем в экспериментальной.

Положительные результаты, полученные за период педагогического эксперимента в экспериментальной группе, позволили утверждать, что использование тренировочных упражнений технико-тактической направленности в годичном цикле тренировки повышает успешность игровой и соревновательной деятельности футболистов 13 – 14 лет.

С целью повышения эффективности, оптимизации и совершенствования процесса обучения, ориентированного на повышение технико-тактического мастерства футболистов, учителя физической культуры, тренеры при организации учебно-тренировочного процесса могут использовать данные проведенного исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лисенчук Г.А. Направленность тренировочного процесса в зависимости от индивидуальных особенностей футболистов. // Наука в олимпийском спорте. – 2004. - № 1. – С. 22-27.
2. Губа В.П., Лексаков А.В. Теория и методика футбола: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М. Спорт, 2018. - 621 с.
3. Кузнецов А.А. Футбол. Настольная книга детского тренера / А.А. Кузнецов. – М.: Проф-Издат. 2011. – 408 с.
4. Многолетняя подготовка юных футболистов. Путь к успеху : учеб.-метод. пособие / В. В. Николаенко, В. Н. Шамардин. - К. : Саммит-книга, 2015. – 360 с.
5. Алябев О.К. Факторы и критерия обуславливающие технико-тактической подготовленности спортсменов. //Наука в олимпийском спорте. – 1994. - № 1. – С. 43-47.
6. Кубиков Э.А., Кочкаров Э.Э. Особенности и закономерности технико-тактической подготовки юных футболистов // Фундаментальные исследования. 2015. № 2 (часть 6). – С. 1310-1313.
7. Спортивные игры: техника, тактика, методика обучения: учеб. для вузов / Ю.Д. Железняк, Ю.М. Портнов, В.П. Савин, А.В. Лексаков; под ред. Ю.Д. Железняк, Ю.М. Портнова.– М.: Академия, 2008. – 518 с.
8. Спортивные игры: техника, тактика, методика обучения: учеб. для вузов / Ю.Д. Железняк, Ю.М. Портнов, В.П. Савин, А.В. Лексаков; под ред. Ю.Д. Железняк, Ю.М. Портнова.– М.: Академия, 2008. – 518 с.
9. Лисенчук Г.А. Соревновательные микроциклы в подготовке квалифицированных футболистов // Теория и методика физ. культуры. – 2008. - №1. - С. 11-13.
10. Современные методы организации тренировочного процесса, оценки функционального состояния и восстановления спортсменов: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 24-25 октября 2017 г. Т. 1 / УралГУФК ; под ред. Е. В. Быкова. - Челябинск, 2017. - 357 с.
11. Сучилин А.А. О совершенствовании системы подготовки футбольного резерва //Теория и методика физ. культуры. - 2001. - № 9. – С. 15-17.

12. Губа В.П., Стула А. *Методология подготовки юных футболистов : учебно-методическое пособие / В.П. Губа, А. Стула. – М.: Человек. 2015. – 184 с.*
13. Губа В.П., Стула А., Кромке К. *Подготовка футболистов в ведущих клубах Европы / В.П. Губа, А. Стула, К. Кромке. – М.: Спорт, 2017. – 240 с.*
14. Майер Ральф. *Силовые тренировки в футболе: пер. с англ. / Ральф Майер - М.: Спорт, 2016. - 1287 с.*
15. Смирнов Ю.И. *Комплексная оценка и контроль спортивной подготовленности: учеб пособие / Ю.И. Смирнов. - Малаховка: МОГИФК, 1986. – 68 с.*
16. Зеленцов А.М. *Разработка целевых комплексных программ подготовки футболистов: метод. рекомендации / А.М. Зеленцов, М.В. Бальчос, Г.А. Лисенчук. К.: НУФВС, 1999. - 61 с.*
17. Набатникова М.Я. *Основы управления спортивной тренировкой юных спортсменов. М.: ФиС, 1982. – 280 с.*
18. Мищенко В.С. *Оценка функциональной подготовленности квалифицированных футболистов на основе учета структуры аэробной производительности // Наука в олимпийском спорте. – 2008. - № 1. – С. 23-27.*
19. Лисенчук Г.А. *Соревновательные микроциклы в подготовке квалифицированных футболистов // Теория и методика физкультуры Лисенчук Г.А.– 2008. - №1. - С. 11-13.*
20. *Сайт науки и спорта - <http://www.topendsports.com/>*

Статья поступила в редакцию 27.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 373.24:371.7

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0038

ВЛИЯНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОВЕНЬ ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2019

AuthorID: 762348

SPIN: 2730-9460

Популо Гельшиган Миргазовна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры физического воспитания

AuthorID: 410736

SPIN: 9431-3868

Подлубная Алена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
адаптивной физической культуры, спорта и туризма
Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: populochka@mail.ru)

Аннотация. Актуальность данного исследования обусловлена тенденцией роста заболеваемости и инвалидизации детей в нашей стране, и недостаточностью реализуемых программ по сохранению и формированию здоровья детей, пропаганде здорового образа жизни. Работа посвящена решению важнейшей проблемы: поиску и выбору программ по использованию здоровьесберегающих, здоровьесформирующих технологий, улучшающих физическое здоровье дошкольников. Для решения данной проблемы авторами была разработана и внедрена в образовательный процесс детского образовательного учреждения комплексная программа по использованию здоровьесберегающих технологий, которая включала: организацию двигательного режима, направленную на развитие двигательных способностей; подвижные игры в зависимости от поставленных задач в режиме дня; самомассаж; дыхательная гимнастика; закаливание; музыкотерапию; глинтотерапию; витаминотерапию; фитотерапию. В результате полученных данных до и после педагогического эксперимента авторы проводят сравнительный анализ и приходят к выводу, что применение комплексной программы, по улучшению физического здоровья детей старшего дошкольного возраста, способствовало совершенствованию двигательных способностей и морфофункциональных возможностей детского организма и что существует взаимозависимость уровня заболеваемости и уровня закаленности, чем выше уровень закаленности, тем ниже уровень заболеваемости, два этих показателя имеют прямое отношение к развитию двигательных способностей.

Ключевые слова: комплексная программа, здоровьесберегающие технологии, физическое здоровье, исследование, анализ, здоровье, старший дошкольный возраст, дошкольное учреждение, образовательный процесс, способности, показатели.

INFLUENCE OF THE HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES ON THE PHYSICAL FIT OF THE PRE-SCHOOL AGED CHILDREN

© 2019

Populo Gelshigan Mirgazovna, candidate of pedagogical science, associate professor
of the chair «Physical Education»

Podlubnaya Alena Anatolievna, candidate of pedagogical science, associate professor
of the chair «Adapted Physical Education, sport and tourism»

Togliatti State University
(445020, Russia, Togliatti, st. Belorusskaya, 14, e-mail: populochka@mail.ru)

Abstract. The research is relevant due to the growing tendency of children's diseases in our country and the lack of ongoing programs to preserve and promote children's health as well as a healthy lifestyle. The work is devoted to the solving of one of the most significant problem: the search and selection of programs containing health-saving, health-forming technologies that improve the physical health of preschool children. To solve this problem the author has developed and introduced into the educational process of a pre-school aged children a comprehensive program for the use of health-saving technologies, which included: the organization of the motor regime aimed to develop motor abilities; outdoor games, depending on the tasks in the daily mode; self-massage; breathing exercises; hardening; music therapy; vitamin therapy; herbal medicine. As a result of the data obtained before and after the pedagogical experiment, the author conducts a comparative analysis and concludes that the use of a comprehensive program to improve the physical health of older preschool children has improved the motor abilities and morphofunctional capabilities of the child's body and that there is an interdependence of the diseases rate and the level of hardening: the higher the level of hardening, the lower the diseases rate. These two indicators have a direct relation to the development of motor abilities.

Keywords: comprehensive program, health-saving technologies, physical health, research, analysis, health, preschool age, preschool institution, educational process, skills, indicators.

ВВЕДЕНИЕ

Анализ эмпирической базы по теме исследования, показал, что в современном обществе актуален социальный заказ на формирование здорового поколения детей [1,2,3]. А значит, проблема качества здоровьесформирующих технологий в образовательном процессе детского дошкольного учреждения является актуальной [4,5,6].

Ускоренный темп развития информационных технологий, а вместе с тем и современного общества, с каждым днем предъявляет все более серьезные требования к современному человеку и состоянию его здоровья.

Здоровье является главным фактором счастья и благополучия человека, а также важным условием развития любого государства в экономическом и социальном плане. Согласно конвенции по правам ребенка (статья 6.2): «Государства-участники обеспечивают в максимально

возможной степени выживание и здоровое развитие ребенка» [1].

В 2012 году вступил в силу приказ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». В документе описаны необходимые для развития здоровья семьи и ребенка меры, в числе которых внедрение здоровьесформирующих технологий во все сферы жизни ребенка, необходимость ведения профилактики заболеваемости с ранних лет [2].

В России разработаны и внедряются программы развития на различных уровнях: федеральные программы «Дети России», «Здоровые дети»; на уровне муниципалитета реализуются проекты «Здоровье», «Здоровое поколение» и др. различные программы, где сохранение и развитие здоровья детей является главным критерием качественного образования.

Однако, несмотря на социальную политику государства, с каждым годом растет количество детей, имеющих различные отклонения в состоянии здоровья. Согласно официальной статистике за последние десять лет число детей инвалидов выросло до шестисот пятидесяти пяти тысяч. Данная тенденция требует усиленного внимания на государственном уровне.

Статистические данные НИИ Гигиены и профилактики заболеваний детей, подростков и молодежи свидетельствуют об ухудшении общего состояния детей. За последние десять лет увеличилось количество детей с отклонениями в здоровье (с 61% до 68%); количество детей с хроническими заболеваниями выросло с 16% до 17%, а показатель абсолютного здоровья детей снизился с 23% до 15% [7]. Прогнозы относительно здоровья поколения в будущем неутешительны. Известно, что состояние взрослого человека максимально складывается из фундамента, заложенного в детстве. [8].

Причины ухудшения состояния здоровья детей связаны с различными социальными проблемами: неэффективной системой здравоохранения, неблагоприятным социально-психологическим климатом в семьях, плохой экологией, некачественным питанием. Также в последние годы отчетливо прослеживается тенденция увеличения количества семей, ведущих малоподвижный образ жизни, рост количества семей с различными отклонениями в состоянии физического и психического развития [8].

Всё выше сказанное позволяет судить о необходимости изучения особенности применения здоровьесберегающих и здоровьесформирующих технологий на базе детских образовательных учреждений. Поэтому разработка и использование в режиме дня детей дошкольного возраста здоровьесберегающих и здоровьесформирующих технологий, различных методик оптимизации двигательных способностей с использованием основных и вспомогательных средств физического воспитания является актуальной проблемой в настоящее время [9-12].

Анализ научной литературы позволяет выделить три основные составляющие категории «здоровье»: психологическую, поведенческую и физическую. В основу физического составляющего включают процесс морфологических и функциональных преобразований и резервов, обеспечивающих физическую работоспособность и адаптацию человека к изменяющимся условиям внешней среды [13, с. 20-21].

Здоровьесберегающие образовательные технологии в детском саду, прежде всего технологии воспитания валеологической культуры или культуры здоровья дошкольников, которые позволяют ребенку самостоятельно и осознанно решать задачи, связанные с поддержанием и сохранением своего здоровья [9, 14, 15, 16].

Н.К. Смирнов, под здоровьесберегающими технологиями понимает технологии, применяемые в рамках образовательного процесса, целью которых являются воспитание культуры здоровья и формирование ценности здоровья и соблюдения здорового образа жизни [17].

Н.К. Смирнов сформулировал основные принципы здоровьесбережения:

- все применяемые приемы, методы и средства должны быть обоснованы, проверены на практике и не должны наносить вреда здоровью участника образовательного процесса;
- применяемые технологии должны подбираться с учетом психофизиологического состояния участников образовательного процесса;
- непрерывность и преемственность применения здоровьесберегающих технологий;
- акцент на субъект-субъектные взаимоотношения, т.к. воспитанник является непосредственным участником здоровьесберегающих мероприятий;
- содержание и организация процесса воспитания должно соответствовать возрастным особенностям детей;

- комплексный подход, единство в действиях специалистов образовательного процесса (врачей, педагогов, психологов и т.д.);

- акцент применения здоровьесберегающих мероприятий должен делаться только на хорошее, необходимо сначала выделять положительное, а только потом отмечать недостатки;

- стараться сформировать ответственность за свое здоровье у каждого ребенка [17].

Согласно В.Д. Сонькину здоровьесберегающие технологии представляют собой:

- педагогические условия обучения и воспитания детей (подобранные требования к усвоению, адекватные методики обучения и воспитания);

- грамотная организация воспитательного процесса (в четком соответствии с особенностями детей дошкольного возраста и с учетом гигиенических требований);

- соответствие воспитательной и физической нагрузки возможностям детей дошкольного возраста;

- достаточный, необходимый и рационально построенный двигательный режим в дошкольном учреждении [18].

В.О. Петров писал, что здоровьесберегающие технологии представляют собой систему, которая создает максимально необходимые условия для сохранения, укрепления и развития состояния здоровья всех участников образовательного процесса [5, 11].

Н. И. Соловьева определяла здоровьесберегающую технологию как «функциональную систему организационных способов управления учебно-познавательной и практической деятельностью учащихся, научно и инструментально обеспечивающую сохранение и укрепление их здоровья» [19].

Таким образом, здоровьесберегающие, здоровьесформирующие образовательные технологии – представляют собой совокупность психолого-педагогических технологий и методов, целью которых является заложить и воспитать культуру здоровья и ценность ведения здорового образа жизни, а также сформировать необходимую модель здорового поведения и развития личности.

МЕТОДОЛОГИЯ

Целью экспериментальной работы явилось исследование влияния использования здоровьесберегающих технологий на уровень физического здоровья детей старшего дошкольного возраста.

В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Изучить уровень физического здоровья детей старшего дошкольного возраста.

2. Разработать комплексную программу по использованию здоровьесберегающих технологий, направленных на улучшение физического здоровья детей старшего дошкольного возраста.

3. Оценить эффективность воздействия комплексной программы по использованию здоровьесберегающих технологий на уровень физического здоровья детей старшего дошкольного возраста.

На начальном этапе эксперимента было проведено анкетирование, анализ медицинских карт и документов дошкольников, что позволило проанализировать состояние здоровья детей старшего дошкольного возраста. В результате анкетирования были получены следующие данные. Из 50 родителей 76 % отметили, что дети часто страдают простудными заболеваниями и реже травмами и др. заболеваниями. Не могут назвать образ жизни своей семьи «здоровым» 63% родителей. Они ссылаются на то, что в семье с детьми не получается вести здоровый образ жизни из-за стрессов (44%), вредных привычек (62%), малоподвижного образа жизни (78%). Причинами сложившейся ситуации родители считают: материальный недостаток, отсутствие свободного времени, лень, нежелание целенаправленно использовать дни, предназначенные для отдыха с семьей.

Из опрошенных 15 членов педагогического коллектива 80% отметили, что у детей дошкольного возраста

отсутствует интерес к занятиям оздоровительного характера, что говорит о недостаточной демонстрации взрослыми здоровьесберегающих технологий. Поскольку данные технологии требуют усилий и сложны для самостоятельного освоения ребенком.

В своих исследованиях при определении уровня физического здоровья мы применяли оценку морфофункциональных показателей и двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста, включающих следующие измерения:

- измерение антропометрических показателей проводилось с использованием ростомера, медицинских весов и сантиметровой ленты;

- измерение силы мышц кистей рук у детей мы проводили при помощи динамометра;

- измерение уровня развития двигательных способностей (быстроты, гибкости, скоростно – силовых качеств).

Дошкольный возраст отличается большими изменениями, происходящими в физическом, интеллектуальном развитии ребенка, а также в формировании личности. Первые годы жизни ребенка имеют очень важное значение для его физического и духовного совершенствования. Только в результате целенаправленной педагогической деятельности можно сформировать основные физические и психические способности, заложить основы здоровья [20].

С целью улучшения физического здоровья старших дошкольников была внедрена комплексная программа по использованию здоровьесберегающих технологий, которая включала в себя два направления:

- воспитательную и оздоровительную направленность образовательного процесса (организация двигательного режима, направленного на развитие двигательных способностей; подвижные игры в зависимости от поставленных задач в режиме дня; самомассаж, дыхательная гимнастика);

- профилактическую направленность образовательного процесса (музыкотерапия, закаливание, глинтотерапия, витаминотерапия и фитотерапия).

Дети контрольной группы занимались согласно стандартной программе, в обычном режиме.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Применение комплексной программы по использованию здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе детей старшего дошкольного возраста способствовало совершенствованию двигательных способностей и морфофункциональных возможностей детского организма.

За период проведения эксперимента улучшились морфофункциональные показатели детей старшего дошкольного возраста в обеих группах, но с преимущественным ростом в экспериментальной группе. Это объясняется тем, что в этом возрасте идет интенсивное развитие организма.

Исходя из данных, полученных после эксперимента, мы наблюдали, улучшение времени бега на дистанцию 30м у детей ЭГ на 15,51% по сравнению с практически неизменившимися результатами детей КГ на 1,8 %.

По результатам вторичного тестирования прыжка в длину с места, мы увидели, что за время экспериментальной работы произошли достоверные изменения ($P < 0,05$). Значительно выросли результаты ЭГ на 8,41% по сравнению с незначительным ростом результатов КГ на 2%.

Анализ средних показателей гибкости детей показал достоверные изменения ($P < 0,05$), результат улучшился в ЭГ на 3,4 см, а в КГ произошло незначительное улучшение показателей на 0,8 см.

В ходе педагогического эксперимента было установлено, что оптимальное формирование двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста возможно, при систематическом использовании на утренней гимнастике, гимнастике после сна, оздорови-

тельных пробежках, физкультурных занятиях, подвижных играх, музыкально-ритмических занятиях разнообразных сочетаний упражнений на развитие быстроты, ловкости, гибкости и силы, а также при регулярном посещении оздоровительных занятий.

За период применения комплексной программы по использованию здоровьесберегающих технологий в дошкольном учреждении, делая анализ заболеваемости, можно отметить следующую динамику: В ЭГ общая заболеваемость составила 6 случаев на 10 человек. В КГ общая заболеваемость составила 15 случаев на 10 человек.

ВЫВОДЫ

Исходя из выше перечисленных данных можно сделать вывод о снижении заболеваемости детей в ЭГ, что подтверждает эффективность внедряемой комплексной программы по использованию здоровьесберегающих технологий.

Анализ заболеваемости по группам показал, что дети, активно занимающиеся физической культурой, регулярно закаляющиеся в детском саду и в выходные дни с родителями, болеют реже, отмечается уменьшение количества дней пребывания на больничном листе.

Существует взаимозависимость уровня заболеваемости и уровня закаленности, чем выше уровень закаленности, тем ниже уровень заболеваемости, два этих показателя имеют прямое отношение к развитию двигательных способностей.

Таким образом, результаты проведенной экспериментальной работы подтверждают гипотезу о том, что применение комплексной программы по использованию здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе детей старшего дошкольного возраста будет способствовать улучшению уровня их физического здоровья.

В нашей работе мы попытались приблизиться к решению, указанной нами проблемы поиска и выбора программ по использованию здоровьесформирующих технологий, улучшающих физическое здоровье дошкольников. После внедрения предложенной комплексной программы в образовательный процесс дошкольного учреждения мы достигли главной цели улучшения показателей физического здоровья детей.

Однако исследование, которое мы провели, не исчерпывает все стороны данной проблемы. Мы полагаем, что возможны дальнейшие исследования в этой области, такие как: определение необходимых условий для формирования здорового образа жизни, пополнение образовательного процесса дошкольных организаций инновационными методами и формами, обеспечивающими улучшение психического, социального здоровья детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция государственной политики в области охраны здоровья детей в Российской Федерации (проект) // Российский вестник перинатологии и педиатрии. — 2004. — № 5. — С. 8-11.
2. Указ президента российской федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» // Внешкольник. - Москва. 2012. - № 6 (153). - С. 2-17.
3. Вараксина Л.В., Самойлова Т.П. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ // Приоритетные направления развития науки и образования. — 2015. - №1(4). - С.60-63.
4. Агаева В.Р., Беляева Т.А. Здоровьесберегающие технологии - основа образовательного процесса в образовательном учреждении // Коррекционная педагогика: теория и практика. - М. — 2016. - № 1 (67). - С. 49-53.
5. Ястребова Э. Р. Использование здоровьесберегающих технологий как основы повышения качества обучения [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2015. — С. 231-234. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7178/> (дата обращения: 24.07.2019).
6. Популо Г.М. Использование нетрадиционных средств, форм и методов организации физкультурно-оздоровительной деятельности // Физическая культура в школе. - 2014. - №8. - С. 46-49.
7. Семченко, Л. Н. Технологии соц. работы в здравоохранении / Семченко Л.Н. - Челябинск, 2010. — 75с.
8. Пузачев А. С. Влияние семьи на личность // Молодой ученый. — 2012. — №7. — С. 310-313. — URL <https://moluch.ru/archive/42/5051/> (дата обращения: 25.07.2019).

9. Гудникова С.В., Грецова Н.А., Жильникова Л.И. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ по ФГОС // Вестник научных конференций. - 2016. - № 9-5 (13). - С. 43-44.

10. Найденова Е.А., Зембеля И.А., Васильева С.О., Киселева М.А. Здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовательном учреждении // Методика обучения и воспитания и практика 2017/2018 учебного года: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. - 2018. - С. 11-16.

11. Бельтюкова Н.С. Здоровьесберегающие технологии в образовательной среде дошкольного образовательного учреждения // Научные достижения и открытия современной молодёжи: сборник статей победителей международной научно-практической конференции в 2 частях. - 2017. - С. 939-940.

12. Здоровьесберегающие образовательные технологии. Новые стандарты: Под редакцией Бабенковой Е.А. – М.: УЦ «Перспектива», 2013. – 268 с.

13. Популо Г.М. Педагогические условия формирования здорового образа жизни студентов в зависимости от психологических свойств личности: дисс. ... канд. пед. наук. – Самара, 2006.

14. Назаренко Н.Н. Подходы к формированию основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста // Наука и образование в 21 веке Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 6 частях. ООО «АР-Консалт». 2015. С. 38-42.

15. Жербакова Н.А. Готовность педагогов к проектированию здоровьесберегающей образовательной среды дошкольной образовательной организации // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 231-234.

16. Нициженова О.В. Здоровьесберегающие технологии в детских образовательных учреждениях // Вестник совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. – 2016. – Т.2 № 1(12). - С. 45-47.

17. Смирнов, Н.К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования: — М.: АРКТИ, 2008. - 288 с.

18. Сонькин В.Д. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения. / Сонькин В.Д. , М.М. Безруких // Гуманитарные науки и образование. – 2002г. – С.52.

19. Соловьева Н.И. Концепция здоровьесберегающей технологии в образовании и основы организационно-методические подходы ее реализации. //ЭКО.-2004.№ 17.-С 23-28.

20. Bidzan-Bluma I, Lipowska M. Physical Activity and Cognitive Functioning of Children: A Systematic Review // International journal of environmental research and public health. 2018. Vol. 15 (4). DOI:10.3390/ijerph15040800.

Статья поступила в редакцию 26.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378.1
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0039АНАЛИЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ И ИННОВАЦИОННЫХ
КЛАСТЕРОВ В ЯПОНИИ© 2019
AuthorID: 633760
SPIN: 8768-6358
ResearcherID: E-2886-2019
ORCID: 0000-0001-8498-7719Просалова Вероника Сергеевна, кандидат экономических наук,
доцент кафедры «Экономики и менеджмента»*Тихоокеанский государственный медицинский университет*
(690002, Россия, Владивосток, проспект Острякова, 2, e-mail: prosalova@mail.ru)

Аннотация. Инновационные кластеры очень важны для обеспечения конкурентоспособности Японии, большинство из них инициированы и финансируются Министерством экономики, торговли и промышленности или Министерством образования, культуры, спорта, науки и технологий. Что свидетельствует о неразрывной связи инновационных кластеров и образовательной среды. Японское определение кластера довольно размыто по сравнению с европейскими (например, французскими). В Японии, это независимая организация, которая организует сотрудничество между промышленными компаниями, университетами и научно-исследовательскими центрами, основная деятельность которых заключена в приращении инноваций. По своей структуре японские инновационные кластеры соответствуют научно-исследовательскому центру, который координирует деятельность частных компаний, университетов, государственных организаций при реализации исследовательских проектов, которые обычно финансируются за счет государственных средств. Таким образом в основе инновационной кластерной деятельности заложена образовательная среда. Ожидается, что высокотехнологичные инновационные кластеры будут и дальше способствовать развитию региональных инноваций, а также содействовать распространению знаний между исследовательскими организациями и производственными компаниями. Это взаимодействие позволяет усилить национальную политику. На сегодняшний день опыт японский опыт взаимодействия университетов и инновационных кластеров привлекает большое внимание практиков, политиков и исследователей.

Ключевые слова: высшее образование, университеты Японии, научная деятельность, НИОКР, конкурентоспособность, кластер, инновационный кластер, Общество 5.0, технополис, стартап, инновационное развитие территорий.

THE ANALYSIS OF INTERACTION OF THE UNIVERSITIES AND THE INNOVATION
CLUSTERS IN JAPAN

© 2019

Prosalova Veronica Sergeevna, Ph.D., Associate Professor of the department
of «Economics and Management»
Pacific State Medical University

(690002, Russia, Vladivostok, Ostryakov Avenue, 2, e-mail: prosalova@mail.ru)

Abstract. The innovation clusters are very important for ensuring competitiveness of Japan, most of them are initiated and cultures, sport, science and technologies are financed by the Ministry of Economics, trade and the industry or the Ministry of Education. What demonstrates continuous communication of the innovation clusters and the educational environment. The Japanese definition of a cluster is quite indistinct in comparison with European (for example, French). In Japan, it is the independent organization which will organize cooperation between the industrial companies, the universities and research centers which primary activity is concluded in increment of innovations. On the structure, the Japanese innovation clusters correspond to research center, which coordinates activity of the private companies, universities, state organizations at implementation of research projects, which are usually financed by public funds. Thus at the heart of the innovation cluster activity the educational environment is put. It is expected that hi-tech innovation clusters will contribute further to the development of regional innovations and also assistance to dissemination of knowledge between the research organizations and production companies. This interaction allows to strengthen national policy. Today experience the Japanese experience of interaction of the universities and the innovation clusters draws great attention of practitioners, politicians and researchers.

Keywords: the higher education, universities of Japan, scientific activity, research and development, competitiveness, cluster, the innovation cluster, Society 5.0, technopolis, startup, the innovative development of territories.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Повышение конкурентоспособности государства является приоритетной задачей Правительства любого государства, Япония не является исключением. В настоящее время Япония ищет инновационные способы увеличения экономических показателей для выхода экономики из периода «затяжной депрессии», сформировавшегося в конце 2000-х годов. В данном случае университеты рассматриваются, как ключевой ресурс для развития инноваций. Успешным примером, стимулирующим проведение намеченной политики, является американская модель развития, когда Стэнфордский университет сыграл важную роль в успехе Силиконовой долины, и Гарвардский университет и Массачусетский институт технологии являлись основоположниками известно во всем мире «Трассы 128» - высокотехнологичного кластера.

Научные исследования в Японии традиционно были сосредоточены внутри крупных компаний кейрецу, ко-

торые снижались год от года. Сложившаяся тенденция привела к необходимости обратиться к университетским исследованиям. Кроме того, Правительство Японии подчеркивает, что региональное развитие страны, создание инноваций и стратегических кластерных программ возможно, только с участием местных университетов. Что обуславливает обеспечение государственной поддержки программ совместных проектов промышленных предприятий, органов государственного самоуправления и университетов. Таким образом, анализ опыта взаимодействия университетов и инновационных кластеров в Японии является актуальным, особенно для России, где образовательная среда высшей школы также перестраивается на практикоориентированное обучение, расширяя сферы своего взаимодействия с бизнес средой.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.

На сегодняшний день вопросам организации взаи-

модействия образовательных организаций и бизнеса посвящено много исследований и статей. Часть из них затрагивает вопросы обеспечения эффективности данного взаимодействия, роли вузов в развитии экономик регионов. Много исследований посвящено реформированию учебного процесса, в целях обеспечения требований «внешней среды». Некоторые авторы отмечают необходимость использования опыта зарубежных стран (в том числе и Японии) для построения эффективного взаимодействия университетов с, сравнительно новыми для отечественной экономики, кластерными объединениями.

Ряд авторов: Топоркова О.В., Белов А.В., Гугелев А.В., Семченко А.А. и пр. проводят исследование системы высшего образования Японии, отмечая ее особенности [1, 2, 3]. Изучение специфики организации учебного процесса зарубежных стран позволяет определить возможности выстраивания аналогичного порядка взаимодействия в отечественной системе образования. Интересным для изучения представляется анализ отечественных и зарубежных авторов, посвященный вопросам разработки мероприятий Правительством Японии, а также непосредственно университетами с целью повышения рейтинга вузов, большую роль в которых отводится коммерциализации научных исследований [4-10]. Тимонина И.Л. в своих исследованиях отмечает, что решить проблемы университетской науки в Японии возможно лишь посредством развития стартапов и венчурных компаний [11, 12].

Тем не менее, вопросы взаимодействия университетов и инновационных кластеров в Японии недостаточно освещены в научной литературе и требуют более подробного изучения с целью возможного применения данного опыта в России

МЕТОДОЛОГИЯ

Формирование целей статьи. Целью проводимого в рамках данной статьи исследования является анализ взаимодействия университетов и инновационных кластеров в Японии с целью возможного применения данного опыта в России.

Постановка задания. Для достижения поставленной в ходе исследования цели, нами была составлена хронология становления сотрудничества между университетами и производственными компаниями Японии в области научных исследований; рассмотрены примеры взаимодействия университетов и инновационных кластеров Японии; определены преимущества взаимодействия образовательных организаций и инновационных кластеров; проведена аналогия между японскими и российскими университетами в порядке взаимодействия с кластерными объединениями.

Используемые в исследовании методы, методики и технологии. В качестве основных методов исследования использовались эмпирические и теоретические методы. К ним относились: изучение источников информации, анализ, синтез, аналогия и пр.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

В настоящее время Правительство Японии продолжает стремиться преобразовать университеты в исследовательские центры – двигатели экономических инноваций и конкурентоспособности. Традиционно японские университеты подвергались критике за плохое качество образования и отсутствие международной конкурентоспособности [13]. Повышение производительности в Японии зависело не только от внесения изменений в организацию рынка труда, но и в способности национальных компаний при поддержке научно-исследовательских институтов повысить уровень инноваций и технологий. Чтобы конкурировать на международном рынке регионы Японии должны были совершенствовать нематериальные активы, которыми они владели. В связи с чем, за последние десятилетия Правительство Японии внесло ряд изменений в организацию деятельности си-

стемы высшего образования. Благодаря чему университеты в Японии стали создавать офисы лицензирования технологий, венчурные бизнес-инкубаторы, совместные отраслевые исследовательские центры и другие программы, способствующие коммерциализации исследований. Можно проследить хронологию установления взаимосвязи между университетами и бизнес-средой, на основании реформирования законодательства в Японии.

Хронология становления сотрудничества между университетами и производственными компаниями Японии в области научных исследований:

- В 1983 г. были выделены государственные субсидии для проведения совместных научных исследований между университетами и промышленными компаниями.

- В 1987 г. были созданы совместные исследовательские центры на базе национальных университетов.

- В 1995 г. был принят Закон о науке и технологиях, согласно отдельным положениям которого государство должно обеспечивать взаимодействие между университетами и компаниями для распространения научно-исследовательских разработок, а также популяризировать результаты НИР.

- В 1997 г. ослабление ограничений на оказание консалтинговых услуг университетами и разрешение на занятие ими коммерческой деятельностью.

- В 1999 г. был принят Закон о возрождении промышленности (также известный, как Японский закон Бай-Доула), регламентирующий уменьшение препятствий для сотрудничества между университетами и частными предприятиями. Он позволил компаниям приобретать интеллектуальную собственность, в том числе права на результаты, финансируемых государством научные исследования.

- В 2000 г. был принят Закон об развитии промышленных технологий, согласно которым национальные университеты могли бесплатно использовать свои средства, в том числе для создания коммерческих продуктов.

- В 2004 г. роль национальных университетов существенно изменилась: в них вошли независимые агентства от Правительства. Ранее национальные университеты не имели самостоятельного корпоративного статуса и поэтому не могли быть, например, патентным агентством и управлять интеллектуальной собственностью. После реформы, у университетов появилась возможность владеть интеллектуальной собственностью, а у частных компаний появилось право вести напрямую с университетами переговоры о патентах и лицензионных отчислениях, что стимулировало рост лицензионных офисов при университетах. За год, после изменения законодательства, был создан 41 такой офис. В результате значительно выросло число совместных исследовательских проектов между образовательными организациями и промышленными компаниями, аналогично выросло и количество предоставленных патентов и сумм по роялти платежам. Увеличилось количество коммерческих организаций, созданных при университетах.

В качестве примера можно привести Токийский университет, на базе которого была создана Корпорация по связям с коммерческими предприятиями, в функции которой входит, в т.ч., управление интеллектуальной собственностью. Корпорация обеспечивает проведение совместных научных исследований с коммерческими организациями, участвует в маркетинговых мероприятиях по лицензированию научных исследований. Кроме того, на базе Токийского университета создан фонд Университет Токио Эдж Капитал (УТЕС), который курирует университетский венчурный бизнес, как по финансовым вопросам, так и вопросам трудовых ресурсов. Фонд обеспечивает передачу объекта интеллектуальной собственности от исследователей со стороны университета до заказчиков со стороны промышленных компаний. Таким образом, на сегодняшний день Токийский университет является национальной, международно-ориентированной образовательной организацией, спон-

собной создавать новые технологии и обеспечивающей конкурентоспособность государства [14].

Университет Ritsumeikan префектуры Сига является хорошим примером взаимодействия образовательной организации с инновационным кластерным объединением. На базе данного университета была создана компания Ritsumeikan Trust, в которую также входят два частных университета. Компания получает финансирование от промышленных предприятий и играет большую роль в экономическом развитии префектуры путем взаимодействия с крупным инновационным кластером Shiga, который является одним из лидеров по производству и международному экспорту фармацевтической продукции. Кроме того, совместные научные исследования специалистами университета, а также работниками кластера проводятся в области беспроводного приемопередающего оборудования, системы освещения для пожилых людей, интеллектуальных роботов, сенсорного оборудования и оборудования для трехмерной визуализации. На сегодняшний день Университет зарегистрировал 22 компании – бизнес-инкубаторы, которые занимаются коммерциализацией продукции от стадии разработки идеи до промышленного внедрения.

Причиной, послужившей стимулом к активному сотрудничеству университетов и инновационных кластеров являлась перестройка японской экономики, когда на смену олигополиям – дзайбэцу пришли закрытые от внешнего сотрудничества кейрецу. И только с началом кластеризации, начавшейся в 2001 г. образовательные организации, смогли свободно заниматься коммерциализацией своей научной деятельности.

Говоря о преимуществах такого взаимодействия можно выделить ряд особенностей. Во-первых, выгода в данном случае является обоюдной. Инновационные кластеры включают в себя достаточно широкий спектр организационных структур, нуждающихся в проведении научных исследований и разработок. Привлекая в свой состав университеты, кластеры могут быть уверены, что последние будут знакомы с особенностями деятельности кластера и как его участники, смогут выполнить работу максимально эффективно по сравнению с аутсорсинговыми подрядчиками. В свою очередь университеты получают возможность в получении постоянного финансирования на долгосрочной основе. Повышение рейтинга среди международных образовательных организаций, привлечение дополнительных абитуриентов, как практикоориентированные вузы. Во-вторых, включение в состав инновационных кластеров японских университетов позволяет быть уверенным, что лицензии на инновационные разработки останутся в стране и зарубежные компании не смогут «раскрыть национальные секреты».

Можно провести параллель между российскими и японскими университетами в стремлении активно участвовать в деятельности инновационных кластеров, не только посредством ведения научной деятельности. Многие японские университеты подстраивают учебные планы и программы подготовки кадров для предприятий – участников кластера [17, 18]. Используют университетские учебные механизмы для повышения квалификации персонала компаний. Оказывают помощь студентам, являющимися активными участниками в исследованиях по программам кластера, в продвижении по карьерной лестнице. Таким образом, инвестирование в человеческий капитал кластера происходит еще на стадии процесса получения высшего образования его потенциальными работниками.

Российские университеты, входящие в состав инновационных кластеров, также задействованы в механизме подготовки будущих специалистов. Например, Инновационный территориальный кластер авиастроения и судостроения Хабаровского края специализируется на разработке и производстве самолетов гражданского назначения и для целей оборонного комплекса,

строительстве судов и производстве оборудования для шельфовой разработки полезных ископаемых. В его состав входят два университета ФГБОУ ВПО «Тихоокеанский государственный университет» и ФГБОУ ВПО «Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет». Оба университета нацелены на подготовку кадров не только для Дальнего Востока и Байкальского региона в целом, но и для будущей работы непосредственно на предприятиях кластера. С этой целью создаются совместные профильные для кластера кафедры и научно-образовательные центры. Тихоокеанский государственный университет особое значение придает подготовке студентов в области машиностроения, открыта магистерская программа «Двигатели внутреннего сгорания». Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет готовит студентов по основным образовательным программам: авиастроение, кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры, самолёто- и вертолётостроение, эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов. Кроме того, ФГБОУ ВПО КнАГТУ реализуется проект создания и развития инжинирингового центра на базе вуза, основными направлениями деятельности которого станут: моделирование технологических процессов, проектирование оснастки и разработка управляющих программ для технологического оборудования.

ВЫВОДЫ

Сравнение полученных результатов с результатами в других исследованиях. Как уже отмечалось выше, в ряде научных работ рассматривались вопросы интеграции науки и бизнеса, в том числе и в Японии [19, 20]. Однако большинство исследователей приходят к выводу, что самым оптимальным развитием региональной экономики Японии является расширение деятельности технополисов, не принимая во внимание возможность включения университетов в кластерную деятельность. Мы же в данной работе рассматриваем преимущества данного вида совместной деятельности, которая приведет к получению выгоды как университетам, инновационным кластерам, так и экономики Японии в целом.

Выводы исследования. Разработки и исследования в области интеграции образования и науки вызваны обострением конкурентной борьбы на мировом рынке в области инноваций. Основными производителями инновационных разработок на сегодняшний день являются научно-образовательные организации и инновационные кластеры, совместная деятельность которых может дать большой синергетический эффект для дальнейшего развития мировой науки.

Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении. Совместная деятельность университетов и инновационных кластеров в Японии началась сравнительно недавно и конечно же следует проводить дальнейший анализ результатов данной интеграции., опыт которой можно будет учитывать и в России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Топоркова О.В. Подготовка специалистов в области техники и технологии в Японии // АНИ: педагогика и психология. 2016. Т.5 №4(17). С. 272 – 275.
2. Белов А.В. Основные направления реформы университетов Японии // Япония. Ежегодник. 2014. №43. С.88-108.
3. Гугелев А.В., Семченко А.А. Управление качеством в системе высшего образования Японии // Информационная безопасность регионов. 2014. № 2. С. 65 – 71.
4. Жилина Л.В. Японское университетское сообщество в международном окружении: маневры или курс на снижение? // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. 2019. Т. 19. № 1. С. 119–129.
5. Жилина Л.В. Японские университеты: лицом к глобализации // Азия и Африка сегодня. 2015. № 3 (692). С. 19–24.
6. Kuroda K. Regionalization of higher education in Asia // The Palgrave Handbook of Asia Pacific Higher Education / ed. by C. Collins, M. Lee, J. Hawkins, D. Neubauer. New York: Palgrave Macmillan, 2016. P. 141–156.
7. Kuroda K., Yuki T., Kang K. The institutional prospects of cross-border higher education for East Asian regional integration: An analysis of the JICA survey of leading universities in East Asia // Emerging

international dimensions in East Asian higher education / ed. by A. Yonezawa, Y. Kitamura, A. Meerman, K. Kuroda. Dordrecht, Netherland: Springer, 2014. P. 55–79.

8. Ota H., Horiuchi K. *How accessible are English-taught programs? Exploring international admissions procedures // English-Medium Instruction in Japanese Higher Education / ed. by A. Bradford, H. Brown. Bristol: Multilingual Matters, 2017. P. 108–129.*

9. Rose H., McKinley J. *Japan's English-medium instruction initiatives and the globalization of higher education // Higher Education. 2017. Vol. 75. Iss. 1. P. 1–19.*

10. Yonezawa A. *Challenge for top Japanese Universities when establishing a new global identity: Seeking a new paradigm after "world-class" // Institutionalization of World Class University in Global Competition / ed. by J.C. Shin, B.M. Kehm. Springer, 2012. P. 125–143.*

11. Escoffier, L. *Japan's Technology Transfer System: Challenges and Opportunities for European SMEs EU-Japan Centre for European SMEs. April 2015. URL: https://www.eu-japan.eu/sites/eu-japan.eu/files/TechnologyTransfer_final.pdf (дата обращения: 25.07.2019).*

12. Тимонина И.Л. *Университетские стартапы и венчурные и конкурентоспособность страны: опыт Японии // Японские исследования. 2018. № 4. С. 92–110.*

13. KITAGAWA F. *University-industry links and regional development in Japan: Connecting excellence and relevance? // Science, technology & society. – Los Angeles etc., 2009. – Vol. 14, N 1. – P. 1–33.*

14. Abenomics. June 2018. URL: https://www.japan.go.jp/abenomics/userdata/abenomics/pdf/1806_abenomics.pdf (дата обращения: 27.06.2019).

15. *About Division of University Corporate Relations, University of Tokyo. Division of University Corporate Relations (DUCR). URL: <http://www.ducr.utokyo.ac.jp/en/organization/organization.html> (дата обращения: 03.04.2019).*

16. Escoffier, L. *Japan's Technology Transfer System: Challenges and Opportunities for European SMEs EU-Japan Centre for European SMEs. April 2015. URL: https://www.eu-japan.eu/sites/eu-japan.eu/files/TechnologyTransfer_final.pdf (дата обращения: 02.07.2019).*

17. Нуртаева Д.К. *Интеграция науки, образования и бизнеса: исследование зарубежного опыта и перспективы трансформации в Казахстане // Вестник университета ТУРАН. 2018. №1(77). С. 220–225.*

18. Volchik V., Maslyukova E. *Trust and development of education and science. Entrepreneurship and Sustainability Issues, 2019, no. 6(3), pp. 1444–1455. URL: [https://doi.org/10.9770/jesi.2019.6.3\(27\)](https://doi.org/10.9770/jesi.2019.6.3(27)) (дата обращения: 15.06.2019).*

19. Неборский Е.В. *Модели интеграции образования, науки и бизнеса в университетах США, Европы и Японии // Проблемы современного образования. – 2011. – №1. – С. 48–59.*

20. Weerts D. *State Governments and Research Universities: A Framework for a Renewed Partnership. New York: Routledge, 2002. – P. 26.*

Статья поступила в редакцию 27.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 372.8

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0040

ЭЛЕКТРОННЫЕ РОБОТИЗИРОВАННЫЕ КОМПЛЕКСЫ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

© 2019

AuthorID: 669205

SPIN: 3756-8106

ResearcherID: V-7197-2018

ORCID: 0000-0002-0912-7329

ScopusID: 57202494687

Ревунов Сергей Вадимович, кандидат экономических наук, доцент кафедры экологических технологий природопользования, Новочеркасский инженерно-мелиоративный институт им. А.К. Кортунова

Донской государственный аграрный университет

(346428, Россия, Новочеркасск, улица Пушкинская, 111, e-mail: sergeirevunov25@gmail.com)

AuthorID: 666379

SPIN: 1476-7152

ResearcherID: S-8471-2017

ORCID: 0000-0002-5089-4204

ScopusID: 57202498552

Ревунов Роман Вадимович, кандидат экономических наук, доцент, доцент факультета управления

Южный федеральный университет

(344000, Россия, Ростов-на-Дону, проспект Стачки, 200/1, e-mail: rrevunov@mail.ru)

Щербина Михаил Михайлович, магистрант факультета информационных технологий и управления

Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова

(346428, Россия, Новочеркасск, ул. Просвещения, 132, e-mail: sergeirevunov25@gmail.com)

Аннотация. В статье анализируются перспективы использования электронных роботизированных комплексов на базе микросхем Arduino в учебном процессе в высшей школе при освоении обучающимися курса физики. Исследуется роль междисциплинарных связей между физикой, робототехникой, информатикой в развитии технической культуры обучающегося, его инженерного мышления. Рассматриваются вопросы значимости построенных роботизированных моделей при освоении физики студентами разных направлений подготовки. Определяется вектор развития комбинированного физико-робототехнического педагогического подхода к подготовке специалистов младших курсов технических и сельскохозяйственных направлений подготовки. Обсуждаются готовые концепции лабораторных и исследовательских работ на базе микросхем и модулей Arduino. Оценивается экономическая целесообразность приобретения учебными заведениями готовых робототехнических конструкторов отечественного производства. Делается попытка интеграции определенных тем курса физики в робототехнику для объяснения процессов в автоматизированных комплексах уровня любительской электроники. Отрабатываются потенциальные сценарии интерпретации обучающимися полученных знаний в области политехнических исследований на стыке физики, информатики и робототехники в реально выработанные профессиональные компетенции. Перед педагогом-физиком ставится задача дать ответ на вопрос: следует ли начинать исследования в области робототехники на стыке физики и информатики, и какие образовательные перспективы это принесёт.

Ключевые слова: физика, робототехника, инженерное мышление, микросхемы Arduino, информатика, техническая культура, междисциплинарные связи, политехнические исследования, высшая школа

ELECTRONIC ROBOTIZED COMPLEXES AS TOOLS TO IMPROVE THE QUALITY OF TEACHING PHYSICS IN HIGH SCHOOL

© 2019

Revunov Sergey Vadimovich, candidate of economic sciences, associate professor of the department ecological technologies of nature management, NovoCherkassk Engineering Institute Reclamation name A.K. Kortunova

Don State Agrarian University

(346428, Russia, NovoCherkassk, Pushkinskaya street, 111, e-mail: sergeirevunov25@gmail.com)

Revunov Roman Vadimovich, candidate of economic sciences, associate professor, associate professor at the Faculty of Management

Southern Federal University

(344000, Russia, Rostov-on-Don, Stachki ave., 200/1, e-mail: rrevunov@mail.ru)

Scherbina Mikhail Mikhailovich, graduate student of Department of information technologies and control

Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI)

(346428, Russia, NovoCherkassk, Prosveshcheniya, 132, e-mail: sergeirevunov25@gmail.com)

Abstract. The article analyzes the prospects for the use of electronic robotic systems based on Arduino microcircuits in the educational process in higher education when students master the physics course. The role of interdisciplinary connections between physics, robotics, computer science in the development of the technical culture of the teacher, his engineering thinking is investigated. The questions of the significance of the construction of robotic models in the development of physics by students of different areas of training are considered. The vector of development of the combined physical-robotic pedagogical method of training specialists for undergraduate technical and agricultural training courses is determined. We discuss the finished concepts of laboratory and research work on the basis of microcircuits and Arduino modules. The economic feasibility of acquiring educational institutions of ready-made robotic designers of domestic production is estimated. An attempt is made to integrate certain topics of physics into robotics to explain the processes in automated complexes at the level of amateur electronics. Potential scenarios of students' interpretation of the knowledge gained in the field of polytechnic research at the interface of physics, computer science and robotics into actually developed professional competencies are being worked out. A physicist teacher is asked to answer the question: should research in the field of robotics begin at the

intersection of physics and computer science and what educational prospects this will bring.

Keywords: physics, robotics, engineering thinking, Arduino microcircuits, computer science, technical culture, interdisciplinary communications, polytechnic studies, high school.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Переход современной системы образования на многоуровневую, компетентностно-ориентированную [1-4] модель обуславливает научный поиск инструментов взаимной интеграции достижений научно-технического прогресса и классической университетской (сюда можно отнести и школьную, лицейскую или гимназическую) программ подготовки специалистов. Глобальная автоматизация технологических процессов в промышленности ставит перед образованием в целом и процессом обучения в высшей школе в частности задачи интеграции в учебный процесс элементов электроники и начальных основ робототехники. Развитие микроэлектроники, миниатюризация схемных решений в области автоматизации и управления преопределило активное развитие так называемой «любительской» робототехники на базе программно-аппаратных модулей торговой марки Arduino и её аналогов. Обобщая требования государственных стандартов в области разных уровней образования следует отметить следующие общие черты: необходимость освоения обучающимися основ конструкторской и проектно-исследовательской деятельности. Динамично меняющиеся условия рынка труда преопределяют комплексную инженерно-техническую подготовку специалистов на стыке дисциплин естественно-научного цикла, физики и информатики, с активным использованием моделей робототехнических устройств.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Позитивный опыт внедрения электронных конструкторов на базе Arduino в учебный процесс уже имеется в средней школе. Как отмечает М.Е. Ершов [5-7], учитель физики средней школы в своих педагогических исследованиях: «Взгляд на образовательную робототехнику как на средство формирования инженерного мышления школьников, развития их интереса к техническому творчеству, стимулирования выбора инженерных профессий и рабочих специальностей является на сегодня достаточно распространенным. Эта позиция не вызывает возражений, но на практике, по нашему мнению, не в полной мере учитываются тенденции научно-технического прогресса, в частности глобальные изменения, назревающие в современной техносреде».

В совместном исследовании М.Е. Ершова и Е.В. Оспенниковой [8] высказывается мнение: «В отечественной системе образования робототехника стала одним из самых популярных направлений дополнительной политехнической подготовки учащихся. Это связано с необходимостью ориентации наиболее способной части учащейся молодежи на выбор в будущем инженерных профессий, а также важностью раннего обучения детей в области робототехнического конструирования».

Анализ научных исследований современных педагогов Самариной А.Е. [9], Ильина И.В. [10-11] и др. показал, что позитивным опытом повышения качества освоения дисциплин естественно-научного цикла в средней школе следует воспользоваться и в высшей школе для достижений аналогичных целей. Данный подход соответствует концепции модернизации российского образования, приоритетными направлениями развития которого на современном этапе являются:

– развитие современной системы непрерывного профессионального образования

– повышения качества профессионального образования

Дидактико-методологические особенности преподавания физики в средней и высшей школы имеют общие

черты: рассмотрение физической картины мира от механистических представлений Ньютона до рассмотрения процессов, протекающих в микромире. Отличие состоит в том, что в вузовской физике многие явления описываются на языке интегрального и дифференциального исчисления, однако область прикладного применения физического знания фундаментальна в независимости от уровня получаемой ступени образования.

Формирование целей статьи (постановка задания). Рассмотрим место физики в рабочих учебных планах подготовки бакалавров лесохозяйственных, землеустроительных и гидротехнических направлений подготовки Новочеркасского инженерно-мелиоративного института им. А.К. Кортунова. В каждой из отраслей народного хозяйства активно автоматизируются технологические процессы. К примеру, специалисту в лесохозяйственной или гидротехнической области могут представлять интерес системы автоматического полива растений, капельное орошение полей, устройство и принцип действия датчиков уровня воды и температуры.

В рамках компетентностного подхода [12-14] а в образовании и требований образовательных стандартов в пределах отведенного количества часов, предусмотренного на изучение физики, необходимо выработать у обучающихся ряд компетенций, преопределяющих фундамент для дальнейшего освоения образовательной программы. Физика изучается на младших курсах параллельно с курсом информатики, что открывает возможности междисциплинарных исследований с построением роботизированных моделей устройств, управляемых посредством языков программирования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

В Новочеркасском инженерно-мелиоративном институте имени А.К. Кортунова апробируется комбинированный физико-робототехнический подход в обучении студентов нефизических направлений подготовки, заключающийся в использовании следующих инструментов:

– электронные микросхемы Arduino [15].

– готовые конструкторы компании «Амперка» [16], работа которой ориентирована на популяризацию любительской электроники и адаптации модулей Arduino для отечественного рынка.

Российская компания «Амперка» поставляет на рынок готовые электронные наборы, в состав которых входят управляющая плата и модули для сборки готовых электронных устройств, их программирования для выполнения технических задач. Каждый набор снабжён инструкцией с подробным описанием алгоритма действия обучающегося на этапах от начала процесса сборки до загрузки программного кода. Сборка проектов многократно воспроизводима и производится без использования паяльника, что обуславливает педагогический интерес в проведении лабораторных исследований. Инструкция к электронному набору содержит определенной количество готовых проектов, интегрировав некоторые из которых в курс физики, была составлена таблица 1.

В таблице 1 представлен далеко не полный перечень интегрированных на стыке автоматизации, робототехники, информатики и физики лабораторных или научно-исследовательских работ на базе модулей Arduino или адаптированных под российский рынок электронных конструкторов компании «Амперка». Относительная простота сборки проектов, использование открытой среды программирования Esprimo Web IDE, программирование проектов на базе широко распространённого языка Java обуславливает экономическую, инженерно-техническую, педагогическую целесообразность внедрения готовых решений «Амперка» или отдельных модулей

Arduino в учебный процесс в высшей школе. Выделим ряд преимуществ физико-робототехнического подхода:

– сборка проекта не требует длительной подготовки рабочего места обучающегося. Требуется только компьютер с доступом в Интернет и сам набор или отдельные модули

– физические явления наглядны и интегрированы в «живой» проект

– часть проектов (автополив, дренаж, умный дом) моделируют реальные процессы в сельском хозяйстве, быту или промышленности

– разнообразие модулей и унифицированный фактор управляющих плат обуславливают практически неограниченный потенциал научно-технического творчества студента

– мощная техническая поддержка со стороны компании-производителя

Таблица 1 – Использование проектов по разделам физики*

Название проекта	Изучаемые главы физики
Пантограф, переезд, умный шагбаум	Кинематика и динамика вращательного движения
Дренаж, живой фонтан, автополив, дождеватор	Механика жидкостей.
Элементарный синтезатор, терменвокс, телеграф, настольный радар.	Колебания и волны
Умный дом	Цепи переменного тока, электричество и магнетизм
Интерактивный дом	Принцип действия и физические основы работы датчиков температуры и освещенности

*составлена авторами на основе анализа учебной и научной литературы [17-23]

Следует отметить, что в сети Интернет существует масштабное комьюнити любителей конструирования на базе модулей Arduino. Обмен мнениями на форумах, идеями для проектов положительно сказываются на становлении современной образовательной парадигмы, ориентированной на научно-исследовательскую и опытно-конструкторскую деятельность. К недостаткам интеграции физики, информатики и робототехники в рамках единого педагогического подхода можно отнести следующее:

– не все вопросы физики можно осветить посредством построения робототехнических моделей из конструктора

– каждый проект снабжён управляющими скриптами, написанными на языке программирования Java. Для целостных междисциплинарных исследований обучающемуся необходимо обладать достаточным багажом знаний в области информатики или изучить особенности языков программирования самостоятельно.

– относительная дороговизна готовых наборов

– моделирование автоматизированных устройств на электронном конструкторе подразумевает наличие определённых технических границ, внутри которых следует находиться и педагогу, и обучающемуся.

Обучающиеся демонстрировали живой интерес в сборке проектов, при этом комментарии педагога были направлены на раскрытие физической сути работы узлов и механизмов готовых изделий, были получены первичные навыки конструирования. Открытый программный код позволяет в режиме онлайн модернизировать установку на предмет выполнения ряда других функций. Творческое многообразие подходов к созданию изделий может выйти из привычных рамок академической пары, а перейти в формат элективных дисциплин, что обеспечит дифференциацию образовательного процесса соответственно интереса обучающегося или привести к созданию научно-исследовательских студенческих объединений, подобно кружкам «Юный техник».

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Подготовка конкурентно-способного специалиста на рынке труда, способного быстро адаптироваться в современных тенденциях экономики и техники видится затруднительной без комплексного междисциплинарного подхода в обучении с младших курсов. Синтез дисциплин естественно-научного цикла с интеграцией элементов робототехники подготовит специалиста к работе с реальными элементами промышленной автоматики. Современное перспективное направление развития интеграции робототехники в смежные естественно-научные области знания – реализация концепции Internet of things (интернет вещей). Исследование систем дистанционного управления элементами автоматики инструментами информационно-коммуникационных технологий и активная интеграция интернета вещей в междисциплинарный образовательный процесс – примерные векторы развития дальнейших исследований в описанной области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Борисова Н.В., Кузов В.Б. *Технологизация проектирования и методического обеспечения компетентно-ориентированных учебных программ дисциплин модулей, практик в составе ООП ВПО нового поколения*: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010
2. Вербицкий А.А. *Компетентный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г.* – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.84 с. Текст представлен в авторской редакции.
3. Коныхина И.В. *Компетентный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект)* // Вестник ТПУ. 2012. №11 (126) С. 68-71.
4. Лобова Е.П., Сафиуллина С.Б. *Компетентный подход в системе современного профессионального образования* // Международный научный журнал «Инновационная наука» №1. 2018. С. 80-82.
5. Еришов М.Г. *Использование робототехники в преподавании физики* // Пермский педагогический журнал. №2. 2011 С.86-90
6. Еришов М.Г. *Использование элементов робототехники при изучении физики в образовательной школе* // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. №8. 2012 С.77-85
7. Еришов М.Г., Дерюшев А.Ю, Чурилов О.Н., Антонова Д.А. *Проектирование учебных модулей для школьного физического практикума с применением учебных наборов по образовательной робототехнике* // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2014 С.154-165
8. Еришов М.Г., Оспенникова Е.В. *Образовательная робототехника как инновационная технология реализации политехнической направленности обучения в средней школе* // Педагогическое образование в России. №3. 2015. С.33-40
9. Самарина А.Е. *Возможности конструктора «Scratchduino» для обеспечения занятий по робототехнике на разных ступенях школы* // Научно-методический электронный журнал «Концепт». №10. 2016. № 10 (октябрь). 0,4 п. л. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16215.htm>.
10. Ильин И.В. *Формирование системы метатехнического знания как одного из направлений реализации принципа политехнизма в учебном процессе по физике* // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2011. С. 15-25
11. Ильин И.В. *Методика формирования технического знания широкой степени общности (метатехнического) в учебном процессе по физике с применением средств ИКТ* // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2014. С.64-81
12. Ревунов С.В. *Профессионально-ориентированные подходы в контексте освоения дисциплины «Физика» бакалаврами направления 21.03.02 «Землеустройство и кадастры»* // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 285-287.
13. Ильясов В.Х., Шамбулина В.Н. *Направления развития методов преподавания и практико-ориентированный подход к преподаванию курса физики* // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 247-250.
14. Сабирова Ф.М., Шурыгин В.Ю. *Историко-биографический подход при изучении физики будущими учителями физики с использованием LMS MOODLE* // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 287-290.
15. *Официальный сайт проекта Arduino [электронный ресурс]. Заглавие с экрана: <https://www.arduino.cc> (дата обращения: 23.08.2019).*

16. Официальный сайт компании «Амперка» [электронный ресурс]. Заглавие с экрана: <https://amperka.ru/> (дата обращения: 23.08.2019).

17. Трофимова Т.И. Курс физики: учеб. пособие для инж.-техн. спец. вузов / Т.И. Трофимова. - 15-е изд., стереотип. - М.: Академия, 2007. 558 с.

18. Грабовский Р.И. Курс физики: учеб. пособие для вузов / Р.И. Грабовский. - 10-е изд., стереотип. СПб.: Лань, 2007. 607 с.

19. Трофимова Т.И. Физика в таблицах и формулах: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений и образоват. учреждений сред. проф. образования / Т.И. Трофимова. - 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2010 - 448 с.

20. Генденштейн Л.Э. Физика. 10 класс. В 3 ч. Ч.1: учебник для учащихся общеобразовательных организаций (базовый и углублённый уровни) / Л.Э. Генденштейн, Ю.И. Дик; под ред В.А. Орлова. - 2-е изд., стер. - М.: Мнемозина, 2015. - 304 с.: ил.

21. Генденштейн Л.Э. Физика. 10 класс. В 3 ч. Ч.2: учебник для учащихся общеобразовательных организаций (базовый и углублённый уровни) / Л.Э. Генденштейн, Ю.И. Дик; под ред В.А. Орлова. - 2-е изд., стер. - М.: Мнемозина, 2015. - 238 с.: ил.

22. Генденштейн Л.Э. Физика. 10 класс. В 3 ч. Ч.3: учебник для учащихся общеобразовательных организаций (базовый и углублённый уровни) / Л.Э. Генденштейн, А.В. Кошкина, Г.И. Левиев. - 2-е изд., стер. - М.: Мнемозина, 2015. - 191 с.: ил.

23. Мякишев Г.Я. Физика. 11 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций: базовый уровень / Г.Я. Мякишев, Б.Б. Буховцев, В.М. Чаругин; под ред. Н.А. Парфентьевой. - 4-е изд., - М.: Просвещение, 2017. - 432 с.: ил.

Статья поступила в редакцию 25.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0097

ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫМИ ПОДРОСТКАМИ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫХ ПОДРОСТКОВ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

© 2019

AuthorID: 680842

SPIN: 8728-9478

Рубцова Елена Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русского языка и культуры речи»

AuthorID: 462174

SPIN: 7224-4927

Девдариани Наталья Валерьевна, кандидат философских наук, доцент кафедры «Русского языка и культуры речи»

Курский государственный медицинский университет

(305041, Россия, Курск, ул. Карла Маркса, д. 3, e-mail: devd.nata@yandex.ru)

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема педагогического обеспечения социализации и эффективной профилактически-коррекционной работы с педагогически запущенными подростками. Отмечается, что ситуация развития педагогически запущенных детей и подростков представляет собой нарушение эффективного процесса социализации, т.е. наблюдается детско-подростковая дезадаптация. В данном исследовании авторы отталкиваются от понятия социальной фасилитации как эффекта функционирования, когда мотивация, источником которой является присутствие соисполнителя или аудитории, усиливает хорошо усвоенные реакции. По мнению авторов статьи социальная фасилитация может быть применена как один из профилактических методов в работе с педагогически запущенными подростками. Доказывается, что эффективность работы с педагогически запущенными детьми и подростками зависит от правильности определения причин и факторов, вызывающих данную проблему, и своевременности их устранения. Делается вывод о том, что для решения проблемы педагогического обеспечения социализации и эффективной профилактически-коррекционной работы с педагогически запущенными подростками необходимо эмпирическое изучение личностных особенностей педагогически запущенных подростков и эффективности их социализации, которое должно проводиться при помощи ряда методик, предоставляющих исчерпывающую информацию не только об их личностных особенностях, но и о той среде, в которой они воспитываются.

Ключевые слова: педагогически запущенный подросток, девиантное поведение, детская преступность, социализация, фасилитация, профилактически-коррекционная работа, педагогическое обеспечение, детско-подростковая дезадаптация, авансирование личности, тревожность.

BASES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH PEDAGOGICALLY LAUNCHED TEENAGERS: AN EMPIRICAL STUDY OF THE PERSONALITY CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICALLY NEGLECTED ADOLESCENTS AND THE EFFECTIVENESS OF THEIR SOCIALIZATION

© 2019

Rubtsova Elena Viktorovna, candidate of philological sciences, assistant professor of the «Russian Language and Speech Culture» department

Devdariani Natalia Valerievna, candidate of philosophical sciences, assistant professor of the «Russian Language and Speech Culture» department

Kursk State Medical University

(305041, Russia, Kursk, Karl Marx Street, 3, e-mail: devd.nata@yandex.ru)

Abstract. This article discusses the problem of pedagogical support of socialization and effective preventive and corrective work with pedagogically neglected adolescents. It is noted that the situation of the development of pedagogically neglected children and adolescents constitutes a violation of the effective process of socialization, that is, child-teenage maladaptation is observed. In this study, the authors proceed from the concept of social facilitation as a functioning effect, when the motivation, the source of which is the presence of a co-executor or audience, enhances well-acquired reactions. According to the authors of the article, social facilitation can be applied as one of the preventive methods in working with pedagogically neglected adolescents. It is proved that the effectiveness of working with pedagogically neglected children and adolescents depends on the correct determination of the causes and factors causing this problem and the timeliness of their elimination. It is concluded that to solve the problem of pedagogical support of socialization and effective preventive and corrective work with pedagogically neglected adolescents, an empirical study of the personality characteristics of pedagogically neglected adolescents and the effectiveness of their socialization is necessary, which should be carried out using a number of techniques that provide comprehensive information not only about their personal characteristics, but also about the microenvironment in which they are brought up.

Keywords: pedagogically neglected teenager, deviant behavior, juvenile delinquency, socialization, facilitation, preventive and correctional work, pedagogical support, child-teenage maladaptation, personal advance payment, anxiety.

ВВЕДЕНИЕ.

Современное общество и средства массовой информации на сегодняшний день бурно обсуждают проблему асоциального, девиантного поведения подростков и детской преступности.

Социальная ситуация развития педагогически запущенных детей и подростков представляет собой нарушение эффективного процесса социализации, т. е. наблюдается детско-подростковая дезадаптация.

Проблема педагогической запущенности детей и подростков, их социализации и профилактики асоциального поведения рассматривалась в работах многих отечественных ученых, психологов и даже криминалистов:

Д.А. Сепса, К.К. Матвеева, А.Р. Рагинова, Л.И. Ауварт, Г.А. Аванесова, В.Н. Кудрявцева, Ф.М. Мягкова, А.Е. Личко, М.И. Буянова, А.Б. Добрович, А.И. Захарова, В.Л. Леви, А.И. Кочетова, Г.М. Миньковского и других [1-10].

МЕТОДОЛОГИЯ.

Проблема педагогического обеспечения социализации и эффективной профилактически-коррекционной работы с педагогически запущенными подростками остается актуальной и по сей день.

Понятие социально-психологической дезадаптации

характеризует широкий круг нарушений, которые могут возникнуть у ребёнка под влиянием различных социальных условий, обстоятельств его жизни и развития. Деадаптация возникает в процессе социализации личности и является нарушением этого процесса.

Подростковый возраст - это возраст закладки основ системы поведения, мировоззрения, формирования нравственных идеалов. В подростковом возрасте проявляется достаточно осознанная потребность к самовоспитанию.

РЕЗУЛЬТАТЫ.

Педагогическая запущенность подростка возникает как следствие его изоляции в коллективе, где он учится, в то же время они стараются удержать авторитет в данном коллективе с помощью физической силы, оказываются противопоставленными остальным подросткам.

Негативное влияние семьи, сверстников и школы формирует предпосылки к возникновению педагогической запущенности. Огромное значение в социализации подростка имеет его ближайшее окружение – семья и те нормы морали, нравственности и поведения, которые в ней приняты. Неблагоприятная структура семьи, негативное отношение родителей к ребенку зачастую является главной причиной педагогической запущенности детей и подростков.

Влияние сверстников на педагогически запущенного подростка и наличие любого коллектива в целом тесно связано с понятием «социальной фасилитации». Социальная фасилитация (от англ. facilitate — облегчать) — это эффект функционирования, когда мотивация, источником которой является присутствие соисполнителя или аудитории, усиливает хорошо усвоенные реакции [11].

Результаты экспериментов по социальной фасилитации говорят о том, что группы способны возбуждать людей. Если возбуждение подпитывается осознанием значимости цели и важности максимальных усилий каждого участника группы, командный дух поддерживает и интенсифицирует эти усилия (Олимпийские игры и т.п.). Социальная фасилитация может быть применена как один из профилактических методов в работе с педагогически запущенными подростками.

В профилактической работе с педагогически запущенными подростками используют также различные техники, например, «Я-высказывание», моделирование воспитывающей среды, интеграция воспитательных усилий различных факторов, создание воспитывающей ситуации, авансирование личности, педагогическая поддержка и другие.

«Я-высказывание» - данная техника может быть использована для профилактики конфликтных ситуаций подростков. Подобные высказывания развивают у детей эмпатийные тенденции, умение слушать, ясно формулировать свои мысли и выражать чувства словами, помогают сглаживать конфликтные ситуации, непонимание, учат нравственности и справедливости по отношению к окружающим, т.е. могут положительно влиять на процесс социализации и служить эффективным инструментом профилактической работы.

«Мы воспитываем не напрямую, а при помощи среды, - писал Д. Дьюи, - (...) специально формируем для этих целей среду» [12]. Моделируя воспитывающую среду для педагогически запущенных детей и подростков, можно влиять на их развитие и успешность процесса социализации.

Под интеграцией воспитательных усилий различных факторов в профилактической работе с педагогически запущенными детьми и подростками понимается сотрудничество системы сотрудничества семьи и школы как необходимого условия для формирования личности ребенка. Основные задачи интеграции воспитательных усилий – это определение роли семьи в формировании духовно-нравственных ценностей личности педагогически запущенного подростка.

Авансирование личности - это предоставление педагогически запущенному подростку определенного блага, высказывание положительного мнения о его личности, даже тогда, когда он этого в настоящее время в полной мере еще не заслуживает. Аванс побуждает к лучшему, подросток, как правило, стремится оправдать положительное мнение о себе и своих способностях, что положительно влияет на взаимодействие и общение с окружающими.

Эффективность работы с педагогически запущенными детьми и подростками зависит от правильности определения причин и факторов, вызывающих данную проблему, и своевременности их устранения.

Эмпирическое изучение личностных особенностей педагогически запущенных подростков и эффективности их социализации должно проводиться при помощи ряда методик, которые дают исчерпывающую информацию не только об их личностных особенностях, но и о той среде, в которой они воспитываются. Так, можно выявить референтную направленность «трудных» подростков, при помощи методики Р.В. Овчаровой – педагогическую запущенность, тест Басса-Дарки определяет уровень агрессии. Для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи, предназначен тест А. Мехрабана, а опросник К.К. Яхина, Д.М. Менделевича - для выявления и оценки невротических состояний подростка. Тест, предложенный Р. Кэттеллом, определяет уровень интеллекта подростков, а личностный опросник Бехтеревского института диагностирует типы отношения подростка к болезни. Уровень эмпатийных тенденций и проявления тревоги, тип акцентуации характера подростка, уровень социальной фрустрированности, наличие невроза – все это можно выявить при помощи соответствующих методик. Методика Будасси определяет самооценку подростка и ее адекватность, методика К. Роджерса и Р. Даймонда – социально-психологическую адаптацию подростка. Важную информацию об отношениях подростков к своим родителям и взаимоотношениях в семье дает методика «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте» - родитель глазами подростка.

Эффективность социализации педагогически запущенных подростков зависит от воздействия целой системы факторов, реализуемого содержания, выбранных методик, а также от обеспечения комплекса условий, влияющих на формирование социальной воспитанности подростков, их продуктивную социальную адаптацию. К ним можно отнести психолого-педагогические, организационно-педагогические и социально-педагогические условия.

Для выявления референтной ориентации можно использовать диагностику реальных референтных групп благополучных и «трудных» подростков. Таким образом, при количественной и качественной обработке результатов данной методики можно сделать следующие выводы:

Есть ли различия в ориентации на референтные группы у благополучных и педагогически запущенных подростков;

На какие референтные группы наиболее ориентированы благополучные подростки, на какие - педагогически запущенные;

Чем обусловлена профессиональная, морально-этическая и художественная ориентации 2 групп подростков.

Выявить социально-педагогическую запущенность детей можно при помощи метода комплексной экспресс-диагностики социально-педагогической запущенности детей, разработанного Р.В. Овчаровой [13].

Для социализации педагогически запущенных подростков эмпатия является важным качеством, нуждающимся в развитии.

Для исследования эмпатии (сопереживания) исполь-

зуют методику выявления эмпатийных тенденций [14]. В результате данной методики можно выявить очень высокий, высокий, средний, низкий и очень низкий уровень эмпатийных тенденций.

Педагогически запущенные дети отстают в учебе по сравнению со своими сверстниками. Выявить реальный уровень их интеллекта можно с помощью культурно-свободного теста на интеллект (CFIT) [15]. Еще в 1958 году Р. Кэттел разработал данный тест с целью определения уровня интеллектуального развития вне зависимости от каких-либо факторов окружающей среды; применять его можно и для индивидуального, и для группового обследования.

Тревожность педагогически запущенных подростков можно исследовать при помощи метода личностной шкалы проявления тревоги, разработанного Дж. Тейлором и адаптированного Т.А. Немчиновой [16]. В результате данного метода можно выявить очень высокий, высокий, средний с тенденцией к высокому, средний с тенденцией к низкому и низкий уровни тревожности. Для определения уровня демонстративности и неискренности была введена шкала лживости В.Г. Норакидзе в 1975 году.

Исследование самооценки личности педагогически запущенного подростка происходит при помощи методики С.А. Будасси [17], которая позволяет проводить количественное исследование самооценки личности, т.е. ее измерение (используется способ ранжирования). В данной методике исследования самооценки ее уровень и адекватность определяются как отношение между Я-идеальным и Я-реальным. Уровень самооценки выражает степень реальных и идеальных, или желаемых, представлений о себе.

Выявить отношение подростка к своим родителям помогает методика «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте» - родитель глазами подростка [18]. Данная методика дает исчерпывающие сведения о удовлетворенности подростком своего места в детско-родительских отношениях, той психологической обстановке, которая окружает его дома, об общении и взаимоотношениях в семье, о контроле родителей, о тех требованиях, что предъявляют родители по отношению к подростку.

Выявить наличие невроза у педагогически запущенного подростка можно при помощи методики экспресс-диагностики невроза К. Хека и Х. Хесса [19].

ВЫВОДЫ.

Итак, для решения проблемы педагогического обеспечения социализации и эффективной профилактически-коррекционной работы с педагогически запущенными подростками необходимо эмпирическое изучение личностных особенностей педагогически запущенных подростков и эффективности их социализации, которое должно проводиться при помощи ряда методик, представляющих исчерпывающую информацию не только о их личностных особенностях, но и о той микросреде, в которой они воспитываются. В профилактической работе с педагогически запущенными подростками необходимо использовать различные техники, например, «Я-высказывание», моделирование воспитывающей среды, интеграция воспитательных усилий различных факторов, создание воспитывающей ситуаций, авансирование личности, педагогическая поддержка и другие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аванесов Г.А. Криминология и социальная профилактика. М.: Академия МВД СССР, 1980. 526 с.
2. Буянов М.И. Беседы о детской психиатрии. М.: Просвещение, 1986. 208 с.
3. Мяжков И.Ф., Юров Ю.В. Клинико-психологический аспект патогенеза и коррекции аномального поведения в подростковом возрасте // Психологические проблемы предупреждения педагогической запущенности и правонарушений несовершеннолетних. Воронеж: ВГПИ, 1982. С. 102-106.
4. Ратинов А.Р. Психология личности преступника. Ценностно-нормативный подход // Личность преступника как объект психологического исследования. М.: Изд-во Всесоюзного ин-та по изучению при-

чин и разработке мер предупреждения преступности, 1979. С. 3-33.

5. Сепс Д.А., Матвеев К.К. Роль органов Министерства внутренних дел в профилактике правонарушений несовершеннолетних. Управление профилактикой правонарушений несовершеннолетних. Рига, 1989. 198 с.

6. Холодюк А.Г. Дисциплина и предупреждение педагогической запущенности школьника. Кишинев: Наука, 1991. 150 с.

7. Невский И. А., Овчарова Р.В. Ранняя диагностика и профилактика педагогической запущенности детей. Курган: Наука, 1985. 280с.

8. Миньковский Г.М., Тузов А.П. Профилактика правонарушений несовершеннолетних. Киев: Политиздат Украины, 1987. 213 с.

9. Каценко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. М.: Просвещение, 1994. 223 с.

10. Зюбин Л.М. Методические рекомендации по организации воспитательной работы с трудными учащимися. М.: Просвещение, 1976. 126 с.

11. Кондратьев М. Ю., Ильин В. А.Азбука социального психолога-практика. М.: ПЕР СЭ, 2007. 464 с.

12. Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.

13. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: ТЦ «Сфера», 1996. 240 с.

14. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. 490 с.

15. Айзенк Г. Новые IQ тесты. М.: Изд. «Эксмо», 2005. 192 с.

16. Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И.Б. СПб. 2002. 174 с.

17. Анастаси А. Психологическое тестирование. Т.1. М.: Педагогика, 1982. 316 с.

18. Трояновская П.В. Методика «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте» – родитель глазами подростка // Семейная психология и семейная терапия. 2003, № 3. С. 52 – 63.

19. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Ред. и сост. Райгородский Д.Я. Самара: Издательский: Дом «БАХРАХ-М», 2001. 672 с.

Статья поступила в редакцию 24.09.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 372.853

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0098

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КУРСА ФИЗИКИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

© 2019

Рышкова Анна Викторовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физики, информатики и математики
Курский государственный медицинский университет
(305041, Россия, Курск, ул. К. Маркса, 3, e-mail: burovaanna@bk.ru)

Аннотация. Статья посвящена проблеме повышения познавательной активности студентов медицинского вуза при изучении физики. В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования закреплены компетенции выпускников медицинского вуза, среди которых выделяется использование основных физико-химических, математических и иных естественнонаучных понятий и методов при решении профессиональных задач. Однако у обучающихся медицинских вузов прослеживается низкая мотивация к изучению дисциплин физико-математического профиля. В статье предлагается способ повышения познавательной активности студентов с помощью использования межпредметных связей. Проведен анализ педагогических исследований, посвященных проблеме повышения познавательной активности и применению межпредметных связей в процессе обучения физике. В работе рассматривается понятие «межпредметные связи» и перечисляются основные функции межпредметных связей: образовательная, развивающая, методологическая. В исследовании приводится определение «познавательной активности» и описание трех уровней познавательной активности: репродуктивно-подражательная деятельность, поисково-исполнительская активность, творческая активность. Рассмотрены основные этапы педагогического исследования, позволяющего повысить познавательную активность с помощью межпредметных связей. В работе приведены конкретные дидактические задания, направленные на повышения интереса к изучению физики студентами медицинских специальностей.

Ключевые слова: учебный процесс, медицинский вуз, физика, межпредметные связи, функции межпредметных связей, познавательная активность, уровни познавательной активности, традиционные, активные, интерактивные методы обучения.

INTERDISCIPLINARY RELATIONS OF THE PHYSICS COURSE AS A MEANS OF IMPROVING THE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF A MEDICAL UNIVERSITY

© 2019

Ryshkova Anna Victorovna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of physics, informatics and mathematics
Kursk State Medical University

(305041, Russia, Kursk, Karl Marx street, 3, e-mail: burovaanna@bk.ru)

Abstract. The article is devoted to the problem of increasing the cognitive activity of medical students in the study of physics. The federal state educational standard of higher education enshrines the competencies of graduates of a medical university, among which the use of basic physical, chemical, mathematical and other natural science concepts and methods in solving professional problems is highlighted. However, students of medical universities have a low motivation to study physical and mathematical disciplines. The article proposes a way to increase the cognitive activity of students through the use of intersubject communications. The analysis of pedagogical research on the problem of increasing cognitive activity and the use of intersubject communications in the process of teaching physics is carried out. The concept of “interdisciplinary communication” is considered in the work and the main functions of interdisciplinary communication are listed: educational, developing, methodological. The study provides a definition of “cognitive activity” and a description of three levels of cognitive activity: reproductive and imitative activity, search and performing activity, and creative activity. The main stages of pedagogical research are considered, which allows to increase cognitive activity with the help of intersubject communications. The paper presents specific didactic tasks aimed at increasing interest in the study of physics by students of medical specialties.

Keywords: educational process, medical university, physics, intersubject communications, functions of intersubject communications, cognitive activity, levels of cognitive activity, traditional, active, interactive teaching methods.

Будущим медицинским специалистам необходимо изучение дисциплин естественнонаучного профиля, чтобы иметь полное представление о деятельности важных систем человеческого организма. Кроме того, будущий врач должен осмысленно использовать знания, полученные при изучении естественнонаучных дисциплин, в будущей профессиональной деятельности. Медицина сегодня является высокотехнологической наукой, достижения которой основаны на принципах естественных наук. В связи с этим возникает необходимость формирования у будущих медицинских специалистов системных знаний о физических свойствах и физических процессах, происходящих в биологических объектах, в том числе и в человеческом организме. В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по специальности «Лечебное дело» [1] перечислены профессиональные компетенции, которыми должен обладать студент медицинского вуза:

- способен к абстрактному мышлению, анализу, синтезу (ОК-1)

- готов к использованию основных физико-химических, математических и иных естественнонаучных понятий и методов при решении профессиональных задач

(ОПК-7).

Следовательно, изучение дисциплин естественнонаучного профиля необходимо будущему врачу.

Тем не менее, стоит заметить, что у студентов медицинского вуза не прослеживается ярко выраженной положительной мотивации к изучению дисциплин физико-математического профиля на первом курсе. Дисциплина «Физика» в медицинском вузе на лечебном, педиатрическом и стоматологических факультетах является частью междисциплинарного модуля «Физика, математика». С целью выявить отношение первокурсников к дисциплине «Физика» мы провели анкетирование 218 обучающихся Курского государственного медицинского университета. На вопрос о необходимости изучения физики студентами медицинских специальностей ответы распределились следующим образом: 45 % опрошенных считают дисциплину необходимой для изучения в медицинском вузе, 30 % обучающихся считают важным изучение некоторых разделов дисциплины, таких как физические основы функционирования медицинской аппаратуры, устройство и назначение медицинской аппаратуры, 15 % респондентов указали, что не видят необходимости в изучении физики на первом курсе меди-

цинского вуза, 10 % затруднились ответить.

Таким образом, анкетирование обучающихся показало, что больше половины всех первокурсников не заинтересованы в изучении дисциплины «Физика» в медицинском вузе. Исходя из анализа результатов проведенного анкетирования, можем констатировать факт слабой положительной мотивации к изучению физики студентами-медиками.

Следовательно, перед преподавателями физики стоит задача организации такого процесса изучения физики, который будет способствовать повышению познавательной активности обучающегося и позволит ему овладеть необходимыми компетенциями. Проблема познавательной активности студентов к изучению физики в вузе отражена в ряде педагогических исследований [2-9]. Авторы научных работ предлагают различные подходы к повышению познавательной активности студентов. Так О.О. Горшкова считает, что в качестве фактора формирования познавательной активности можно использовать самостоятельную работу студентов [8]. В исследовании Казначеевой С.Н. [9] средством развития познавательной активности выступает инновационная активность, под которой понимают качественную характеристику личности, способствующую ориентации личности на творчество, инновации, производство нового знания и внедрения его в жизнь.

Мы считаем, что эффективным средством развития познавательной активности при изучении физики в медицинском вузе могут быть межпредметные связи. Уровень познавательной активности обучающихся может стать выше, если будущие медики увидят связь изучаемых понятий и законов в курсе физики с другими дисциплинами первого курса.

Цель нашего исследования: оценка эффективности использования межпредметных связей курса физики как средства повышения познавательной активности обучающихся.

В психолого-педагогической литературе имеется ряд исследований, посвященных проблеме применения межпредметных связей в процессе обучения, как в средней школе, так и в высшей [10-18]. В работе Журавлевой Н.С. [14] межпредметные связи рассматриваются как условие развития универсальных учебных действий в школе. И.М. Зырянова [15] предлагает применять межпредметные связи как средство профессионально значимых компетентностей студентов. Богомаз И.В. [16] рассматривает возможность использования межпредметных связей с целью усиления практикоориентированности школьного обучения. В исследовании Докумовой Л.Ш. [17] рассматриваются общие аспекты использования межпредметных связей при изучении физики в вузе, а также приводятся конкретные способы реализации межпредметных связей физики и математики. В работе Федоровой Н.Б. [18] межпредметные связи выступают как фактор оптимизации процесса обучения в средней школе. Однако приведенные выше исследования не затрагивают проблему применения межпредметных связей при изучении физики в медицинском вузе.

Под межпредметными связями в рамках настоящего исследования будем понимать совместную работу преподавателя и обучающегося, при которой в процессе овладения знаниями используется содержание смежных дисциплин или перенос знаний из одной дисциплины в другую, слияние знаний различных предметов в единую систему, то есть происходит межпредметная интеграция знаний. Следствием интеграции знаний является целостное формирование картины изучаемого материала в сознании обучающегося. Выделим основные функции, которые выполняют межпредметные связи. Во-первых, использование межпредметных связей позволяет сформировать глубокие, осмысленные знания об окружающем мире и увидеть взаимосвязь различных форм движения материи, то есть межпредметные связи выполняют образовательную функцию. Во-вторых,

процесс изучения дисциплины с использованием межпредметных связей способствует творческому развитию обучающихся, способствует повышению интереса к познанию и расширяет кругозор. Следовательно, одной из функций межпредметных связей является развивающая функция. В-третьих, межпредметные связи выполняют методологическую функцию, то есть способствуют формированию диалектико-материалистических взглядов на природу и представлений о ее целостности.

Познавательная активность согласно педагогическому словарю Коджаспировой Г.М. [19] определяется как деятельностное состояние личности, которое характеризуется стремлением к учению, умственному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе овладения знаниями. В 70-х годах прошлого столетия Щукиной Г.И. [20] были введены следующие уровни познавательной активности:

Репродуктивно-подражательная деятельность

Поисково-исполнительская активность

Творческая активность.

Первый уровень (низкий) характеризуется тем, что обучающийся может прослушать информацию, запомнить и воспроизвести ее. Студенты, обладающие поисково-исполнительской активностью (средним уровнем познавательной деятельности), могут найти самостоятельное решение поставленной задачи, они обладают более высокой степенью самостоятельности личности. Третий уровень (высокий) предполагает наличие у обучающегося творческой активности. Студент может сам сформулировать задачу и найти способ ее решения, причем зачастую отыскивать нестандартные пути решения проблемы.

Первый этап нашего исследования заключался в анализе рабочих программ по дисциплинам, которые изучаются студентами медицинских специальностей на первом курсе. Были проанализированы программы по физике, математике, биологии, медицинской информатике, анатомии с целью установления межпредметных связей. Определены общие понятия и законы, изучаемые разными дисциплинами.

В ходе второго этапа исследования к каждому из разделов дисциплины «Физика», мы выбрали наиболее оптимальные приемы обучения, способствующие установлению межпредметных связей, а, следовательно, и повышению уровня познавательной активности.

Физика в медицинском вузе включает в себя шесть разделов:

Механика жидкостей и газов. Биомеханика. Акустика.

Процессы переноса в биологических системах. Биоэлектrogenез.

Электрические и магнитные свойства тканей и окружающей среды.

Основы медицинской электроники.

Оптика.

Квантовая физика, ионизирующие излучения.

К каждому разделу мы разработали комплекты дидактических заданий, направленных на повышение познавательной активности путем использования межпредметных связей курса физики с другими дисциплинами, изучаемыми студентами на первом курсе. Были использованы следующие методы обучения:

- традиционные методы обучения: решение количественных и качественных задач межпредметного характера, привлечение в лабораторных работах по физике знаний из других предметов, творческие задания в лабораторных работах по физике межпредметного содержания,

- активные и интерактивные методы обучения: создание презентаций, деловые игры, создание исследовательских проектов.

Приведем пример заданий по теме «Акустика»:

Решите задачу: Плач ребенка в детской больнице создает уровень интенсивности шума 90 дБ. Определите

уровень интенсивности шума, создаваемый одновременным плачем 5 детей в одной палате?

Решите задачу: Площадь барабанной перепонки человека составляет 66 мм². Определите среднюю силу, действующую на барабанную перепонку для порога слышимости и порога болевого ощущения для частоты, равной 1кГц.

Создайте презентацию на одну из следующих тем: «Строение органа слуха человека», «Аускультация – древнейший метод звуковой диагностики», «Биофизика слуха».

Подготовьте исследовательский проект по теме: «Влияние шумового загрязнения на организм человека».

Ролевая игра: «На приеме у сурдолога». Врачу необходимо определить остроту слуха пациента с помощью аудиометрии и поставить диагноз.

Анализируя задания из приведенного примера, можно сделать вывод, что они способствуют формированию межпредметных связей с такими дисциплинами, как анатомия, физиология, гигиена, история медицины. Такие задания способствуют повышению познавательной активности к изучению физики студентами медицинского вуза.

Третий этап исследования – это проведение педагогического эксперимента. С целью оценки эффективности применения межпредметных связей физики с другими дисциплинами нами были выбраны 2 группы обучающихся с примерно одинаковым уровнем активности: контрольная и экспериментальная. В контрольной группе 33 % обучающихся обладали высоким уровнем познавательной активности, 49 % средним уровнем и 18 % имели низкий уровень познавательной активности. В экспериментальной группе 35 % первокурсников обладали высоким уровнем познавательной активности, 49 % средним уровнем и 18 % низким. Данные об исходных уровнях познавательной активности в контрольной и экспериментальной группе приведены на диаграмме (рисунок 1).

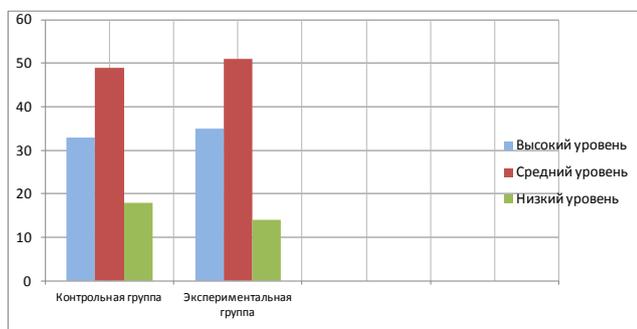


Рисунок 1- исходные данные уровней познавательной активности в контрольной и экспериментальной группах.

Отметим, что в экспериментальной группе осуществлялось обучение с использованием межпредметных связей в соответствии с методами, определенными на втором этапе исследования. Оценка уровня познавательной активности осуществлялась с помощью опросника Ч.Д. Спилберга, адаптированной А.Д. Андреевой [21]. В ходе эксперимента было установлено, что в экспериментальной группе изменился уровень познавательной активности обучающихся.

После применения дидактических заданий с использованием межпредметных связей высокий уровень познавательной активности был определен у 40 % студентов, средний уровень отмечен у 55 % студентов и низким уровнем обладали 5 % обучающихся (рисунок 2).

Причем, в экспериментальной группе наибольшее изменение уровня познавательной активности произошло у обучающихся с низким уровнем: у 13 % первокурсников с указанным уровнем увеличилась познава-

тельная активность до среднего уровня.

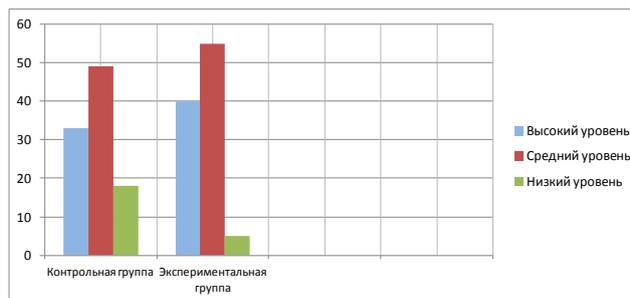


Рисунок 2- уровни познавательной активности в контрольной и экспериментальной группах после проведения педагогического эксперимента.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что межпредметные связи являются эффективным средством формирования познавательной активности студентов медицинского вуза, применение межпредметных связей при изучении физики в медицинском вузе способствует повышению уровня познавательной активности обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/>, свободный (дата обращения: 17.11.2019).
2. Адольф В.А. Место познавательной активности в процессе формирования профессиональной компетентности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2006. № 1. С. 15-22.
3. Горшкова О.О. Формирование современного специалиста с развитой познавательной активностью // Современные проблемы науки и образования. 2007. № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=269>, свободный (дата обращения: 17.11.2019).
4. Черкасова Л.И. Формирование познавательной активности студентов при изучении курса физики // Известия Волгоградского технического университета. Серия: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. 2008. Т. 5 (43). С. 176-178.
5. Бичерова Е.Н. Роль познавательного интереса и познавательной активности в развитии творческого мышления младших школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 190-193.
6. Асылдєрова М.М., Агарагимова В.К., Гасанова П.Г. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательная активность личности студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-7. С.33-39.
7. Исмаилова З.Н., Алиева Л.М., Пайзулаева Р.К. Информационные технологии как средство повышения познавательной активности школьников на уроках математики // Мир образования – образование в мире 2016. №2 (62). С.173-178.
8. Горшкова О.О. Самостоятельная работа как фактор формирования познавательной активности студентов // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 8. № 41. С. 169-172.
9. Казначеева С.Н. К вопросу об инновационной активности как средстве развития познавательной активности студентов // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. 2014. № 4(16). С. 34-38.
10. Дугаиєв В.В., Карнаух И.Е. Межпредметные связи как средства формирования самостоятельности в комплексной системе развивающего обучения и компетентностного подхода // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 3 (58). С. 148-151.
11. Тахиров Б.О.О. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся по математике через систему задач, реализующую межпредметные связи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 4. С. 56-63.
12. Абуллаєва Г.Д., Атажанов И.И. Межпредметные связи в современной школе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3-3. С.66-68.
13. Хайсанова А.И., Малагина Т.В. Межпредметные связи в учебном процессе: систематизация и углубление знаний учащихся // Среднее профессиональное образование. 2017. № 2. С.36-39.
14. Журавлева Н.С., Кашлач И.Ф. Межпредметные связи как условие развития универсальных учебных действий в средней школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 97-99.
15. Зырянова И.М. Межпредметные связи как средство формирования профессионально значимых компетентностей студентов // Наука и школа. 2011. № 1. С. 51-56.
16. Богомаз И.В., Песковский Е.А., Фомина Л.Ю. Формирование межпредметных понятий как аспект практикоориентированности школьного обучения // Проблемы современного педагогического обра-

зования. 2018. № 59-3. С. 102–110.

17. Докумова Л.Ш., Лафишева Ф.З. Межпредметные связи при изучении физики в вузе // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. 2011. Т. 8. № 10 (83). С. 39–41.

18. Федорова Н.Б., Федорова А.А. Межпредметные связи как фактор оптимизации процесса обучения в средней школе // Альманах мировой науки. 2017. № 2-2(17). С. 75–78.

19. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176с.

20. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1979. – 160с.

21. Опросник исследования тревожности у старших подростков и юношей (Ч.Д. Спилбергер, адаптация А.Д. Андреева) // Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002. С.75–80.

Статья поступила в редакцию 28.09.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 37.04+37.061

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0041

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ В РСО-АЛАНИЯ

© 2019

Сабанов Заурбек Михайлович, кандидат социологических наук, доцент кафедры
социального обеспечения и управления

*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: zaurbek.sabanov.78@mail.ru)*

Аннотация. Статья посвящена анализу организационно-методических аспектов профессионального образования инвалидов в современных социально-экономических условиях, а также выявлению особенностей создания специальных условий для совершенствования учебно-воспитательного процесса, направленного на обучение детей с ограниченными возможностями. В ней рассматриваются основные направления развития образования и создания специальных условий для получения образования детьми-инвалидами в РСО-Алания. Важным пунктом статьи является раздел, описывающий основные принципы профессионального образования инвалидов в РСО-Алания. В статье обосновываются предположения о том, что профессиональное образование инвалидов входит в число основных элементов их социальной адаптации. Этот процесс осуществляется, прежде всего, на основе эффективной реализации социальной политики и социальных механизмов, предусмотренных действующим законодательством в сфере инклюзивного обучения. В республике РСО-Алания продолжается реализация Федеральной государственной программы «Доступная среда». На данный момент в мероприятиях, проводимых в рамках обозначенной программы принимают активное участие все районы республики и городской округ г. Владикавказа. Почти все образовательные организации Северной Осетии обеспечены дополнительными приспособлениями архитектурной доступности – пандусами, поручнями, соответствующими дверными проемами, адаптированными санузлами, специально оборудованными классами, комнатами для релаксации и т.д.). образовательные организации укомплектованы также специальными учебными, компьютерными, реабилитационными средствами, в некоторых из них имеется специализированный автотранспорт для перевозки детей. Все это создает безопасную образовательную среду для детей-инвалидов, позволяющую им обучаться со здоровыми школьниками. В содержании статьи более подробно описываются психолого-педагогические условия осуществления реабилитационных мероприятий для успешной интеграции детей-инвалидов в образовательный процесс.

Ключевые слова: социально-средовая ориентация, социально-бытовая адаптация, социальная интеграция, доступная среда жизнедеятельности, профессиональная реабилитация, адаптационное обучение.

FEATURES OF CREATING SPECIAL CONDITIONS FOR GETTING EDUCATION BY CHILDREN WITH DISABILITIES IN RNO-ALANIA

© 2019

Sabanov Zaurbek Mikhailovich, candidate of sociological sciences, associate professor
of the department of social welfare and management

*North-Ossetian State University named after K.L. Khetagurov
(362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46, e-mail: zaurbek.sabanov.78@mail.ru)*

Abstract. The article is devoted to the analysis of the organizational and methodological aspects of vocational education of persons with disabilities in modern socio-economic conditions, as well as to identify the peculiarities of creating special conditions for improving the educational process aimed at teaching children with disabilities. It discusses the main directions of development of education and the creation of special conditions for the education of children with disabilities in RNO-Alania. An important point of the article is a section describing the basic principles of vocational education of persons with disabilities in RNO-Alania. The article substantiates the assumption that the vocational education of persons with disabilities is one of the main elements of their social adaptation. This process is carried out, first of all, on the basis of the effective implementation of social policy and social mechanisms stipulated by the current legislation in the field of inclusive education. In the Republic of North Ossetia-Alania, the implementation of the Federal State Program “Accessible Environment” continues. At the moment, all the districts of the republic and the city district of Vladikavkaz take an active part in the events held within the framework of the designated program. Almost all educational organizations in North Ossetia are provided with additional architectural accessibility devices — ramps, handrails, appropriate doorways, adapted bathrooms, specially equipped classes, rooms for relaxation, etc.). educational organizations are also equipped with special educational, computer, rehabilitation means, some of them have specialized vehicles for transporting children. All this creates a safe educational environment for disabled children, allowing them to study with healthy schoolchildren. The content of the article describes in more detail the psychological and pedagogical conditions for the implementation of rehabilitation measures for the successful integration of children with disabilities into the educational process.

Keywords: socio-environmental orientation, social adaptation, social integration, accessible living environment, vocational rehabilitation, adaptation training.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Профессиональное образование, как система и процесс овладения знаниями, навыками и умениями конкретной профессиональной деятельности, играет определяющую роль в профессиональной реабилитации инвалидов, так как именно оно создает основу для реализации принципа равных возможностей инвалидов с не инвалидами. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [1] в качестве основополагающего принципа государственной образовательной политики зафиксировал принцип адаптивности системы образования к индивидуальным особенностям и физическим возможностям развития обучающихся (Т. Алферова Н.А. Голиков, Н.П. Жигарева) [2; 3; 4]. Для успешной

реализации данного принципа законом установлены государственные гарантии лицам с ограниченными возможностями здоровья в сфере образования. Эти гарантии и механизмы их обеспечения сфокусированы в специальной адаптированной образовательной системе под названием «инклюзивное образование» (О.Г. Павлова, Т.В. Тимохина) [5]. Основной гарантией реализации принципа адаптивности образовательной среды к индивидуальным особенностям и физическим возможностям каждого школьника (Г.В. Ахметжанова, А.А. Степанько) [6] а также обеспечения доступности образования всех уровней гражданам, имеющим отклонения в развитии (Е.Н. Азлецкая, И.В. Гонтаренко) [7], выступают обязанности государства в создании необходимых условий для получения образования этой категорией населения.

Законом также предусмотрено дальнейшее совершенствование системы инклюзивного образования на основе коррекционных педагогических технологий [1].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Поддержка общего образования, профессионального образования и профессионального обучения инвалидов, как отмечает большинство современных исследователей, направлена на: осуществление ими прав и свобод человека наравне с другими гражданами (Г.Ф. Нестерова) [8]; развитие личности, индивидуальных способностей и возможностей (С.В. Гузнина, Е.Л. Яковлева) [9]; интеграцию в общество (О. Николаева, В.С. Ткаченко) [10; 11].

Следует отметить тот главный положительный момент в области инклюзивного образования, что дети с отклонениями в здоровье получили возможность обучаться в общих классах общеобразовательной школы, что способствует, по мнению большинства ученых (Н.Ф. Басов, О.Л. Ворошилова, Т.А. Пескишева, О.В. Чернышова и др.), более безболезненной из социализации и интеграции в гражданское общество [12; 13; 14]. Государство поддерживает получение инвалидами образования (Т.В. Емельянова, А.А. Степанько) и гарантирует создание инвалидам необходимых условий для его получения [15].

Формирование целей статьи (постановка задания). Органы, осуществляющие управление в сфере образования, а также образовательные организации совместно с органами социальной защиты населения и органами здравоохранения обеспечивают получение инвалидами общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования и среднего профессионального образования, а также бесплатного высшего образования. Таким образом, наиболее приоритетная цель социальной политики – модернизировать образование, а именно, повысить доступность и качество для любой категории граждан.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В Республике Северная Осетия-Алания проводится работа по реализации социальной политики в области образования в соответствии с распоряжением Правительства Республики Северная Осетия-Алания от 4 июля 2017 г. № 226-р «Об утверждении плана мероприятий по вопросам организации дошкольного, общего и профессионального образования и создания специальных условий для получения образования детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья на 2017 - 2020 годы». Необходимо отметить, что за последние годы в республике накоплен положительный опыт реализации специальных образовательных программ, реализующих обучение детей-инвалидов, в том числе на базе общеобразовательных школ.

В системе образования республики в 2017-2018 учебном году обучались 2016 детей с ограниченными возможностями здоровья (из них 1275 детей-инвалидов), которые были охвачены различными формами организации образования. На дому обучаются 260 детей, не имеющих возможности посещать образовательные учреждения по состоянию здоровья, из них 42 ребенка обучаются дистанционно. В специальных (коррекционных) образовательных учреждениях республики в 2017-2018 учебном году обучались 628 детей с ограниченными возможностями здоровья, из них 562 – дети с диагнозом «легкая умственная отсталость», и 66 детей с нарушениями слуха различной степени тяжести. Обучение остальных детей организовано в образовательных организациях республики совместно с детьми, не имеющими отклонений в развитии.

В 2017 году на базе государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида «Детский сад «Солнышко», в котором

созданы специальные условия для реализации дошкольных общеобразовательных программ, в коррекционных и инклюзивных группах обучается 55 детей. Кроме того на базе указанного учреждения с 2016 года функционирует Служба ранней помощи. Основной целью работы службы является консультирование и психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей до 3 лет с особенностями в развитии.

В службе работают психологи, логопеды, социальные педагоги. Деятельность осуществляется в форме индивидуальных занятий, детско-родительских групп и индивидуальных консультаций для родителей, воспитывающих детей с особенностями в развитии. Задачи, реализуемые в службе: консультирование, информирование и просвещение родителей по вопросам обследования, возрастных и психофизиологических особенностей ребенка, форм и методов обучения и развития ребенка; психологическая поддержка родителей, воспитывающих детей с особенностями в развитии; обучение родителей навыкам продуктивного взаимодействия с ребенком; обучение родителей формированию культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания у детей; развитие двигательных способностей, навыков общей и мелкой моторики у детей; речевое и коммуникативное развитие детей; обучение игровой, творческой и продуктивной деятельности.

В течение 2017 года на базе Службы ранней помощи регулярно проводились консультации первичных обращений семей, имеющих детей с особенностями в развитии, со сложностями в адаптации, социализации, поведении с целью определения дальнейшего образовательного маршрута ребенка, а также подготовки рекомендаций родителям по вопросам воспитания, организации развивающей среды, режима дня и обучения ребенка необходимым навыкам. Помимо консультаций для родителей были организованы и проведены тренинги и семинары по темам: «Организация предметно-развивающей среды», «Сенсорная интеграция и работа с телом», «Туалетный тренинг». В настоящее время постоянно получают помощь на базе службы 15 семей.

Динамика развития детей оценивалась по следующим признакам: соответствие показателей и критериев развития ребенка возрастным характеристикам по конкретным направлениям развития детей данного возраста (Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова) [16]; психологическая и физическая готовность ребенка к поступлению в соответствующую группу дошкольной образовательной организации (М.И. Фролов) [17]; индивидуальные возможности приспособления и функционирования ребенка в данном социальном обществе (Е.И. Холостова) [18]; степень сформированности у ребенка навыков элементарного самообслуживания за время нахождения в образовательной организации (О.В. Шашкова) [19]; уровень сформированности и готовности к межличностной коммуникации в группе сверстников (Е.М. Белькова) [20]; уровень развитости у ребенка адаптационных механизмов приспособления к социальной среде (О.Г. Павлова, Т.В. Тимохина) [5]; характер внутрисемейных отношений и тип взаимодействия членов семьи с ребенком (А.Е. Рабинович) [21].

В результате организованной деятельности и тесного сотрудничества специалистов Службы ранней помощи с дошкольными образовательными организациями, 40% детей, получающих поддержку в Службе, смогли включиться в образовательный процесс в детских садах.

На базе Северо-Осетинского республиканского института повышения квалификации работников образования (СОРИПКРО) функционирует Ресурсный центр по развитию инклюзивного образования, который осуществляет: повышение квалификации педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья; методическую и информационную поддержку педагогов, реализующих инклюзивную практику в образовательных учреждениях; комплексное сопровождение

и поддержку детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи; информационно-правовую поддержку семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья; создание модели взаимодействия образовательных учреждений с иными учреждениями республики, реализующими программы помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям; создание банка данных о детях с ОВЗ и распространенных типах психолого-педагогических технологий помощи им в успешной адаптации к образовательной среде; привлечение социальных партнеров для эффективного продвижения практики инклюзивного образования в образовательных учреждениях республики.

Свою деятельность Ресурсный центр осуществляет в сотрудничестве с Институтом проблем инклюзивного образования, Академией Повышения квалификации и переподготовки работников образования и Московским Государственным Педагогическим Институтом. В 2017 году Ресурсным центром организованы и проведены курсы повышения квалификации учителей по темам: «Организация инклюзивного образовательного процесса на дошкольном уровне общего образования», «Организация инклюзивного образования детей с ОВЗ, детей-инвалидов в общеобразовательных организациях с учетом требования ФГОС ОВЗ», «Технологии обучения и воспитания детей с ОВЗ, детей-инвалидов в образовательных организациях», «Реализация ФГОС ОВЗ через использование ресурсов дополнительного образования», «Основы прикладного анализа поведения», «Основы системы альтернативной коммуникации» «Современные подходы к диагностике и коррекции лиц с расстройствами аутистического спектра».

В 2018 году более 300 педагогических работников (руководителей образовательных организаций, методистов, учителей, воспитателей, педагогов-психологов, учителей-логопедов, социальных педагогов, учителей-дефектологов, тьюторов) прошли обучение на курсах повышения квалификации. Обучение педагогических работников осуществляется в соответствии с планом СОРИПКРО и по запросу образовательных организаций. Так, в 2018 году 2493 работникам образования в период проведения курсов повышения квалификации организован отдельный обучающий модуль по теме: «Организация инклюзивного образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов в общеобразовательных организациях с учетом требования ФГОС ОВЗ». В этот же период в соответствии с заявками органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, осуществлена переподготовка 14 педагогов образовательных организаций по специальностям «учитель-логопед» и «учитель-дефектолог» (олигофренопедагог) на базе Северо-Осетинского государственного педагогического института.

На базе Ресурсного центра создан родительский клуб, на заседаниях которого ведутся индивидуальные консультации и занятия для родителей детей, имеющих отклонения в развитии. Для родителей проводятся семинары, тренинги по интересующим родителей темам. Запросы, с которыми обращаются родители - отсутствие коммуникации, задержка речевого развития, дезадаптивное поведение и сложности в адаптации в образовательной организации, сложности в освоении образовательных программ. Родительский клуб позволяет родителям получать информацию, знакомиться друг с другом. Родители взаимодействуют как со специалистами Ресурсного центра, так и семьями, имеющими положительный опыт воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Среди детей, с которыми была проведена консультативная работа, можно выделить следующие группы детей с ограниченными возможностями здоровья: дети с задержкой психического и речевого развития; дети с расстройством аутистического спектра (РАС); дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата; дети с нарушениями слуха различной степени тяжести.

В республике накоплен положительный опыт реализации инклюзивных практик в базовых школах, реализующих инклюзивное обучение детей - инвалидов, и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Базовые школы являются площадкой для передачи опыта работы другим образовательным организациям республики. Образцом наиболее оптимальной организации инклюзивного обучения детей-инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести может служить опыт работы Общеобразовательной школы-интерната среднего общего образования г. Владикавказ, в которой созданы условия для обучения 38 детей-инвалидов с диагнозом ДЦП. В школе-интернате создана система комплексной помощи в освоении основной общеобразовательной программы, коррекция недостатков в физическом и психическом развитии обучающихся, их социальная адаптация. Также созданы специальные условия обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей-инвалидов посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Психолого-педагогическое сопровождение детей осуществляют логопед, психолог, медицинский работник, классный руководитель, учитель, тьютор. За каждым учеником ведётся наблюдение во время учебной и внеурочной деятельности, работа проводится в соответствии с индивидуальным маршрутом сопровождения учащегося. В инклюзивных классах формируется микроклимат, который способствовал бы тому, чтобы каждый обучающийся из числа детей-инвалидов чувствовал себя комфортно среди сверстников, не имеющих отклонений в развитии. Дети-инвалиды посещают занятия в различных творческих кружках школы-интерната наравне с одноклассниками. Занятия творчеством позволяют им научиться созидать, развивать мелкую моторику, творческое мышление, позволяют осознать себя деятельной частью окружающих людей. Ученики инклюзивных классов принимают активное участие в фестивале «Шаг навстречу», который ежегодно проводится Министерством образования и науки Республики Северная Осетия-Алания для обучающихся из числа детей-инвалидов.

В 2017-2018 учебном году на базе средней общеобразовательной школы № 14 г. Владикавказ продолжили функционировать специальные (коррекционные) классы для детей с нарушением зрения. В начальных классах школы проходят обучение 11 детей с нарушениями зрения различной степени тяжести, пятеро из них обучались по системе Брайля в коррекционном классе. Для них приобретена литература, выполненная рельефно-точечным шрифтом по системе Брайля, учебно-методический материал, рельефно-графические пособия, технические средства реабилитации. Также с согласия родителей в 2017-2018 учебном году республика продолжает оплачивать обучение слепых детей в Специальной (коррекционной) школе-интернате № 18 г. Кисловодск и в коррекционном интернате № 29 г. Георгиевск для слабовидящих детей.

В 2017-2018 учебном году в средней общеобразовательной школе № 1 г. Владикавказ обучалось 4 ребёнка с расстройством аутистического спектра, сопровождение детей осуществляют два тьютора, педагог-психолог. В муниципальной общеобразовательной школе-интернате г. Моздок организовано обучение 15 детей с тяжёлыми нарушениями слуха. Дети, обучающиеся в коррекционном классе, имеют возможность принимать активное участие в общешкольных мероприятиях и посещать отдельные уроки совместно со здоровыми школьниками.

С целью реабилитации и успешной социализации детей с кохлеарной имплантацией в Специальной (коррекционной) школе-интернате для глухих, слабослышащих

и позднооглохших детей продолжают функционировать группы кратковременного пребывания. Группы оснащены необходимым оборудованием, с детьми работают высококвалифицированные специалисты: дефектологи-сурдопедагоги, педагог-психолог, учитель лечебной физкультуры, педагог музыкально - ритмических занятий, медицинские работники учреждения. В начале каждого учебного года проводится комплексная психолого-педагогическая диагностика каждого ребенка, после чего сурдопедагогами заполняются карты развития детей, и вырабатывается индивидуальный реабилитационный маршрут по развитию слухового восприятия и формированию произношения, по развитию речи и формированию элементарных математических представлений. Также составляется годовой план работы педагога-психолога, педагога музыкально-ритмических занятий и преподавателя по ЛФК.

Особенностью реабилитации ребенка с кохлеарной имплантацией является то, что для него создаются условия для спонтанного понимания речи не только на занятиях, но и в течение дня во время общения с окружающими. Поэтому обучение родителей умению развивать у ребенка понимание речи окружающих и говорить является также приоритетным направлением работы педагогов [6]. В конце каждого учебного года проводится итоговая диагностика уровня развития детей. После прохождения реабилитации дети с кохлеарной имплантацией получают возможность обучаться совместно с детьми, не имеющими отклонений в развитии.

В республике успешно функционирует Республиканская медицинская психолого-педагогическая комиссия (РПМПК), в задачи которой входит диагностика психического, физического и интеллектуального развития, выявление причин отклонений в поведении детей, разработка программ комплексной педагогической, психологической, социальной и медицинской помощи детям. В 2017 году обследование в комиссии прошли 1058 детей, которым подготовлены рекомендации по организации психолого-педагогической реабилитации и созданию специальных образовательных условий. Важной составляющей работы по социализации детей-инвалидов является предоставление этой категории детей возможности получать услуги дополнительного образования и профессиональное обучение.

Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции и Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для глухих, слабослышащих и позднооглохших детей обеспечивают своим воспитанникам возможность получать профессиональную подготовку, так как для социальной адаптации детей с интеллектуальными нарушениями и с нарушениями слуха необходимо приобретение трудовых навыков.

Дети-инвалиды активно привлекаются к занятиям в кружках и творческих объединениях. Так в творческих объединениях Республиканского Дворца детского творчества обучается 23 ребенка-инвалида. Из них 11 детей обучаются на дому по направлениям: «гитара», «английский язык», «осетинский язык», «осетинская гармоника», «рукоделие», «скульптура», «вокал», «робототехника», «бальные танцы». Количество детей-инвалидов, посещающих учреждения дополнительного образования, планируется существенно увеличить за счет участия учреждений дополнительного образования в реализации государственной программы «Доступная среда».

С 2016 года в Технологическом колледже полиграфии и дизайна (ТКПД) осуществляется инклюзивное профессиональное образование выпускников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната для глухих и слабослышащих и позднооглохших детей по профессии «Оператор электронного набора и верстки». Работа по профессиональной подготовке воспитанников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната для глухих, слабослышащих и позднооглохших детей ведется в ТКПД по про-

фессии «Оператор ЭВМ», в профессиональном училище № 3 по профессии «Столяр», в профессиональном лицее № 4 по профессии «Портной».

В связи с необходимостью профессиональной подготовки (обучения) инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с различными формами умственной отсталости, - выпускников специальных (коррекционных) учреждений республики, не имеющих основного общего или среднего общего образования, созданы специальные (коррекционные) группы в профессиональном училище № 3 г. Владикавказ по специальности «Повар», а также в профессиональном училище № 8 г. Беслан и в Моздокском аграрно-промышленном техникуме по профессиям «Штукатур» и «Маляр». Указанные мероприятия позволяют детям-инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья реализовать свои гражданские права и стать полноценной частью общества и государства. Для детей созданы все необходимые первичные материально-технические и психолого-педагогические условия.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, профессиональное образование инвалидов в РСО-Алания рассматривается как система образовательных услуг. Проблема инклюзии в высшем образовании в республике как и в российском обществе пока не нашла должного решения и, по мнению многих специалистов в этой области, находится на начальной стадии развития, несмотря на наличие достаточной нормативно-правовой базы.

В современных реалиях говорить о полноценном развитии системы образования для инвалидов еще пока рано, так как в нашей стране имеются значительные нерешенные проблемы и не все условия выполняются в данном направлении. Но в условиях развития комплексной системы образования инвалидов, в частности, создания федеральных и региональных ресурсных центров инклюзивного образования для инвалидов, использования новых образовательных стандартов образования, реализации программных мероприятий можно утверждать, что доступность и качество инклюзивного образования для инвалидов будут выходить на новые качественные показатели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции от 01.05.2019 г. <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html>
2. Алферова Т. Инвалиды любви. М.: Геликон Плюс, 2016. 248 с.
3. Голиков Н.А. Ребенок-инвалид. Обучение, развитие, оздоровление. М.: Феникс, 2015. 428 с.
4. Жигарева Н.П. Комплексная реабилитация инвалидов. М.: Дашков и Ко, 2017. 216 с.
5. Павлова О.Г., Тимохина Т.В. Развитие инклюзивного образования в новой школе XXI века // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2017. № 4. С. 77-81.
6. Ахметжанова Г.В., Степанько А.А. Подготовка будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования: мотивационный аспект // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 181-184.
7. Гонтаренко И.В., Азлецкая Е.Н. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в детском саду: опыт, проблемы, перспективы развития // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 530-532.
8. Нестерова Г.Ф. Психолого-социальная работа с инвалидами. Абиляция при синдроме Дауна. М.: Речь, 2015. 128 с.
9. Гузенина С.В., Яковлева Е.Л. Проблема формирования этнической идентичности в системе инклюзивного образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 62-66.
10. Николаева О. Инвалид детства. М.: Вече, Лента Книга, Гриф, 2015. 320 с.
11. Ткаченко В.С. Медико-социальные основы независимой жизни инвалидов. М.: Дашков и Ко, 2017. 382 с.
12. Басов Н.Ф. Социальная работа с инвалидами. М.: КноРус медиа, 2017. 984 с.
13. Ворошилова О.Л., Чернышова О.В. Социально-психологические аспекты обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9. № 1 (30). С. 152-159.
14. Пескищева Т.А. Создание условий для получения качественного доступного образования детьми-инвалидами в дошкольном образовательном учреждении // Источник. 2019. № 1. С. 28-31.
15. Емельянова Т.В., Степанько А.А. Модель процесса формиро-

вания мотивационной компетенции будущих педагогов инклюзивного образования //Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 237-240.

16. Осипова Л.Б., Дружинина Л.А. Компетентность педагогов в области развития связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья //Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. №2 (23). С. 304-308.

17. Фролов М.И. Социальная адаптация инвалидов. М.: Нобель Пресс, 2015. 178 с.

18. Холостова Е.И. Социальная работа с инвалидами. М.: РГГУ, 2017. 238 с.

19. Шашкова О.В. Инвалиды. Права, льготы, поддержка. М.: Эксмо, 2017. 128 с.

20. Белькова Е.М. Дети с ОВЗ: специфика работы воспитателя в доу с детьми с нарушением речи //Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 53. С. 111-116.

21. Рабинович А.Е. Дошкольное образование детей с ментальными нарушениями в развитии: взгляд родителя //Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 37-43.

Статья поступила в редакцию 29.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 372.881.1
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0042

ВИДЫ ЭМПАТИИ В ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2019
AuthorID: 860324
SPIN: 6891-7514
ORCID: 0000-0001-6527-2793

Саламатина Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
Уральский государственный экономический университет
(620144, Россия, Екатеринбург, ул. 8-Марта, д.62 e-mail: kpn1308@mail.ru)

Аннотация. В условиях лично-ориентированного образования, где ученик является активным участником образовательного процесса, возрастает роль учителя и его не только профессиональной компетентности, но и личностным качествам. Несмотря на инновационную трансформацию сферы образования, педагогическое взаимодействие остается не только одним из ключевых понятий педагогики, но и научным принципом, лежащим в основе воспитания. Основой этого взаимодействия является направленность на субъект-субъектные отношения и сотрудничество. В связи с чем, к современному учителю, в условиях гуманизации образования, предъявляют новые требования, реализация которых зависит от сформированности его личных качеств. Среди таких качеств одним из главных является эмпатия. В представленной статье описаны результаты исследования по выявлению основных видов эмпатии учителей в педагогической деятельности, к которым относятся устойчивая, межличностная, относительная эмпатия и лжеэмпатия. Автором статьи дается подробный анализ понятия «эмпатия учителя», основанный на отечественных и зарубежных исследованиях, ее роли в педагогической деятельности, и делается вывод о том, что необходимо срочно решать проблемы, связанные с условиями работы учителей в школах, повышением уровня проявления ими эмпатии в процессе осуществления профессиональной деятельности, если мы хотим вырастить и воспитать социально значимое будущее поколение с высокими академическими результатами.

Ключевые слова: эмпатия учителя, относительная эмпатия, устойчивая эмпатия, межличностная эмпатия, лжеэмпатия, эмпатические способности, когнитивная эмпатия, социальная эмпатия, предикативная эмпатия, биологическая эмпатия.

TYPES OF EMPATHY IN TEACHING ACTIVITY

© 2019

Salamatina Yulia Valerjevna, candidate of pedagogical sciences, Assistant Professor
of the Department of foreign Languages
Ural State University of Economics

(620144, Russia, Yekaterinburg, 8-Marta-Street, 62, kpn1308@mail.ru)

Abstract. In the conditions of a personality-oriented education, where the student is an active participant in the educational process, the role of the teacher and his not only professional competence, but also personal qualities grows. Despite the innovative transformation of the education sector, pedagogical interaction remains not only one of the key concepts of pedagogy, but also the scientific principle underlying education. The basis of this interaction is the focus on subject-subject relations and cooperation. In this connection, to the modern teacher, in the terms of humanization of education, new requirements are made, the realization of which depends on forming his personal qualities. Among such qualities, empathy is one of the main ones. The presented article describes the results of a study identifying the main types of empathy of teachers in pedagogical activity, which include fundamental, interpersonal, functional empathy and feigned empathy. The author of the article gives a detailed analysis of the concept of “teacher’s empathy”, based on domestic and foreign studies, its role in pedagogical activity, and concludes that it is urgent to solve problems associated with the working conditions of teachers in schools, increasing their level of demonstrating empathy in the process of professional activity, if we want to grow and educate a socially significant future generation with high academic results.

Keywords: teacher’s empathy, fundamental empathy, functional empathy, interpersonal empathy, feigned empathy, empathic abilities, cognitive empathy, social empathy, predicative empathy, biological empathy.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема эмпатии учителей существует уже давно [1;2;3 и др.], но остается актуальной и в наши дни [4;5;6 и др.]. Это связано с социальными-политическими изменениями ориентиров современности общества. Задачей образования является удовлетворять запросы общества, что приводит к необходимости формирования новых профессионально-личностных качеств учителя. Результаты многих исследований показывают, что успешная деятельность учителей зачастую связана с их личностными характеристиками [7;8;9 и др.]. Учитель гораздо больше, чем человек, дающий знания, и поэтому он должен иметь ряд компетенций для выполнения своих профессиональных ролей. Структура компетенций состоит из способностей, знаний, умений и личностных качеств. Очень часто в процессе исследования роли учителя, большое внимание учеными уделяется эмоциональной характеристике преподавателя, и среди этих качеств очень важными являются эмпатия и эмоциональная устойчивость [10]. В настоящее время нет универсального определения эмпатии учителя. Так, изучая эмпатию учителя начальных классов, Яковлева Е.В. качество личности учителя и представляет эмоциональное понимание ребенка, предполагающее стремление

и умение чувствовать его как самого себя, вставать на его позиции, понимать внутренний мир, принимать его проблемы и переживания [11]. Исследовав эмпатию как фактор успешности педагогического взаимодействия, ученые из Чеченского государственного университета рассматривают эмпатию как базовый навык общения, позволяющий устанавливать педагогу такой контакт с ребенком, при котором делаются возможными условия взаимораскрытия взаимодействующих субъектов [12]. Большое количество работ отечественных исследователей посвящено значению эмпатии в педагогической деятельности, а также взаимосвязи ее с профессией учителя [13; 14;15]. Подчеркивается, например, что эмпатия способствует видению учителем подлинных причин, определяющих то или иное поведение учащихся, и создает особый эмоциональный фон, позволяющий более полно самореализовываться как ученику, так и самому педагогу [16].

Что касается зарубежных исследований, то проблема эмпатии учителей является такой же актуальной, как и в России, особенно в межнациональных классах, где учащиеся дети разных культур и религий [17]. Зарубежные исследователи также занимаются разработкой различных способов по развитию эмпатии у учителей [18], выяв-

ляют связь эмпатии с продуктивностью педагогической деятельности [19], разрабатывают курсы профессионального обучения с акцентом на развитие сострадания и эмпатии учителей, целью которых является снижение психических нагрузок и стрессов при работе в школе [20].

На основании приведенных выше определений эмпатии становится понятно, почему данный феномен является важной профессионально-личностной характеристикой учителя. Что касается представленного исследования, то под эмпатией учителя будем понимать профессионально значимое личностное качество, выражающееся в способности к сопереживанию, сочувствию и толерантности в профессиональной деятельности [21]. Согласно проанализированным исследованиям по данной проблеме, можно отметить, что никто из исследователей не изучает виды эмпатии, которые применяют учителя в общеобразовательных школах и которые бы были наиболее эффективными при реализации педагогической деятельности.

Исходя из выше изложенного, цель данного исследования состояла в том, чтобы выявить основные виды эмпатии учителя, способствующие успешному выполнению профессиональной деятельности.

МЕТОДОЛОГИЯ

В педагогической и психологической науках существует достаточно видов эмпатии. Биологическая эмпатия, сущность, которой в эмоциональном взаимодействии матери и ребенка. Данная эмпатия является врожденной и проявляется у взрослого спонтанно, когда он подстраивается к собеседнику [22]. Социальная эмпатия рассматривается как механизм социальной перцепции и проявляется в форме отклика одного человека на переживания другого [23]. Эмоциональная эмпатия основана на механизмах проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого человека. Когнитивная эмпатия базируется на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогия и т. п.). Предикативная эмпатия проявляется как способность человека предсказывать аффективные реакции (сильное и относительно кратковременное эмоциональное состояние) другого в конкретных ситуациях [21].

Но все представленные виды эмпатии связаны с психологией, что касается представленного исследования, то на основе анализа существующей литературы по проблеме эмпатии в педагогической науке, наша задача выявить виды эмпатии, характерные для педагогической деятельности.

Позитивное взаимодействие учителя развивает высокий уровень вовлеченности в процессе взаимодействия с учеником, что, в свою очередь, воздействует на все виды обучения, включая личностное развитие. В позитивных отношениях учителя постоянно оценивают учащихся, но, в частности, сам процесс обучения влияет на степень эмпатии, которая может быть проявлена учителями.

Актуальность типов эмпатии и то, как эмпатия проявляет себя, важна при понимании восприятия и проблем в образовательной среде. Выявляя виды эмпатии, прежде всего, следует брать за основу взаимодействие учителя со студентами. Применительно к представленному исследованию, мы взяли за основу виды эмпатии, выделенные Купером [24] и изучили, какой вид эмпатии больше всего проявляют учителя в среднестатистической российской школе. Прежде чем перейти к описанию результатов, ниже представлена характеристика видов эмпатии, которые выявлялись нами в процессе исследования.

Межличностная эмпатия

Это естественная способность общаться и формировать человеческие отношения с другими. При формировании отношений преподаватели должны быть непредвзятыми, обращать внимание на отношение, убеждения, чувства и слушать своего собеседника с энтузиазмом, и в то же время самим быть открытыми и искренними

перед собеседником. Язык тела играет важную роль в общении: зрительный контакт, улыбки, кивки и осанка тела, взгляд ученика в лицо всегда показывает внимание и понимание. (Arnold, 2005) объясняет зрительный контакт как важную часть эмпатического общения, подчеркивая его изменение в социальных ситуациях, чтобы избежать агрессивного зрительного контакта [25].

Устойчивая эмпатия

В течение определенного периода времени отношения между людьми могут стать глубокими, при условии, если учителя смогут наладить взаимодействие с каждым учеником. Устойчивая эмпатия может привести к созданию позитивной, счастливой, благоприятной атмосфере, где конструктивная критика становится более эффективной в этих условиях.

Относительная эмпатия

Относительная эмпатия, возможно, является наиболее часто используемой формой эмпатии в группах, где обучающиеся видят необходимость в какой-то связи между людьми для достижения определенных целей. В этом контексте понимание между людьми относительно невелико (Cooper, 2002). Данный вид эмпатии приемлем в военном коллективе или в классах с большим количеством обучающихся, где условия не позволяют к глубокому пониманию каждого члена коллектива. Но применять относительную эмпатию следует осторожно, так как существует риск создания стереотипов в классе, развития низкой самооценки и отвержения, что приведет к снижению уверенности учащихся [24].

При исследовании проблемы выявления видов эмпатии в образовательном процессе был обнаружен еще распространенный вид эмпатии, который проявляют учителя, это так называемая **лжеэмпатия**, названная Купером *feigned empathy* [24]. Данный вид эмпатии является поверхностным и зачастую безнравственным, но, к сожалению, распространенным среди учителей. Иногда применение лжеэмпатии направлено на то, чтобы дать возможность ученику справиться с трудностями, возникающими в процессе усвоения учебного материала. В данном случае, лжеэмпатия очень близка к действенной эмпатии, так как целью применения обоих видов является достижение определенной цели. Но в других случаях лжеэмпатия является обычным обманом и лицемерием со стороны учителя, когда он делает вид, что понимает своих учеников.

Исследование по выявлению представленных видов эмпатии проводилось в среднестатистической общеобразовательной школы России, где работают учителя различных возрастных и социальных категорий, имеющих стаж от 3 -15 лет и свыше 20 лет. Методами по выявлению видов эмпатии учителя были анализ научной литературы, наблюдение (присутствие на уроках испытуемых), социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп Н.П. Фетискина [26], методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко [27], анализ полученных результатов.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Как уже упоминалось выше, ученые исследуют эмпатию учителей как таковую, определяют ее значение в профессиональной деятельности, создают различные курсы по ее развитию. Но следует отметить, что учителя, работающие в школе более 20 лет, не изучали и не развивали эмпатию целенаправленно в вузе. У некоторых эмпатия проявляется бессознательно в силу своего характера и восприятия окружающего мира, у некоторых эмпатия сформировалась с годами, работая с детьми. Исходя из этого, нами и были отобраны именно те виды эмпатии, которые возможно выявить и определить.

Согласно проанализированным результатам исследования, было выявлено, что результаты диагностических методик, наблюдения и опроса испытуемых не совпадают. Так, например, учителя, имеющие очень высокий уровень эмпатических способностей, согласно методике В. В. Бойко, на практике не проявляют свои эм-

патические навыки, или проявляют слабо, зато у таких учителей ярко выражена лжеэмпатия. В то время, как учителя, проявляющие абсолютную и межличностную эмпатию в процессе работы, по результатам методики у них выявлен средний уровень эмпатических способностей. Учителя с устойчивой или межличностной эмпатией опираются на весь свой опыт и опыт окружающих людей, способны замечать те «подсказки», исходящие от поведения и поступков учеников, интерпретировать их и согласно этому строить свое дальнейшее поведение и общение. Такие учителя, прежде всего, думают и проявляют некую обеспокоенность о тех, кого они обучают. Они считают, что если показать свою заинтересованность в успехах своих учеников, заботу, то обучающиеся в ответ проявят глубокое уважение к своему учителю. Также учителя с устойчивой или межличностной эмпатией осознают, что учащиеся очень уязвимы и ранимы, чтобы достичь каких-то результатов, нужно давать им возможность почувствовать себя сильными и успешными.

Учителей с относительной эмпатией оказалось в ходе исследования большая часть. В основном это учителя со стажем работы 10-20 лет. Согласно методикам диагностики у таких учителей высокий уровень эмпатических способностей. Поэтому проявление именно относительной эмпатии таких учителей связано с условиями работы в школе, когда нужно обучать 30 и зачастую более детей. В таких условиях очень сложно уделять внимание каждому, учителя с относительной эмпатией ориентируются на большинство, так если материал усвоило 17-20 человек из 30, то для учителя это означает, что цель достигнута и можно идти дальше.

Что касается лжеэмпатии, то, как показало исследование, ее очень сложно распознать, так как для этого нужно время. В процессе исследования был выявлен данный вид эмпатии у учителей. В основном это начинающие педагоги со стажем от 3 до 10 лет, преподаватели среднего возраста. Учителя с лжеэмпатией в классе проявляют все признаки эмпатии: улыбка, приятное общение, позитивный настрой, но их мотивация является сугубо личной, у них обычно нет цели помочь ребенку справиться с трудностями, а их позитивный настрой длится недолго, до первого неправильного ответа со стороны ученика. Такие учителя обычно очень дружелюбны и эмпатичны в общении с родителями, но так как лжеэмпатию очень трудно распознать за короткое время, то отсюда зачастую возникает непонимание и расхождение во мнениях о личности учителя, когда они общаются на эту тему с ребенком. Дети очень чуткие к невербальным проявлениям отношений, поэтому они гораздо быстрее могут распознать лицемерие. Учителям с лжеэмпатией не хватает искренности в общении, что в свою очередь, сказывается и на качестве обучения.

Таким образом, согласно проведенному исследованию большинство учителей характерно проявление относительной эмпатии и межличностной. Устойчивая эмпатия, согласно полученным данным, характерна для учителей со стажем более 20 лет и любящим свою профессию, для которых важны не показатели, а качество усвоения материала своих учеников. Также в ходе исследования, были выявлены учителя с отсутствием эмпатии или равнодушные учителя, в данном исследовании они не представлены, но следует отметить, что такие учителя властные, в процессе общения они слышат только себя и ведут себя так, словно кроме них больше нет участников взаимодействия, они не заботятся о своем собеседнике, и кажется, их главной целью является установление дисциплины и представление учебного материала согласно их плану, без учета понимания данного материала учениками.

ВЫВОДЫ

Учителя с устойчивой и межличностной эмпатией формируют самооценку учеников, создают эмоциональные связи с ними, укрепляют доверие и безопасность в

коллективе. Такая эмоциональная близость позволяет учителю обнаружить скрытые факторы, препятствующие или способствующие раскрытию ребенка в обучении. Некоторые учителя, отвечая на вопросы анкеты, написали, что очень важно понимать не то, что дети учат, а реакцию детей на обучение и окружающих, ведь именно по их реакции на окружающие их вещи, можно предотвратить зарождающийся конфликт в классе и распознать проблемы дома.

Но представленное исследование дает тревожные результаты, так как учителей с устойчивой или межличностной эмпатией на сегодняшний день очень мало. Выявленные виды эмпатии и их отсутствие можно найти не только в школах, но и других образовательных учреждениях. Представленное исследование не дает исчерпывающих результатов, а, наоборот, обозначило новые проблемы и вопросы, которые необходимо решить: повышение уровня эмпатических способностей работников образования, изменение условий, в которых работают учителя, проведение мероприятий по профилактике эмоционального выгорания учителей. Только при решении этих и других проблем, мы сможем эффективно сформировать социальное, академическое и личностное развитие будущего поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мозговая Н.А. Формирование педагогической установки учителя на эмпатию во взаимодействии с учащимися: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Москва, 1999.
2. Белых Д.В. Формирование эмпатии у будущего учителя // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2001. № 3-3 (23). С. 41-42.
3. Шеховцова Л.Ф. Профессионально важные качества учителя и личностно-ориентированная парадигма в педагогике // Психология обучения. 2007. № 8. С. 4-27.
4. Кипурова С.Н. Значение эмпатии для эффективной профессиональной подготовки учителя // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 24. С. 76-77.
5. Сычева М.В., Борисов А.В. Эмпатия как профессионально значимое качество современного учителя // Новая наука: Современное состояние и пути развития. 2016. № 3-1. С. 61-63.
6. Воронина Д.А. Развитие эмпатии у учителей с эмоциональным выгоранием // Нарушение когнитивной сферы у лиц с аддитивным поведением: материалы Международной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет; Российский университет дружбы народов. Москва, 2019. С. 179-182.
7. Богатырёв А.А. Тестирование профессионально важных качеств будущих преподавателей оркэз на курсах переподготовки учителей // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. С. 595.
8. Матюшкова Е.А. Личностные качества учителя в структуре профессиональной компетентности в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся // В мире научных открытий. 2009. № 5 (5). С. 57-61.
9. Крившенко Л.П. Профильное обучение и подготовка будущего учителя к профориентационной деятельности в условиях социокультурной трансформации российского общества // Педагогическое образование и наука. 2014. № 3. С. 107-110.
10. Уварина Н.В., Савченко А.В. Эмоциональная устойчивость как важнейший компонент профессиональной устойчивости педагога // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019. Т. 11. № 2. С. 36-46.
11. Яковлева Е.В. Эмпатия как профессионально значимое качество личности учителя начальных классов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2008. № 1 (16). С. 57-62.
12. Энкиева М.А., Абакумова И.В. Эмпатия как фактор успешности педагогического взаимодействия (общения) деятельности (общения) учителя // Педагогическая деятельность как творческий процесс: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2018. – С.476-479.
13. Володина, С. А. Эмпатия как необходимое условие эффективности профессиональной деятельности педагога [Текст] / С. А. Володина // Проблемы современного образования. – 2018. – № 1.
14. Карпова, Е. В. Взаимосвязь эмпатии и профессиональной мотивации будущих педагогов [Текст] / Е. В. Карпова, В. Н. Власова // Научный поиск: сб. науч. работ студентов, аспирантов, преподавателей / под ред. А. В. Карпова. – Ярославль: НПП «Психодиагностика», 2016. – С. 127-133.
15. Кузнецова, А. А. Особенности проявления эмпатии педагогов (пилотажное исследование) [Текст] / А. А. Кузнецова, Е. А. Головина, А. С. Шкуркова // Коллекция гуманитарных исследований. – 2017. – № 2 (5).
16. Карпова Е.В., Коптева С.И. Формирование у будущих педагогов эмпатии как профессионального качества // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2. С. 114-121.
17. Underwood S. Teacher empathy and its impact on bullying in

schools URL: https://www.researchgate.net/publication/241833379_Teacher_empathy_and_its_impact_on_bullying_in_schools

18. Syafrimen Syafril N.M. Ishak N. Erlina Six ways to develop empathy of educators // *Journal of Engineering and Applied Sciences* 12(7):1687-1691 DOI: 10.3923/jeasci.2017.1687.1691

19. Stojiljkovic S., Djgic G., Zlatkovic B. Empathy and Teachers' Roles// *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69:960-966 DOI: <http://10.1016/j.sbspro.2012.12.021>

20. Sirkka - Liisa M. Uusimaki Compassion and Empathy in Educational Contexts// *Understanding Ethics of Care*. In G. Barton & S. Garvis. *Compassion and Empathy in Educational settings*. Palgrave Macmillan.

21. Саламатина Ю.В. Структура эмпатийной культуры будущих учителей // *Научно-методический электронный журнал Концепт*. 2017. № Т31. С. 611-615.

22. Лебедева Ю. В. Виды и механизмы эмпатии / Ю. В. Лебедева // *Дружининские чтения: Сборник материалов 7-й Всероссийской научно-практической конференции, г. Сочи, 24-26 апреля 2008 г.* — Сочи: СГУТыКД, 2008. — Т. 1. — С. 230-231.

23. Полюшкевич О.А. Социальные и естественные предпосылки формирования «социальной эмпатии» // *Проблема соотношения естественного и социального в обществе и человеке*. 2017. № 8. С. 223-228

24. Cooper, D. B. (2002). *Teachers as Moral Models? - The Role of Empathy in Relationships between Pupils and their Teachers*. Leeds: Leeds Metropolitan University.

25. Arnold, R. (2005). *Empathic Intelligence: Teaching, Learning and Relating*. South wales: university of south wales pres.

26. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп.* — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005. — 490 с.

27. Бойко В. В. *Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и других.* М., 1999.

Статья поступила в редакцию 26.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 37.013.78
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0043

ОСОБЕННОСТИ ПОЛОЖЕНИЯ ЖЕНЩИНЫ В СЕМЬЕ И ОБЩЕСТВЕ У НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В XVIII - XIX ВВ

© 2019
AuthorID: 437758
SPIN: 7966-5166

Сланова Анжелика Юрьевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной работы

*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46 e-mail: slanova-2015@yandex.ru)*

Аннотация. Автор рассмотрел в статье социальное положение женщины у северокавказских народов в XVIII - XIX вв. Актуальность данного исследования заключается в том, что использование общенародных обычаев и традиций, основанных на почтительном и уважительном отношении к женщине актуально и в настоящее время. Женщина-горянка была бесправна в семье, но в обществе она пользовалась высоким положением. Уважительное отношение северокавказских народов к женщине находит своё подтверждение и в трудах европейских путешественников, учёных и известных поэтов прогрессивной горской интеллигенции, народном фольклоре, а также в Нартовском эпосе и т.д. Цель исследования – это выявить особенности положения женщины в семье и обществе у народов Северного Кавказа в XVIII - XIX вв. В заключении автор сделал вывод, что уважение к женщине присутствует у всех северокавказских народов, независимо от вероисповедания. Все северокавказские народы унаследовали пережитки матриархата, в которых проявлялось былое высокое положение женщины в обществе. Именно женщина передает в семье подрастающему поколению традиции, культуру, духовные ценности и является хранительницей очага, на ней держится весь семейный быт.

Ключевые слова: женщина, горянка, Северный Кавказ, семья, общество, уважение, отношение, социальное положение, традиции, обычаи, история, обычное право, шариат, осетинский адат, этикет, нормы, обычай избегания, северокавказские народы, матриархат, народный фольклор, пословицы, поговорки, нартовский эпос.

FEATURES OF THE STATUS OF WOMEN IN THE FAMILY AND SOCIETY, PEOPLES OF THE NORTHERN CAUCASUS IN THE 18TH AND 19TH CENTURIES

© 2019

Slanova Anzhelika Yuryevna, candidate of pedagogical sciences,
the senior lecturer of Faculty of social work

*North-Ossetian State University K. L. Khetagurov
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina Street 46, e-mail: slanova-2015@yandex.ru)*

Abstract. The author reviewed the article the social position of women in the North Caucasian peoples in XVIII-XIX centuries. The relevance of this study is that the use of popular customs and traditions based on respectful and respectful attitude towards women is relevant now. The woman was in bespravna goryanka family, but in the society she enjoyed a high position. Respect of North Caucasian peoples to woman finds its confirmation and the writings of European travelers, scholars and famous poets mountain progressive intellectuals, folklore, as well as in the epic Nartovskom, etc. Purpose the study is to identify the particular situation of women in the family and society among the peoples of the Northern Caucasus in the 18th and 19th centuries. In conclusion, the author concluded that respect for women is found in all North Caucasian peoples, regardless of religion. All North Caucasian peoples have inherited the remnants of Matriarchy, which manifested the former high position in society. The woman passes the younger generation in the family tradition, culture, spiritual values and is the keeper of the hearth on it keeps the entire family life.

Keywords: woman, highlander, North Caucasus, family, society, respect, attitude, social situation, traditions, customs, history, customary law, sharia, ossetian adat, etiquette, rules, customize the avoidance, north caucasian peoples, matriarchy, folklore, proverbs, sayings, nartovskij epic.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

Отношение к женщине у северокавказских народов на протяжении всего периода истории существования семьи, было неоднозначным и противоречивым. Женщина с одной стороны пользовалась уважением в обществе, но с другой стороны, была бесправна в семье, даже по отношению к своим детям.

Общественное движение в России середины XIX в. актуализировало проблему социально-правового и экономического положения женщин. В это время в научной литературе и публицистике появились работы, посвященные проблемам положения женщины в семье и обществе. Наряду с работами правоведов, этнографов, публицистов появились исследования А. Бебеля, Л. Браун, А. Коллонтай, которые видели в «закрепощенном» положении женщин экономические причины [13]. Следует подчеркнуть, что проблеме положения женщины – горянки у северокавказских народов в прошлых веках посвятили свои труды и такие известные исследователи, учёные, путешественники и поэты как: В. Ф. Миллер, Ф.И. Леонтович, М.М. Ковалевский, В.Б. Пфаф, Б.А. Калоев, Л. Штедер, К.Л. Хетагуров, А.Ф. Гольдштейн, А.К. Алиев, И.И.Иванюков, К.И. Гостиев, Б.Далгат, Н.Н. Харузин, Г.З. Калоев, К.Д. Кулов, М.И.Рыжаков и мн.др. В изучаемое время Северный Кавказ

интегрировался в российское социально-правовое поле и вопросы о положении северокавказских женщин стали обсуждаться в кругах просвещенной интеллигенции. Северокавказские авторы на страницах местной прессы поднимали проблему бесправного положения женщин в семье и обществе, актуализировали необходимость доступа женщин к образованию и просвещению [13].

История нам демонстрирует примеры, когда женщина могла играть ведущую роль, некоторые рассказы путешественников, учёных, известных поэтов прогрессивной горской интеллигенции и в народном фольклоре, нам порой повествуют о важной роли женщины в обществе и уважении к ней. Многие адаты защищали женщин и не были излишне суровы [18; 7; 6].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.

Особенности положения женщины у народов Северного Кавказа изучили такие исследователи: Л.А. Чибиров, З. Б. Цаллагова, Я. С. Смирнова, О.И. Шафранова, Н.О. Блейх, А.А. Коновалов, З.Х. Кумахова, Э.И. Каражаева, И. Н.Болтенкова, О.А. Шаваева и мн.др.

Формирование целей статьи – это выявить особенности положения женщины в семье и обществе у народов Северного Кавказа в XVIII - XIX вв.

В статье используются научно-педагогические методы исследования:

-изучение последних публикаций и архивных источников;

-теоретический анализ историко-этнографических и литературных произведений;

-изучение и анализ трудов дореволюционных авторов, европейских путешественников, российских ученых, так и горских просветителей.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Обычное право, как и шариат, указывало, чтобы все члены семьи беспрекословно повиновались ее главе. Как гласил осетинский адат: «Муж имеет право наказывать свою жену за провинности. Муж, и есть судья и повелитель жены и т.д.». Так, у ингушей адат устанавливал, что «жена не должна учить мужа, а должна слушаться его» [2, с. 7-11].

У всех северокавказских народов женщине предписывалось оказывать мужу различные знаки почтения, угождать мужу: прислуживать, стоять при нём, мыть ноги, разувать и т.п.

В семье молодая женщина должна была обязана придерживаться и обычая избегания, который накладывал определенные табу на ее взаимоотношение со всеми членами семьи (обычай «избегания», это ограничение общения между некоторыми членами семьи). Самая старшая невестка пользовалась некоторыми привилегиями, а младшая занимала самое низкое положение в семье. Но, тем не менее, жесткий правопорядок горской семьи весьма ревниво оберегал её достоинство, а в некоторых обстоятельствах даже осуждал её от тяжелых домашних обязанностей.

Так, исследователь Я. С. Смирнова характеризовала северокавказскую семью как семью с патриархальным порядком, где женщины должны были подчиняться мужчине, дети родителям, младшие старшим [14].

Тем не менее, нельзя утверждать и о полном бесправии женщины у народов Северного Кавказа. Сравнительно-этнографическое изучение быта северокавказских народов позволяет говорить, что отношение к женщине было уважительным.

Особенным почтением и уважением в обществе и семье пользовалась старейшая среди женщин. К ней обращались даже седобородые старики, её совета и мнения прислушивались и в сельской общине.

Исследователи объясняют это некоторыми факторами это, прежде всего отголосками матриархата и главенствующей роли женщины в домашней экономике и семейном хозяйстве.

Немало есть пословиц и поговорок у народов Северного Кавказа о значимости женщины в семье и уважительном отношении к ней: «Мужчина без жены, что конь без уздечки» (черкес.), «Дом без афсин не имеет счастья» (осет.), «Престиж мужа, подорванный друзьями, восстанавливает жена» (черкес.), «Великое благо – хорошая хозяйка в доме» (инг.), «Там, где нет женщины, нет и счастья» (балк.), «Скончалась жена – не стало половины тебя» (черкес.), «С женщиной в дом приходит счастье» (адыг.) и т.д. [3, с.140-154; 21; 22; 23; 24].

По исследованиям Л. Штедера, у осетин оскорблять и бить жену считалось отвратительным поступком, которое приравнивалось к кровной обиде [2, с. 7-11]. По мнению В. Миллера: «крайне редко встречаются акты грубости и насилия против женщины. Бить женщину считается позором» [6, с. 20].

По мнению А.А. Коновалова и З.Х. Кумаховой: «Хотя у народов Кавказа считалось постыдным поднять руку на женщину, серьезные поступки составляли исключение из этого правила» [3, с.140-154].

Большинство исследователей сходятся во мнении, что мужчина должен оберегать и выполнять всякую просьбу женщины, те же которые нарушают данный

принцип, наказывались и осуждались обществом.

Об уважительном отношении к женщине в обществе доказывает и тот факт, что на неё не распространялся обычай кровной мести. При возникновении конфликтов, лишь в исключительных случаях обращались за помощью к женщине. В кровопролитной борьбе родовой мести женщина являлась той единственной силой, способной остановить разъяренных врагов. Так Л. Штедер утверждает: «Тот считается в безопасности, кого взяла под свою защиту женщина. Когда она вмешивается в кровавые схватки с криками и распущенными волосами, то все пристыженные вкладывают сабли в ножны и расходятся» [2, с. 7-11].

Так известный осетинский поэт К. Хетагуров описывает этот обычай: «Если удастся убийце прокрасться к матери убитого и надеть на себя её платок, не имеет права мстить ему, – он признан братом им же убитого» [11].

Нартовский эпос является памятником духовной культуры северокавказских народов. Уважительное и почтительное отношение к женщине запечатлено и в Нартовском эпосе [2, с. 7-11]. Образ Сатаны - это собирательный образ, воплощение женской красоты, мудрости, хлебосольства и гостеприимства.

Кавказский этикет диктовал рыцарское, уважительное и почтительное отношение к женщине. Например, если едущий на коне всадник встречал идущую женщину, то он обязан был отложить все свои дела и проводить её до места назначения. В тоже время в присутствии женщин мужчины вели себя скромно, не говорили лишнего или грубого. Уважение к женщине присутствует у всех северокавказских народов, независимо от вероисповедания и места проживания [2, с. 7-11].

Именно женщина передает в семье подрастающему поколению духовные ценности, традиции и культуру. Именно женщина у всех народов является хранительницей очага, на ней держится весь семейный быт [20].

Примечательно, и то, что все народы Северного Кавказа воспитывали своих детей в рыцарском и уважительном отношении к женщине. По мнению некоторых исследователей, все северокавказские народы унаследовали пережитки матриархата, в которых проявлялось былое высокое положение женщины в обществе.

Выводы исследования.

Подводя итоги вышеизложенному, нужно отметить, что женщина у народов Северного Кавказа была бесправна в семье, но в обществе она занимала довольно высокое положение. Не менее важен и тот фактор, что женщина пользовалась высоким положением, потому что ей выделялась огромная роль в семейном хозяйстве. Народный фольклор северокавказских народов подтверждает, что положение женщины, как общественная традиция, при всей своей юридической бесправности, было высоким. Двойственность социального положения женщины, объясняется также пережитками матриархата.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ардастанов А. Переходное состояние горцев Северного Кавказа. М., 1998. С. 20.
2. Блэйх Н.О. Положение женщины-горянки в семье и обществе (xix век). // Вестник сургутского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (42). С. 7-11.
3. Коновалов А.А., Кумахова З.Х. Картина мира черкесской женщины XIX в.: методология и направления исследований // Кавказология издательство: Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова (Нальчик) №3. 2017. С.140-154
4. Малянова Г. И. М 21 Кавказ в культурном пространстве России: учебное пособие. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2015. – С.141.
5. Магомедов А.Х. Культура и быт осетинского народа. Владикавказ, 2011. С.34-56.
6. Миллер Б.В. Из области обычного права карачаевцев //ЭО, 1902, № 1-4. С.20.
7. Хан-Гирей. Записки о Черкессии. Нальчик, 1978. С.304.
8. Цаллагова З. Б., Чибиров Л. А. Осетины. М., 2012. С.68.
9. Чибиров Л.А. Периодическая печать Кавказа об Осетии и осетинах. В трех томах. Том 2 Владикавказ: Проект-Пресс, 2016. — С.1224.

10. Калоев. Б. А. Осетины. Гостеприимство и куначество [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://osetins.com/2007/10/02/gostepriimstvo-i-kunachestvo.html> (дата обращения: 15.07.2018).
11. Хетагуров К. [Электронный ресурс].: <https://www.livelib.ru> (дата обращения: 6.07.2019).
12. Болтенкова И. Н. Социокультурное положение женщины в кавказском обществе (по материалам выступлений горских просветителей) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnoe-polozhenie-zhenschiny-v-kavkazskom-obschestve-po-materialam-vystupleniy-gorskih-prosvetiteley> (дата обращения: 6.07.2019).
13. Шафранова О. И. Положение женщин в северокавказских обществах во второй половине XIX - начале XX века [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://scjournal.ru/> (дата обращения: 6.07.2019).
14. Шаваева О. А. Система традиционных ценностей северокавказской семьи [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru> (дата обращения: 2.07.2019).
15. Гостеприимство - главная черта характера Дагестана и дагестанцев. Информационный портал Мегасправка-Дагестан. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dagestan.megaspravka.ru> (дата обращения: 1.07.2019).
16. Обычаи и традиции чеченцев. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nohchalla.com/folk-мелу> (дата обращения: 3.07.2019).
17. Ирон æгъдæуттæ, дин æмæ истори [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ironai.ru> (дата обращения: 15.06.2019).
18. Женщины Северного Кавказа: Между Традицией и Современностью [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://caucaswomen.ru/zhenshiny-severnogo-kavkaza-mezhdu-traditsiej-i-sovremennosti/> (дата обращения: 10.06.2019).
19. Уважение к женщинам в Осетии [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://osinform.org/685-uvazhenie_k_zhenshinam_v_osetii.html (дата обращения: 20.06.2019).
20. Традиции и обычаи народов Северного Кавказа [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.ladya-kmv.ru/o-kavkaze/kavkaz-s-drevnikh-vremen-do-nashikh-dney/kultura-i-traditsii-kavkaza/> (дата обращения: 5.06.2019).
21. Каражаева Э.И., Цаллагова З.Б. (Москва) Женское пространство в традиционной культуре Северного Кавказа [Электронный ресурс]. Режим доступа: oigsi.com/books/kosta.pdf (дата обращения: 15.06.2019).
22. Пословицы горских народов Кавказа [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://arsnuteka.org/174-shamba_o2.html (дата обращения: 10.06.2019).
23. Пословицы Кавказа [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://parahastories.ru/mudrosti-narodov-kavkaza/> (дата обращения: 11.06.2019).
24. Поговорки народов Кавказа [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://forum.sirumet.com/showthread.php/2397> (дата обращения: 1.06.2019).

Статья поступила в редакцию 25.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378.14

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0044

БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ В РАМКАХ ПРОЕКТА «ДЕНЬ ИТ-ЗНАНИЙ»

© 2019

AuthorID: 849045

SPIN: 3889-4554

Сорочинский Максим Анатольевич, старший преподаватель кафедры «Информатика
и вычислительная техника» Педагогического института

*Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова
(67000, Россия, Якутск, проспект Ленина, 2, e-mail: maxs911@bk.ru)*

Аннотация. Информатизация всех сфер жизни человека, безусловно, помимо весомых положительных моментов имеет негативные стороны. Одной из таких сторон является низкий уровень безопасности в «виртуальном» мире, особенно это касается детей, которые только начинают изучать всемирную сеть и делиться информацией по ее средствам. На протяжении нескольких лет проблеме обеспечения безопасности в сети уделяют особое внимание, как на законодательном уровне, так и занимаются просвещением детей и их родителей в области использования средств сети интернет. В этой связи ведущие ИТ-компании при поддержке Минпросвещения России ежегодно проводят акцию «День ИТ-знаний», направленную как на профориентацию школьников в области информационных технологий, так и объясняют основы безопасного использования интернета. В статье рассматриваются основные правила поведения детей и подростков в сети интернет, которые могут способствовать минимизации негативных последствий при взаимодействии с сетью. Рассмотрены 7 основных правил, которые необходимо соблюдать (эти правила характерны не только для детей, но некоторые из них, необходимо соблюдать и взрослым) разработанные специалистами компании Mail.Ru Group и основанные на анализе основных угроз, выявленных в сети интернет. Описывается международный проект «День ИТ-знаний».

Ключевые слова: образование, безопасность детей, интернет, безопасный интернет, день ИТ-знаний.

THE SAFETY OF CHILDREN ON THE INTERNET IN THE FRAMEWORK OF THE PROJECT «DAY OF IT-KNOWLEDGE»

© 2019

Sorochinskiy Maksim Anatolievich, senior tutor of «Informatics and computer engineering»

Department of Pedagogical Institute

*North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov
(677000, Russia, Yakutsk, Lenin Avenue, 2, e-mail: maxs911@bk.ru)*

Abstract. Informatization of all spheres of human life, of course, in addition to significant positive aspects has negative sides. One such aspect is the low level of security in the “virtual” world, especially for children who are just beginning to study the world wide web and share information through its means. For several years, the issue of Internet security has been given special attention, both at the legislative level and in the education of children and their parents in the use of the Internet. In this regard, the leading IT-companies with the support of the Ministry of Education of Russia annually hold an action “Day of IT-knowledge”, aimed at career guidance of students in the field of information technology, and explain the basics of safe use of the Internet. The article deals with the basic rules of behavior of children and adolescents on the Internet, which can help to minimize the negative consequences of interaction with the network. Considered 7 basic rules that must be followed (these rules are typical not only for children, but some of them must be observed and adults) developed by the company Mail.Ru Group and based on the analysis of the main threats identified on the Internet. The international project “Day of IT-knowledge” is described.

Keywords: education, child safety, Internet, secure Internet, IT knowledge day.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Интернет в современном мире играет особую роль в качестве средства общения, коммуникации и доступа к информации. Он является источником для новых знаний, помогает в учебной деятельности, занимает досуг. На сегодняшний день интернет проник практически в каждую организацию, общественное учреждение, учебное заведение и активно используется в повседневной жизни каждого человека [1]. Этот факт подтвержден множеством исследований, одно из которых проводилось в сентябре 2018 года Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ). Согласно их данным «доля интернет-пользователей в России - 81% граждан. В том числе 65% выходят в сеть ежедневно. Среди россиян от 18 до 24 лет этот показатель составляет 97%» [2]. По данным Фонда «Общественное мнение» (декабрь 2017 - февраль 2018) всего пользователей (выходили в Сеть не реже 1 раза в месяц) - 83,8 млн чел (72%). Ежедневно пользуются интернетом - 74,7 млн чел (63,8%) [3]. Быстрее всего растет аудитория пользователей смартфонов: по состоянию на сентябрь 2017 - февраль 2018 года 55% населения страны заходят в интернет со смартфонов — прирост составил 20% за год. При этом снижается число россиян, использующих для выхода в интернет стационарные компьютеры и ноутбуки (на 2 процента — до 54% населения) и планшеты (на 4 процента — до 18% населения) [4].

Интернет может быть прекрасным и полезным сред-

ством для обучения, отдыха или общения с друзьями. Но — как и реальный мир — сеть может быть опасна: в ней появились своя преступность, хулиганство, вредительство и прочие малоприятные явления. Взрослым нужно помнить о существовании подобных угроз и уделять повышенное внимание вопросу обеспечения безопасности детей в интернете.

Исходя из описанных выше данных можно сделать вывод о том, что из года в год в нашей стране наблюдается значительный прирост пользователей сети интернет, причем доля молодежи и совсем юной аудитории среди пользователей всемирной паутины очень велика. Большая часть (80%) российских детей в возрасте от 4 до 6 лет пользуется интернетом [5].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.

В связи с этим, вопросу безопасности в цифровом пространстве стало уделяться особое внимание, ведь детям, в отличие от взрослых людей, довольно сложно определить возникающие угрозы (это также характерно и для некоторого взрослого населения) в виртуальном пространстве. Описанному явлению посвящены работы, основанные на нормативно-правовом регулировании и обеспечении безопасности детей в сети интернет (Сарг J., S. Livingstone, J. Burne, Z. Hilton, C. B. Кобзева и др.) [6-8] а также действующий ФЗ №436 О защите детей

от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию [9]. Исследования педагогов (Э. Гинзбург, Т. М. Дубинина, И.В. Роберт, В.С. Собкин, Е. А. Скобина, И. В. Чельшева и др.) [10-12] и психологов (А.М. Прихожан, Г. Смолл, С.В. Савельев и др.), а также ведущих IT-компаний (Mail.RU Group, Kaspersky, Microsoft и др.) в области влияния различных факторов присутствующих в сети интернет на развитие и формирование ребенка. «Лаборатория Касперского», одна из ведущих компаний в нашей стране занимающаяся антивирусной защитой, ежегодно проводит исследования в области защиты детей от информационных угроз, согласно которым, по состоянию на 2018 год наиболее уязвимы для интернет угроз дети в возрасте от 13 до 16 лет [13].

В 2017 году компанией Mail.Ru Group была инициирована международная акция – «День IT-знаний», в рамках которой в более чем 30 регионах России, а также в других странах прошли лекции для школьников на тему «Будущее IT-сферы». Акцию высоко оценили Министерство образования и науки Российской Федерации, Российская академия образования, Координационный совет по делам молодежи в научной и образовательной сферах при Совете при Президенте РФ по науке и образованию, НИУ ВШЭ и другие.

В 2018 году акция была посвящена безопасности в сети интернет и собрал 13 000 школьников из 10 стран, а также более миллиона просмотров в социальных сетях (согласно данным пресс-службы Минпросвещения РФ) Сотрудники ведущих российских IT-компаний (Mail.Ru Group, «МегаФон», Skyeng, Group-IB и др.) провели в 208 школах открытые уроки, где рассказали подросткам о будущем IT-индустрии, профессиях будущего, а также о безопасности в интернете. Специалисты рассказали подросткам о правилах безопасности в сети Интернет: как проверять и анализировать информацию, как хранить данные в облачных сервисах и обезопасить свои пароли [14].

Формирование целей статьи и постановка задания.

Исходя из поставленной проблемы, целью данного исследования является определение и рассмотрение основных правил, необходимых для безопасного использования интернета детьми. Обеспечение безопасности в сети является одним из ключевых в современном обществе и затрагивает интересы общества и государства.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

На основе проведенных лекций был разработан методический материал (в том числе и для родителей) и 7 основных правил по безопасной работе детей и подростков в сети интернет, рассмотрим их ключевые положения.

Будьте бдительны. Любая информация, которая когда-либо была опубликована в сети интернет (сайты, социальные сети или др.) эта информация не исчезает бесследно и ее возможно просмотреть практически любым людям. Важно помнить, что ни в коем случае нельзя выкладывать фотографии документов — своих или чужих. А фото других людей стоит выкладывать только в случае, если они на это согласны. Если вы не хотите, чтобы ваши фотографии стали достоянием обществу, нельзя выкладывать их в интернет и отправлять кому-то с его помощью. Ещё один интересный пример - фотографии билетов на самолёт/поезд, по qr коду которых можно не только получить ваши персональные данные, но и иногда войти в личный кабинет перевозчика и, например, отменить полет. А по фотографии лицевой стороны банковской карты - оплатить покупку в некоторых западных магазинах. Любую информацию касательно своего местонахождения и финансовых возможностей лучше показывать только близким друзьям. Практически каждая социальная сеть позволяет разделить связи по группам и закрыть профиль и персональную информацию от публичного просмотра. По этой же причине не стоит добавлять в друзья всех без разбора [15].

Распознайте злоумышленника. Пользуясь возможностями интернета, дети подвергаются опасности вступить в контакт со злоумышленниками. Анонимность общения способствует быстрому возникновению доверительных и дружеских отношений. Преступники используют преимущества этой анонимности для завязывания отношений с неопытными молодыми людьми. Нужно защитить своих детей, и быть в курсе того, чем они занимаются в сети.

Преступники преимущественно устанавливают контакты с детьми в чатах, при обмене мгновенными сообщениями, по электронной почте или на форумах. Злоумышленники часто сами там находятся. они стараются привлечь подростка своим вниманием, заботливостью, добротой и даже подарками. Преступники могут также оценивать возможность встречи с детьми в реальной жизни, шантажировать, угрожать, и производить другие негативные действия.

Главное средство защиты от всех этих угроз — конфиденциальность. Следует ограничить доступ к информации о всех сторонах своей жизни. Сообщать их можно только проверенным людям: родным, близким и людям, которые знакомы вам лично, а не через интернет. Тех, кто пытается вас как-то задеть и обидеть, нужно просто игнорировать и о их действиях сообщать взрослым членам семьи, для принятия решений о дальнейших действиях.

Храните тайны. В информационном пространстве нам часто приходится вводить свои личные данные: ФИО, адрес, дату рождения, номера документов, данные банковских карт и др., что при некоторых обстоятельствах может быть не совсем безопасно. И только в том случае, если соединение устанавливается по протоколу https. Слева от адреса сайта должен появиться значок в виде зеленого замка — это означает, что соединение защищено.

Важно помнить, что ни в коем случае нельзя передавать через сеть данные любых документов и банковских карт. Если вам говорят, что никому ничего сообщать нельзя, и пугают неприятными последствиями, то нужно незамедлительно связаться с родными. Запугивание и попытки во что бы то ни стало получить сведения говорят о том, что перед вами мошенники.

Тренируйте память. Злоумышленник рассылает письма, которые похожи на официальные от, например, почты mail.ru, в которых тем или иным способом просят ввести или прислать пароль от аккаунта. Или скачать обновление программы с вирусом. Защита от фишинга - внимательность. Не один серьезный сервис не будет просить у вас пароли или данные банковской карты. Обращайте внимание на детали, поддельные сайты часто не соответствуют оригиналу. Если вы уже ввели свой пароль и поняли, что с сайтом что-то не то - сразу же меняйте его везде где он используется.

Позаботьтесь о безопасности своих паролей для доступа к различным сервисам и ресурсам, их сложность и различие — один из способов обезопасить свои персональные данные. Старайтесь в разных сервисах использовать различные пароли, что будет способствовать обеспечению более высокого уровня защиты.

Проверяйте информацию. Проверка информации — довольно сложный процесс, и даже взрослые люди далеко не всегда справляются с этим. Есть несколько формальных признаков того, что вы попали на «желтый» сайт, которому не стоит верить безоговорочно. Это кричащие заголовки, обилие рекламы или если читателя, который нажав на новость, переходит на другие сайты с сомнительным контентом.

Соблюдайте «сетевой этикет». Человечество только учится общаться в сети, но правила хорошего тона здесь ничем не отличаются от тех, которые нужно соблюдать в реальном мире. Не оскорбляйте других, не будьте навязчивым, не позволяйте своим негативным эмоциям выходить из-под контроля, пишите грамотно. Как и в ре-

альной жизни, в интернете приходится бывать в разных сообществах, и правила общения могут различаться. Вежливый человек, попав в незнакомое общество, прежде всего попытается узнать его особенности.

Соблюдайте правила повседневной жизни в виртуальном мире. Между физическим и виртуальным миром границ действительно уже почти не существует и все что вы делаете в сети, так или иначе отражается в реальном мире и наоборот, все что вы делаете в жизни – может попасть в виртуальный мир и после изменить вашу реальность. Подключаясь к сети wi-fi в общественном месте вы можете наткнуться на перехватчиков ваших данных в момент установки соединения, но даже отключив автоматическое подключение к сетям в телефоне и пользуясь только проверенными браузерами, вы можете стать жертвами вирусов, которые могут отправлять данные на сервер хакера, слать спам от вашего имени, или шифровать данные требуя выкуп. В связи с этим необходимо не нужно делать в интернете ничего, чего бы вы не стали бы делать в физическом мире.

Выводы и перспективы исследования.

Таким образом, мы рассмотрели основные правила по обеспечению безопасности детей в сети интернет, некоторые из них применимы и для взрослых. Список правил не является полным и исчерпывающим, а лишь охватывает основные направления обеспечения интернет безопасности. Несмотря на наличие определенных ограничений и правил, только совместная работа родителей, детей, образовательных учреждений и ИТ компаний может изменить судьбу десятков тысяч детей, рассказать им об информационных технологиях и помочь в обеспечении безопасности в сети интернет среди подрастающего поколения. «День ИТ-знаний» становится ежегодной традицией, к которой присоединяются школы, университеты и ИТ-компании нашей страны, что, несомненно, затрагивает вопрос цифровой грамотности детей и обеспечения безопасности при взаимодействии с сетью интернет, а также способствует формированию мощного кадрового потенциала для развития цифровой экономики в России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Роберт И.В. Теоретические основы развития информатизации образования в современных условиях информационного общества массовой глобальной коммуникации // Информатика и образование. 2008. №6. - С. 3-11.
2. Опрос «Пользуетесь ли Вы интернетом, и если да, то как часто?» [Электронный ресурс] // Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) – Режим доступа: http://www.bizhit.ru/index/users_count/0-151 (дата обращения 20.05.2019)
3. Интернет в России: динамика проникновения. Зима 2017–2018 гг. [Электронный ресурс] // Фонд «Общественное мнение» – Режим доступа: <https://jom.ru/SMI-i-internet/13999> (дата обращения 11.06.2019)
4. Аудитория интернета в России выросла на 4% [Электронный ресурс] // Российский инвестиционный форум 2018 – Режим доступа: <https://2018.rif.ru/news/auditoriya-interneta-v-rossii-virosla-na-4> (дата обращения 23.04.2019)
5. Каждый второй ребенок в интернете в группе риска [Электронный ресурс] // Коммерсант Огонек – Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/3226858> (дата обращения 28.10.2018)
6. Livingstone S., Carr J., Burne J. 2015. Internet Upravlenie I Prava Detey [Internet Governance and Children's Rights] / Paper Series N 22.
7. Carr J., Hilton Z. Children's Charities Coalition on Internet Safety: Digital Manifesto. Action for Children. London, 2015. P. 29.
8. Кобзева С. В. Защита прав несовершеннолетних от угроз в сети Интернет // [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <http://отрасли-права.рф/article/28002> (дата обращения 17.04.2019).
9. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию: федеральный закон от 29.12.2010 N 436-ФЗ [Электронный ресурс] // СПС Консультант Плюс (дата обращения: 14.03.2019).
10. Дубинина, Т. М. Дети в Интернете / Т. Дубинина // ИКТ в образовании. - 2008. - № 14. - С. 4-5.
11. Скобина Е. А., Бурдинская Е. С. Проблемы защиты детей в интернет-пространстве // Актуальные вопросы юридических наук: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2018 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2018. — С. 58-62.
12. Чельшьева И. В. Кибербезопасность школьников в интернет-пространстве и проблемы семейного медиаобразования // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. — 2016 // [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kyberbezopasnost-shkolnikov-v-internet-prostranstve-i-problemy>

semeynogo-mediaobrazovaniya (дата обращения: 19.05.2019).

13. «Лаборатория Касперского» выяснила, в каком возрасте дети наиболее уязвимы для киберугроз [Электронный ресурс] // Kaspersky – Режим доступа: https://www.kaspersky.ru/about/press-releases/2018_kaspersky-safe-kids-report (дата обращения 23.04.2019)

14. Российская акция «День ИТ-знаний» пройдет в 10 странах [Электронный ресурс] // Российская газета RG.RU – Режим доступа: <https://rg.ru/2018/10/16/rossijskaia-akciya-den-it-znaniy-projdet-v-10-stranah.html> (дата обращения 22.10.2018).

15. Барахсанова Е.А., Белолюбовская А.Ю. Интернет-предпочтения как фактор формирования социальных ценностей молодежи // Электронное обучение в вузе и в школе. Материалы сетевой международной научно-практической конференции. – 2015. С. 294-295.

Статья поступила в редакцию 27.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0045

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СТАНОВЛЕНИЯ ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА И ИХ ВЛИЯНИЕ
НА РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

© 2019

Табачук Наталья Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Математика и информационные технологии» Педагогического института
Тихоокеанский государственный университет
(680035, Россия, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136, e-mail: tabachuk@yandex.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются современные тенденции становления цифрового общества и их влияние на развитие информационной компетенции студентов вуза, которые связаны с возникновением и развитием национальных проектов и программ, с вызовами цивилизации к профессиональному образованию. Антропоориентированный и компетентностный подходы, лежащие в основе исследования, определили выбор методов: экстраполяция и моделирование. На этой основе в контексте исследования уделено внимание информационному, интеллектуальному, коммуникативному, антропоориентированному вызовам, влияющим на развитие информационной компетенции студентов вуза, которые описываются в исследованиях, выполненных в научно-педагогических школах профессоров И.В. Роберт, М.Н. Невзорова, М.А. Невзоровой и их учеников. На основе анализа данных исследований сделан акцент на том, что информационная компетенция студентов вуза сложноорганизованная система в структуре личности, связанная с категориями «ответственность» и «информация», с готовностью личности к сетевому взаимодействию, с навыками деятельности по отношению к информации, со способностью порождать и поддерживать онлайн контент. Основные положения и выводы статьи могут быть использованы при рассмотрении вопросов о сущности и тенденциях развития информационной компетенции студентов вуза. Указаны перспективные направления исследований.

Ключевые слова: цифровое общество, информационная компетенция студентов, информационный, интеллектуальный, коммуникативный, антропоориентированный вызовы цивилизации.

**MODERN TENDENCIES OF THE FORMATION OF THE DIGITAL SOCIETY AND THEIR INFLUENCE
ON THE DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCE OF HIGHER STUDENTS**

© 2019

Tabachuk Natalya Petrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Mathematics and Information Technologies of the Pedagogical Institute
Pacific State University
(680035, Russia, Khabarovsk, Tikhookeanskaya St., 136, e-mail: tabachuk@yandex.ru)

Abstract. The article discusses modern trends in the development of a digital society and their impact on the development of information competence of university students, which are associated with the emergence and development of national projects and programs, with the challenges of civilization to professional education. The anthropo-oriented and competency-based approaches underlying the study determined the choice of methods: extrapolation and modeling. On this basis, in the context of the study, attention is paid to informational, intellectual, communicative, anthropo-oriented challenges that affect the development of informational competence of university students, which are described in studies carried out in the scientific and pedagogical schools of professors I.V. Robert, M.N. Nevzorova, M.A. Nevzorova and their students. Based on the analysis of research data, the emphasis is placed on the fact that the informational competence of university students is a complex system in the structure of the personality, associated with the categories of "responsibility" and "information", with the readiness of the person for network interaction, with skills in relation to information, with the ability to generate and maintain online content. The main provisions and conclusions of the article can be used when considering issues of the nature and trends of the development of information competence of university students. Promising areas of research are indicated.

Keywords: digital society, students' information competence, informational, intellectual, communicative, anthropo-oriented challenges of civilization.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В настоящее время культурный пласт цифрового общества обновляется благодаря возникающим тенденциям и переменам, связанным с глобализацией сетевого пространства, цифровизацией образования, науки и производства, возникновением и развитием национальных проектов и программ, таких как «Образование», «Наука», «Цифровая экономика Российской Федерации», «Современная цифровая образовательная среда», «Открытое образование», развитием высоких профессиональных стандартов компетенций «Ворлдскиллс» [1]. В структуру национальных проектов вошли федеральные проекты, мы обратили внимание на некоторые из них «Молодые профессионалы», «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего», связанные с профессиональным становлением студентов вуза, обучающихся по направлению «Педагогическое образование».

Если проанализировать паспорта этих национальных, федеральных проектов и стандартов, планы мероприятий, то в них прослеживается социальный заказ, «заказ компетенций». В связи с этим в сфере профессионального образования в вузе назревает переосмысление компетентностного подхода и его составляющих в условиях современных тенденций становления цифрового

общества.

Современные тенденции становления цифрового общества влияют и связаны с разрыванием смыслов феномена «информационная и цифровая культура личности и общества», появлением педагогического феномена «сетевая личность», уточнением смыслового поля феномена «информационная компетенция личности». Складываются новые традиции, обычаи, способы действий, отражающиеся на самой личности в целом, ее информационной культуре и на ее информационной компетенции, в частности (рис. 1).

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы Перечисленные тенденции влияют на возникновение вызовов цивилизации к профессиональному образованию студентов вуза и процессу развития их информационной компетенции. Ярко данные вызовы описываются в исследованиях, выполненных в научно-педагогических школах профессоров И.В. Роберт, М.Н. Невзорова, М.А. Невзоровой и их учеников Н.В. Геровой, М.В. Лапенков, В.И. Петровой, А.Е. Поличка (научная школа профессора И.В. Роберт «Информатизация образования»), И.В. Носко, А.Г. Бочкаревой (научно-педагогическая школа профессоров

М.Н. и М.А. Невзоровых «Человекоразмерное образование в России 21 века») [2-9]. Позиции данных школ созвучны.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью научного исследования является определение вызовов цивилизации к профессиональному образованию и, в частности, к развитию информационной компетенции студентов вуза.



Рисунок 1 – Схематическое отображение влияния современных тенденций развития цифрового общества на информационную культуру личности и как составляющую информационную компетенцию

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Вслед за М.Н. Невзоровым и М.А. Невзоровой в нашем исследовании мы обратили внимание на следующие вызовы цивилизации к образованию как современные тенденции становления цифрового общества, влияющие на развитие информационной компетенции студентов вуза: информационный, интеллектуальный, коммуникативный, антропоориентированный [3].

Первый – информационный вызов. «Информация», «информационная культура личности и общества», «информационная компетенция личности» – это такие феномены, которые в современном мире «обрастают» новыми смыслами. Информация – «движитель» прогресса, она «лавинообразно» увеличивается, нарастают проблемы ее ответственного использования без ущерба для здоровья и жизнедеятельности человека. Сфера профессионального образования координирует и ориентирует на разрешение данных проблем. Интересна позиция профессора В.В. Гузеева, который высказался о компетенции как «о профессиональном пространстве моей ответственности» [10]. Информационная компетенция студентов вуза сложноорганизованная система в структуре личности, связанная с категориями «ответственность» и «информация». Именно в процессе развития информационной компетенции студентов вуза уделяется внимание работе с информацией, что способствует становлению образованного человека, который может в тексте, контексте, с которым он встречается, «вычлпать» много смыслов.

Одной из тенденций становления цифрового общества является проявление «клипового мышления», которое с одной стороны защищает от избыточности информации, развивает многозадачность и в тоже время оказывает отрицательное влияние на формирование способности к анализу поступающей информации, порождает процесс использования манипулятивных технологий в сетевом взаимодействии. Готовность личности к сетевому взаимодействию, навыки деятельности по отношению к информации, способность порождать и поддерживать онлайн контент как самостоятельный и активный субъект есть составляющие информационной компетенции студентов [11-14].

Второй – интеллектуальный вызов. В сегодняшних условиях интеллектуальный вызов цивилизации связан

с расширением круга исследований, как отмечает И.В. Роберт, по проблемам развития теоретической базы информатизации непрерывного образования; проектирования педагогических технологий, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучающихся; на формирование умений самостоятельно приобретать знания; на реализацию возможностей учебного информационного взаимодействия, что предопределяет и характеризует процесс развития информационной компетенции студентов вуза [2]. Высокий уровень развития информационной компетенции студентов вуза есть проявление профессионализма как «интеллектуальной рефлексии своей деятельности» (М.Н. Невзоров). Интеллектуальная рефлексия в развитии информационной компетенции – это диалог, обмен смыслами, побуждение будущего профессионала за обыденностью функционирования видеть сложнейшие процессы профессионального и информационного взаимодействия [3].

Третий – коммуникативный вызов. На сегодняшний день в цифровом обществе наблюдается тенденция замещения реальной коммуникации на виртуальную (сетевую) в профессиональном образовании и процессе развития информационной компетенции студентов вуза, которая имеет позитивные и негативные особенности и последствия. В педагогической науке появляется и утверждается феномен «сетевая личность» (А.А. Ахаян). Многие авторы (А.А. Ахаян, И.Б. Глотская, В.М. Жучков) подчеркивают, что само понятие «сетевая личность» пока не имеет общепринятого, во всяком случае, в педагогическом дискурсе, понимания. А.А. Ахаян отмечает, что сетевая личность есть личность, способная и осознающая как ценность свои возможность и право на удовлетворение гносеологической (познавательной) и коммуникативной потребности в момент ее возникновения (на пике интереса) [15]. И.Б. Глотская, В.М. Жучков рассматривают сетевую личность с позиций культурологического подхода как субъекта новой и развивающейся Интернет-культуры, приобретающего сетевую идентичность [16].

Глобальность и значимость социальных последствий интернет-коммуникаций мы связываем с феноменом «Интернет-активность», которая в чрезмерном виде может перейти в «Интернет-зависимость» и одиночество в реальной действительности. В проведенных ранее исследованиях нами поднимался вопрос «Интернет-активность и интернет-зависимость: где грань в развитии информационной компетенции личности? [17]. Где мы подчеркиваем, что «интернет-активность» есть часть повседневной культуры человека цифрового общества и «интернет-зависимость» как приобретенное поведение, основанное на интенсивности желания непрерывно оставаться в сети Интернет, влияющее на развитие информационной компетенции личности в контексте изменения ее роли в реальной и виртуальной жизни.

Пятый – антропоориентированный вызов. Современность как новая эпоха становления цифрового общества ставит совершенно новые задачи перед системой профессионального образования. Для обеспечения развития информационной компетенции студентов вуза необходимо обращать внимание на становление механизмов само- и жизнетворчества личности студента, проникновение и существование «живого» знания («живое» знание отличается от «мертвого» тем, что оно не может быть усвоено, оно должно быть построено, в нем слиты значение и укорененный в бытии личностный, аффективно окрашенный смысл [3]), формирование субъектного, ментального опыта существования в цифровом обществе.

В исследованиях ментального опыта, ментальностей, менталитета личности и социума, проведенных Б.С. Гершунским, отмечается, что менталитет – это глубинные, «корневые» духовно-нравственные, культурные ценности и мировоззренческие основания индивидуального и общественного поведения [18]. Менталитет

– субстанция духовная, квинтэссенция культуры. В нем фиксируются и воплощаются наиболее существенные, исторически сложившейся особенности мировосприятия, мироощущения и мировоззрения того или иного человеческого сообщества, глубинные основания индивидуального и общественного сознания, поступков и поведения [16]. Ментальный опыт способствует миропониманию, мировосприятию, мироощущению собственного уровня развития информационной компетенции студентами и оказывает влияние на формирование толерантного отношения к уровню развития информационной компетенции других субъектов образовательного процесса [19-21].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, современные тенденции становления цифрового общества в развитии информационной компетенции студентов вуза связаны с вызовами цивилизации к профессиональному образованию студентов вуза. Перечисленные вызовы определяют базовые направления стратегического развития профессионального образования и процесса развития информационной компетенции личности студента вуза:

- «учить жить вместе» – формирование у студентов толерантного отношения к уровню развития информационной компетенции других субъектов образовательного процесса;

- «вырастить» стремление и научить приобретать знания на протяжении всей жизни – сформировать познавательную составляющую информационной компетенции студентов;

- формирование у каждого студента ментального опыта индивидуальных достижений в развитии информационной компетенции;

- формирование у студентов опыта общения и интернет-коммуникаций, основанного на взаимоуважении.

Исследования современных тенденций становления цифрового общества в развитии информационной компетенции студентов вуза требуют продолжения в направлении раскрытия его культуuroобразующих и менталеобразующих функций, формирования методической системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Национальные проекты [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/rugovclassifier/section/2641/>. – (дата обращения: 26.06.2019).
2. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 3-е изд. М.: ИИО РАО, 2010. 356 с.
3. Невзоров М.Н., Невзорова М.А. Человекоразмерное образование в России 21 века. Проектирование двухуровневого педагогического образования (из опыта работы Школы педагогик ДВФУ в 2005-2012 гг.). Практико-ориентированная монография для руководителей образовательных программ педагогического образования. Владивосток – Уссурийск: Изд-во Дальневосточного федерального университета, 2013. 440 с.
4. Герова Н.В. Теоретические и методические основания непрерывной информационной подготовки студентов гуманитарных профилей по направлению педагогического образования: автореф. дис. ... д. пед. наук. Москва, 2014. 45 с.
5. Лапенко М.В. Научно-педагогические основания создания и использования электронных образовательных ресурсов информационной среды дистанционного обучения (на примере подготовки учителей): автореф. дис. ... д. пед. наук. Москва, 2014. 43 с.
6. Петрова В.И. Формирование компетентности в области применения информационных и коммуникационных технологий в педагогической деятельности будущих бакалавров (на примере направления подготовки «Педагогическое образование»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2013. 19 с.
7. Поличка А.Е. Научно-методическое обеспечение и организация многоуровневой подготовки кадров информатизации региональной системы общего образования (на примере дальневосточного федерального округа): дис. ... д. пед. наук. Москва, 2006. 324 с.
8. Носко И.В. Модель выпускника как основа формирования компетенций студентов в процессе вузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владивосток, 2007. 24 с.
9. Бочкарева А.Г. Система управления продуктивной деятельностью учителя как фактор развития его профессиональной компетенции: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владивосток, 2007. 22 с.
10. Гузев В.В. Матрица разнообразия – способ определения компетентности педагогов // Директор школы. 2006. № 8. С.27-31.

11. Табачук Н.П. Информационная компетенция личности студента как социокультурный феномен цифрового общества: [монография]. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2019. 180 с.

12. Табачук Н.П. Феномен «клипового мышления» в развитии информационной компетенции студентов // Информатизация образования: теория и практика : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (Омск, 17–18 ноября 2017 г.) / под общ. ред. М. П. Лапчика. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2017. С. 182–184.

13. Старицына О.А. Клиповое мышление как условие успешности информационных войн // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 335-339.

14. Антипов М.А. Клиповое мышление как атрибут техногенного общества // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 20-28.

15. Ахьян А.А. Сетевая личность как педагогическое понятие: приглашение к размышлению // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2017. выпуск № 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://emissia.org/offline/2017/2560.htm> (дата обращения: 26.06.2019).

16. Глотская И.Б., Жучков В.М. Современные трактовки понятий «сетевая личность» и «виртуальная личность» // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2018. выпуск № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2584.htm>. (дата обращения: 26.06.2019).

17. Natalia P. Tabachuk, Irina A. Ledovskikh, Nadezhda A. Shulika, Victor A. Kazinets, Anatolii E. Polichka Internet Activity and Internet Addiction: Where is the Borderline in Developing One's Information Competency? // EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2018. Vol. 14. No 12. P. 1-13 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.29333/ejmste/97828> (дата обращения: 26.06.2019).

18. Гериунский Б.С. Философия образования для XXI века: учебное пособие для самообразования. Изд. 2-е переработанное и дополненное. М.: Педагогическое общество России, 2002. 512 с.

19. Дорошнев Б.А. ментальность как социокультурный феномен в антропологическом измерении // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 28-34.

20. Морозовцев А.Ю., Мамычев А.Ю., Шестопал С.С. Сущность и содержание российской правовой ментальности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 339-344.

21. Синева Н.Л., Яшкова Е.В., Рубанов А.А., Шинуюнова Л.Л. Сравнительный анализ результатов маркетингового исследования ментальных карт руководителей сфер услуг, производства и образования // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 297-300.

Статья поступила в редакцию 30.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378.046.4
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0046

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ-ПРЕВЕНТОЛОГОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

© 2019
AuthorID: 447360
SPIN: 6989-1236

Тавстуха Ольга Григорьевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного, коррекционного, дополнительного образования и проблем воспитания

AuthorID: 689604
SPIN: 5851-3334

Шавшаева Людмила Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного, коррекционного, дополнительного образования и проблем воспитания
*Оренбургский государственный педагогический университет
(460000, Россия, Оренбург, ул. Советская, д. 2, e-mail: kultureva@yandex.ru)*

Аннотация. Рассматривается одна из значимых проблем современного общества – профилактика суицида подрастающего поколения. В настоящее время в этой деятельности имеются затруднения кадрового обеспечения и профессиональной подготовки педагогических работников образовательных организаций. Обозначены следующие проблемы: дефицита специалистов (педагогов-психологов, социальных педагогов, суицидологов), сказывающаяся на результативности ранней профилактики суицида; отсутствие суицидологов при сопровождении обучающегося после совершения парасуицида; недостаточность программно-методического и материально-технического обеспечения профилактики; отсутствие курсов повышения квалификации по рассматриваемой проблеме; недостаточная готовность субъектов образовательного процесса к конструктивному решению проблем, в том числе страх обсуждения темы суицида, несоблюдение конфиденциальности, норм профессиональной этики. Проведен анализ концепций, объясняющих природу суицидального поведения; представлены методологическая и теоретическая основы рассматриваемой проблемы. На основе изучения профессиональных стандартов высшего образования, профессиональных стандартов педагогов, педагогов-психологов, специалистов в области воспитания, уточнено содержание необходимых профессиональных компетенций специалистов-превентологов. Представлен опыт разработки и реализации дополнительной профессиональной программы «Профилактика суицидального настроения несовершеннолетних в образовательной организации». Содержание программы осваивалось в соответствии с модулями «Нормативно-правовые и концептуальные основы профилактики суицидального настроения»; «Технологии профилактики суицида детей и подростков в образовательных организациях». Обобщен опыт деятельности в рамках рассматриваемой проблемы; обозначены перспективы исследования.

Ключевые слова: специалист-превентолог, профилактика, профессиональные компетенции, суицид, суицидальная активность, суицидальное настроение, несовершеннолетний, образовательная организация, дополнительная профессиональная программа, дополнительное профессиональное образование.

PREPARATION OF PREVENTOLOGY EXPERTS ON THE PROBLEM OF SUICIDE PREVENTION OF THE UNDER-AGE

© 2019

Tavstukha Olga Gregorievna, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of «Preschool, Correctional, Additional Education and Problems of Education»

Shavshayeva Lyudmila Yurievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of «Preschool, Correctional, Additional Education and Problems of Education»
*Orenburg State Pedagogical University
(460000, Russia, Orenburg, Sovetskaya St., 2, e-mail: kultureva@yandex.ru)*

Abstract. In this article one of significant problems of modern society, the problem of prevention of suicide mood of younger generation, is considered. Nowadays this field is connected with the problems of staffing and vocational training of pedagogical workers of educational institutions. The following problems are considered in this article: the problem of deficiency of specialists (educational psychologists, social teachers, suicidologists) affecting effectiveness of early suicide prevention; lack of suicidologists who help to support students after committing parasuicide; insufficiency of both program, methodical, material and technical assistance of the prevention process; absence of advanced training courses on the considered problem; insufficient readiness of subjects of educational process for the constructive solution of problems, including fear of discussion of the topic of suicide itself, non-compliance of confidentiality, standards of professional ethics. The analysis of the concepts explaining the nature of suicide behavior is carried out; the authors presented methodological and theoretical bases of the considered problem. On the basis of studying of professional standards of the higher education, professional standards of teachers, educational psychologists, specialists in the field of education, the contents of necessary professional competences of preventology experts are specified. The experience of development and implementation of the additional professional program called “Prevention of Suicide Mood of Underage Girls and Boys in the Educational Institution” is also provided in this research. The contents of the program accustomed according to the modules “Regulatory and Conceptual Bases of Prevention of Suicide Mood”; “Technologies of prevention of suicide of children and teenagers in educational organizations”. The authors generalized the activity experience within the considered problem; further prospects of possible researches are designated.

Keywords: preventology experts, prevention, professional competences, suicide, suicide activity, suicide mood, an underage person, educational organization, additional professional program, additional professional education.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Одна из значимых проблем современного общества – проблема суицидального настроения подрастающего поколения. Наиболее уязвимой в этом отношении возрастной группой является старший подростковый возраст. По данным официальной статистики - смерть подростков в

результате самоубийств стоит на втором месте причин травматической смерти. Резкое увеличение детских суицидов в нашей стране было отмечено в 2018 году. За год количество суицидов детей в России возросло на 14%; в 2017 году – 692 суицида, в 2018 году – 788 [1].

Информация, полученная в результате проведения ежегодного мониторинга деятельности в рамках профилактики суицида обучающихся в образовательных

организациях, показывает ее значимость на протяжении всего учебного года. Данные мониторинга позволяют отметить, что в настоящее время в этой деятельности имеются нерешенные вопросы, в том числе кадрового обеспечения и профессиональной подготовки педагогических работников образовательных организаций. Так, выявлены: проблема дефицита специалистов-превентологов (педагогов-психологов, социальных педагогов, суицидологов), сказывающаяся на результативности ранней профилактики суицида; отсутствие суицидологов при сопровождении обучающегося после совершения парасуицида; недостаточность программно-методического и материально-технического обеспечения профилактики; отсутствие курсов повышения квалификации по рассматриваемой проблеме; недостаточная готовность субъектов образовательного процесса к конструктивному решению проблем [2, с. 4].

Необходимость решения вопросов кадрового обеспечения и профессиональной подготовки педагогических работников образовательных организаций, участвующих в профилактике суицидального поведения обучающихся, обуславливает значимость непрерывного развития профессиональных компетенций специалистов-превентологов (педагогов-психологов, социальных педагогов, воспитателей) в системе дополнительного профессионального образования.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

В настоящее время среди множества концепций, объясняющих суицидальное поведение, выделяется следующие: психопатологическая, социологическая и психологическая концепции [3].

В рамках психопатологической концепции считается, что все самоубийцы являются душевнобольными людьми, суицидальные действия трактуются как проявления различных психических расстройств. Эта концепция интересна скорее в историческом аспекте, однако отдельные исследователи и в настоящее время придерживаются мнения, что суицид - одно из психических заболеваний. С точки зрения отечественного ученого А.Е. Личко, суицидальное поведение подростков является проблемой пограничной психиатрии, то есть необходимо изучать психопатии и непсихотические реактивные состояния. Статистически достоверной связи между суицидом и конкретными психическими заболеваниями детей не выявлено [4]. Однако, некоторые патологические состояния и расстройства, обуславливают повышенные суицидального риска.

Представители социологической концепции полагают, что в основе детского суицида находятся нарушения социальной интеграции, в связи с этим самоубийство можно понять только исходя из взаимоотношений ребенка с окружением, социальным факторам отдается ведущая роль. Соответственно, суицидальные действия в основном направлены на то, чтобы восстановить нарушенные социальные связи с окружением. По мнению Э. Дюркгейма, самоубийство наиболее вероятно возникает тогда, когда имеются недостатки социальных отношений, особенно возникающих внезапно [5]. Нарушения взаимоотношений в семье, классе, коллективе повышают вероятность суицидальных действий.

Согласно психологической концепции в формировании суицидальных действий необходимо отдать приоритет психологическим факторам [6]. Самоубийство является направленным на себя убийством. Гнев, страх, желание наказать себя и других, поведенческие проблемы, тревожные и депрессивные состояния побуждают к совершению суицида. Психологическими механизмами, также запускающими суицидальное поведение, являются: эгоцентризм, аутоагрессия, пессимистическая установка, паранояльность. Наличие стремления наблюдать реакции окружающих людей на собственную смерть,

ожидание «второго рождения» характерны для детей и подростков.

Анализируя проблематику суицида подрастающего поколения необходимо отметить, что большинство детей, которые совершали суицидальные попытки, являлись учащимися образовательных организаций. Значимыми психотравмирующими факторами явились феномены, связанные со школьной жизнью: дезадаптация; неуспехи в обучении; низкий статус обучающегося в классе; конфликты с педагогами; пограничные психические расстройства, обусловленные травмирующим влиянием процесса обучения; невротические нарушения, вызванные воздействием авторитарного стиля учителя.

Однако именно образовательные организации в связи с большей информативностью среды, открытостью для превентивного воздействия, обладают значимыми возможностями профилактики суицидального поведения подростка. Термин «превенция» (профилактика) происходит от лат. «предшествовать, предвосхищать». Проведение ранней профилактики, то есть создание условий, которые обеспечивают возможности развития подростков; своевременного определения и разрешения кризисных ситуаций у обучающихся различных возрастов, наиболее целесообразно в образовательных организациях. Специалисты-превентологи, которыми, при условии необходимой подготовки, могут быть педагоги, педагоги-психологи, социальные педагоги, иные специалисты образовательных организаций, выстраивают систему психолого-педагогического сопровождения профилактики суицидального поведения обучающихся.

Методологической основой системы психолого-педагогического сопровождения профилактики суицидального поведения обучающихся является деятельностный подход как основа построения образовательного процесса (В.В. Давыдов [7], А.Н. Леонтьев [8]).

Теоретические основы системы психолого-педагогического сопровождения профилактики суицидального поведения обучающихся: исследования превентивной педагогики (С.А. Завражин [9], Д.В. Колесов [10], Л.К. Фортова [9]); концепции суицидального поведения (А.Г. Амбрумова [11], С.Н. Еникополов [12], К.А. Чистопольская [12]).

Однако, вопрос подготовки специалистов-превентологов по рассматриваемой проблеме в системе дополнительного профессионального образования педагогических работников недостаточно изучен.

Исследования персонифицированной модели повышения квалификации (Н.К. Зотова [13], Е.А. Ганаева [13], О.Г. Тавстуха) выступили теоретическими основами подготовки специалистов-превентологов по проблеме профилактики суицида несовершеннолетних в образовательной организации:

МЕТОДОЛОГИЯ

Формирование целей статьи.

Цель статьи – обобщить опыт реализации дополнительной профессиональной программы по подготовке специалистов-превентологов в системе повышения квалификации педагогических работников.

Постановка задания.

Обозначенная цель требует постановки задания: изучить особенности подготовки специалистов-превентологов по проблеме профилактики суицида обучающихся.

В связи с этим необходимо решить следующие задачи:

- уточнить содержание необходимых профессиональных компетенций специалистов-превентологов;
- разработать и реализовать дополнительную профессиональную программу, направленную на развитие исследуемого феномена;
- осуществить анализ результатов деятельности.

Используемые в исследовании методы, методики и технологии: анализ психолого-педагогической литературы

туры / профессионального опыта педагогов, наблюдение, опрос, анкетирование; технологии реализации персонифицированной модели повышения квалификации педагогических работников.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Анализ требований ФГОС высшего образования по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [14]; 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) [15] позволил выделить в соответствии с видами деятельности (начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование; деятельность по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса; педагогическая деятельность в области воспитания обучающихся) следующие необходимые профессиональные компетенции для подготовки специалистов-превентологов: готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3); готовность применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПК-23); способность эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей (ПК-27); готовность к организации мероприятий по развитию и социальной защите обучающегося (ПК-15); способность к выявлению интересов, трудностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении обучающихся (ПК-16).

Соотнесение обозначенных профессиональных компетенций с требованиями профессиональных стандартов педагогов [16], педагогов-психологов [17], специалистов в области воспитания [18] позволило определить их содержание, представленное практическим опытом, умениями, знаниями. Так, готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса включает: практический опыт освоения и применения психолого-педагогических технологий, необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся, направленных на профилактику отклоняющегося поведения; владение профессиональной установкой на то, чтобы оказать помощь любому ребенку вне зависимости от его особенностей; знания основ психодиагностики, признаков отклонений в развитии обучающихся.

Профессиональные компетенции в рамках деятельности по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса включают: практический опыт выявления условий, затрудняющих развитие личности детей, профилактической работы с учетом особенностей обучающихся; умения планирования и организации работы по предупреждению неблагополучия в развитии детей; умения создавать благоприятный психологический климат; эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками по вопросам развития обучающихся. Также необходимыми являются знания признаков и форм дезадаптивных состояний у детей и подростков; методов коррекции социально-психологического климата, урегулирования конфликтов.

Профессиональные компетенции обозначенные выше в соответствии с видом деятельности «педагогическая деятельность в области воспитания обучающихся» включают в себя практический опыт применения социально-педагогических технологий профилактики девиантного поведения обучающихся, разработки мер по профилактике социальных девиаций; умения планирования мероприятий по профилактике девиантного поведения, применения технологий диагностики причин конфликтов, их профилактики и разрешения; умения осуществлять сопровождение мероприятий по профилактике девиантного поведения. Необходимыми являются знания основных направлений профилактики

социальных девиаций, технологий социально-педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации / социально опасном положении.

С целью развития необходимых профессиональных компетенций специалистов превентологов (педагогов-психологов, социальных педагогов, воспитателей) в Институте непрерывного образования Оренбургского государственного педагогического университета разработана и реализована дополнительная профессиональная программа «Профилактика суицидального настроения несовершеннолетних в образовательной организации». Объем: 24 часа. Форма обучения: очно-заочная. Количество слушателей, прошедших повышение квалификации по данной программе: 78.

Содержание программы осваивалось в условиях реализации персонифицированной модели повышения квалификации педагогических работников; в соответствии с модулями «Нормативно-правовые и концептуальные основы профилактики суицидального настроения»; «Технологии профилактики суицида детей и подростков в образовательных организациях». В рамках модуля заочного обучения, посвященного нормативно-правовым и концептуальным основам профилактики суицида, педагогические работники рассматривали содержание нормативно-правового регулирования, федеральные и ведомственные документы по рассматриваемой проблеме. Также изучались научно-методические основы профилактики суицида; концепции суицида; социально-психологические особенности суицидального настроения несовершеннолетних.

Обучаясь очно, слушатели курсов повышения квалификации анализировали содержание эффективных моделей психолого-педагогического сопровождения профилактики суицида и условия их реализации. Так, изучались программы самопомощи подростка (уровень личности); модификация программы современного молодежного краудсорсинга (уровень сверстников) и другие. Значимым было изучение алгоритмов деятельности педагогических работников, администрации образовательной организации на различных этапах профилактики суицидального настроения обучающихся; профилактической работы с родителями несовершеннолетних.

Рассмотрим особенности реализации дополнительной профессиональной программы.

На начальном этапе работы предлагалась основная форма проведения занятий – тренинг; обсуждалась необходимость создания итогового продукта по курсам – конспект занятия / бинарного занятия; составлена сборника материалов педагогических работников «Методический конструктор занятий по профилактике суицида несовершеннолетних». Тренинговая форма проведения занятий обусловила важность принятия таких правил как: «я-высказывание»; личной активности, конфиденциальности, «здесь и сейчас», «стоп», уважения. При необходимости слушатели курсовой подготовки дополняли список правил. В ходе взаимного интервью участники программы знакомились друг с другом, с опытом работы по профилактике суицида, формулировали запрос по проблеме ведущему / группе.

Основной этап работы начинался с «погружения в проблему», слушателям предлагалось записать все возникающие ассоциации на слово «суицид». Затем происходил анализ и систематизация названных ассоциаций. Так, выделялись категории: физические / эмоциональные / ментальные состояния; другие категории. Обычно анализ ассоциаций показывал смысловую картину ассоциаций: связь с негативными эмоциями, ассоциации с отрицательным поступком. Сама работа с ассоциациями ухудшала настроение участников; возникали психологические защитные реакции, высказывалось и нежелание работать над данной проблемой. Для эффективной организации профилактики необходимым было в первую очередь определить основные понятия. В начале работы определялось само понятие «самоубийство». Очевидно

оно только на первый взгляд, так как имеются различные варианты суицидального поведения, вызывающие дискуссии. В связи с этим анализировались ситуации этаназии; отказа от приема медикаментов, необходимых для поддержания жизни; голодовки; дуэли; жертвенного самоубийства в условиях войны, «русской рулетки», видов деятельности с высоким риском для жизни; ненамеренного совершения действий, которые могут быть опасны. Участники занятий определяли, что является самоубийством. Важным было обратить внимание на то, что каждый сам определяет свою собственную позицию. Далее рассматривались такие понятия как: пресуицид; суицид; суицидальная активность; суицидальное настроение, суицидальное поведение; суицидальное покушение; суицидальные проявления. Анализ понятий способствовал систематизации знаний слушателей, более глубокому осмыслению понятий, необходимых для дальнейшей работы.

По итогам рассмотрения понятий следовал информационный блок, посвященный феноменологии суицида. Работа проходила в рамках интерактивного взаимодействия, предоставившего возможности активного участия в изучении рассматриваемой проблемы. Слушателям предлагалось выявить истинность-ложность предлагаемых суждений в связи с важнейшими факторами феноменологии суицида. В независимости от правильности ответа задавались уточняющие вопросы о том, почему так, а не иначе. Ответы участники занятий высказывали как верные, так и не соответствующие действительности. В процессе групповой работы выяснялась причина ошибок, разъяснялось содержание суждений. Происходила своеобразная когнитивная коррекция восприятия феноменологии суицида. Затем предлагалось осуществить сравнение своего понимания с современными положениями суицидологии.

Основные выводы, сформулированные слушателями по итогам данной работы: амбивалентность отношения потенциального самоубийцы к суицидальной ситуации, требующая установления с ним доверительных отношений; значимость помощи в снижении боли, испытываемой суицидальной личностью; необходимость предоставления возможностей суициденту увидеть иные варианты решения проблемы; значимость нахождения как можно большего количества альтернативных решений; важность внедрения в жизнь более позитивного варианта решения критической ситуации.

Изучение возможных видов самоубийств в ходе курсовой подготовки позволило слушателям отметить, что в случаях демонстративного суицида помощь других людей может быть решающей; наибольшие возможности предотвратить истинное самоубийство предоставляет этап подготовки, когда близкие обратились за помощью; имеются сложности выявления скрытого суицидального поведения несовершеннолетних. Анализ причин самоубийств несовершеннолетних способствовал выявлению суицидально опасных референтных групп: молодежи с нарушениями межличностных взаимоотношений, характеризующихся девиантным, криминальным поведением; сверхкритичных к себе; страдающих от пережитых унижений или трагических утрат; фрустрированных несоответствием между ожиданиями и имеющимися достижениями; страдающих от заблуждений или покинутых окружением. Последовавшее далее обсуждение «ключей» самоубийства (вербальных, поведенческих, ситуационных) позволило педагогическим работникам выявить признаки суицидального риска, которые могут увидеть родители, педагоги, сверстники.

Рассмотренная работа предоставила возможности для составления алгоритма психолого-педагогического сопровождения детей и подростков, склонных к суициду, на основе которого были выделены необходимые этапы профилактики самоубийства: диагностический; этап помощи; актуализации ресурсов; выработка позитивного плана активной жизни. Каждый этап проанализи-

зирован слушателями курсов с позиции практики педагогической деятельности.

Изучение диагностического этапа способствовало выделению тех аспектов, которые принципиально важны при осуществлении профилактики: пола, примерного возраста, повода, наличия / отсутствия психиатрического диагноза; алкогольного / наркотического опьянения; присутствия близких людей; попытки суицида ранее; выбора стратегии помощи. Отмечено, что при принятии решения о том, кто будет оказывать помощь, важным является психологическая готовность оказывать помощь; пол специалиста. Также обозначены общие правила для оценки вероятности совершения самоубийства. Анализ диагностических методик позволил определить достоинства /ограничения методик, направленных на выявление риска совершения суицида; разработать необходимый диагностический инструментарий. Рассмотрение этапа помощи начиналось с изучения основных моделей профилактики суицида: типовой модели психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, традиционной модели; разработки мероприятий по работе с обучающимися, родителями, педагогами; комплекса мероприятий по формированию антисуицидальных установок личности. Особое внимание было уделено оказанию первичной помощи: проанализирована методика проведения беседы (правила, принципы, этапы), разработаны рекомендации. Рассмотрено содержание и ошибки кризисной интервенции; отработаны необходимые навыки присоединения; изучены реакции, осложняющие процесс помощи.

Анализ этапа актуализации ресурса позволил участникам занятий отметить, что данный этап принципиально важен для позитивного завершения ситуации. С одной стороны, ситуация должна быть увидена по-другому; с другой – необходимо максимально актуализировать ресурсы имеющегося жизненного опыта. Освоению навыка поиска ресурсов в любой ситуации способствовало проведение различных методик. Так, например, предлагались различные неприятные ситуации, в связи с которыми слушатели старались найти как можно больше положительных моментов. Далее организовывалось групповое обсуждение вопросов о том, в любой ли ситуации можно найти положительные аспекты; насколько это этично; проводился анализ затруднений. Этап выработки позитивного плана активной жизни необходим тогда, когда кризисный период преодолен и нужно дальше продолжать учебу, нести ответственность за поступки, заботиться о близких. Участники занятий исследовали свои источники удовольствий, определяли их количество и приоритетность. Далее был осуществлен анализ опыта работы в рамках данного этапа; проанализированы формы и методы педагогической деятельности, направленные на выработку позитивного плана активной жизни; предложены необходимые рекомендации.

По итогам рассмотрения этапов профилактики суицида несовершеннолетних разработан продукт – конспект занятия / бинарного занятия в рамках рассматриваемой проблемы в соответствии с предложенной технологической картой занятия. Слушатели курсовой подготовки отметили, что комплексность, системность и междисциплинарность деятельности специалистов-превентологов, непрерывное отслеживание, оперативное реагирование, внедрение эффективного опыта деятельности образовательных организаций – необходимые условия успешности решения рассматриваемой проблемы.

Все педагогические работники, прошедшие обучение, с целью изучения удовлетворенности качеством, ответили на вопросы анкеты обучающегося Института непрерывного образования ОГПУ. Анализ результатов анкетирования позволяет отметить, что слушатели курсов оценивают «положительно или скорее положительно» доброжелательность профессорско-преподавательского состава (100%); компетентностью работников организации удовлетворены большинство респондентов

(92%), отдельные педагоги затруднились ответить на данный вопрос (8%); материально-техническим обеспечением организации удовлетворены 88% обучающихся. Были высказаны пожелания о необходимости увеличения количества персональных компьютеров, предоставляемых для разработки технологической карты занятия (12%). Качеством предоставляемых образовательных услуг удовлетворены большинство педагогических работников (92%), некоторые слушатели затруднились при ответе на вопрос (8%). Готовы рекомендовать образовательную организацию (ИНО ОГПУ) родственникам / знакомым все слушатели, прошедшие обучение в рамках дополнительной профессиональной программы. В целом результаты анкетирования показывают высокий уровень удовлетворенности качеством обучения. Однако ответы отдельных слушателей курсов повышения квалификации требуют дальнейшего анализа причин возникших затруднений.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, рассмотрены некоторые аспекты подготовки специалистов-превентологов по проблеме профилактики суицида несовершеннолетних. Анализ требований ФГОС высшего образования в соответствии с видами деятельности (начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование; деятельность по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса; педагогическая деятельность в области воспитания обучающихся) позволил определить необходимые профессиональные компетенции превентологов. Разработана и реализована в системе повышения квалификации педагогических работников дополнительная профессиональная программа по рассматриваемой проблеме. Представлены структура, содержание, особенности реализации программы. По итогам курсов повышения квалификации разработан методический конструктор занятия специалистов-превентологов; создан банк занятий, направленных на профилактику рассматриваемой проблемы. Данные изучения удовлетворенности педагогических работников содержанием и результатами деятельности показывают высокий уровень удовлетворенности.

Дальнейшие исследования проблемы необходимы в связи с разработкой диагностического инструментария, направленного на изучение профессиональных компетенций специалистов-превентологов; реализацию диагностических методик; анализ динамики в результате курсовой подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баландина А. «Крик о помощи»: почему подростки не хотят жить // <https://www.gazeta.ru/social/2019/04/25/12321139.shtml>
2. Инновационный опыт работы по профилактике суицидального поведения детей и подростков в образовательных организациях: Методические рекомендации для руководителей и педагогических работников образовательных организаций / под ред. О.И. Ефимовой, Н.В. Сероштановой, В.А. Березиной. М.: АНО «ЦНПРО», 2015. 100 с.
3. Плетнева Н.В., Соболев В.В. Психологическая природа суицида: контекст деструктивной трансформации личности и поведения несовершеннолетнего // Мир науки, культуры, образования. 2013. №5 (42) С.216-218.
4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983. 256 с.
5. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд / под ред. В.А. Базарова. М.: Мысль, 1994. 399 с.
6. Погодин И.А. Суицидальное поведение: психологические аспекты. М.: Флинта, 2016. 45 с.
7. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Вопросы психологии. 2003. №2. С. 42-49.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
9. Заважсин С. А., Овчинников О.М., Фортнова Л.К. Очерки по истории и теории превентивной педагогики: монография. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. 339 с.
10. Колесов Д.В., Пономаренко В.А. Отношение к жизни и психология риска. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2008. С. 65-78.
11. Амбрумова А.Г. Возрастные аспекты суицидального поведения // Сравнительно-возрастные исследования в суицидологии / под ред. В.В. Ковалева. М., 1989. С. 8-24.
12. Чистопольская К.А., Ениколов С.Н., Магурдумова Л.Г.

Медико-психологические и социально-психологические концепции суицидального поведения // Суицидология. 2013. № 3 (12). С.26-36.

13. Персонализируемая модель повышения квалификации работников образования в современных социально-экономических условиях : кол. моногр. / под ред. Н.К. Зотовой. М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. 342 с.

14. Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. N 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» // <http://ivo.garant.ru/#/document/71300970/paragraph/211:2>

15. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. N 1457 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата)» // <http://ivo.garant.ru/#/document/71309970/paragraph/1:0>

16. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // <http://ivo.garant.ru/#/document/70535556/paragraph/1:4>

17. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. N 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» // <http://ivo.garant.ru/#/document/71166760/paragraph/1:6>

18. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. N 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» // <http://ivo.garant.ru/#/document/71595630/paragraph/1:8>

Статья поступила в редакцию 27.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0047

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СТАТИСТИЧЕСКОЙ
ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

© 2019

AuthorID: 747719

SPIN: 6403-6896

Тарасова Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры физики, информатики и математики
Курский государственный медицинский университет
(305041, Россия, Курск, улица Карла Маркса, 3, e-mail: shedrina19@bk.ru)

Аннотация. В работе представлена структурно-функциональная модель формирования статистической грамотности у студентов медицинского вуза, состоящая из целевого, содержательного, процессуального и результативного блоков. Целевой блок модели включает цель и задачи педагогического процесса формирования статистической грамотности у студентов медицинского вуза. Содержательный блок представляет наполнение каждого компонента статистической грамотности студента медицинского вуза. Процессуальный блок модели включает дисциплины, формы, методы и средства, с помощью которых осуществляется процесс формирования статистической грамотности у будущих врачей. Результативный блок отражает уровень сформированности статистической грамотности у студентов медицинского вуза. Методологической основой построения модели формирования статистической грамотности у студентов медицинского вуза выступил личностно-деятельностный подход, в рамках которого обозначены приоритетные направления повышения качества статистической подготовки будущих врачей: внедрение в процесс обучения математической статистике профессионально значимого компонента и укрепление связей с медико-биологическими дисциплинами, использование активных и интерактивных методов обучения, способствующих активизации познавательной деятельности и интереса студентов к статистике, усиление функции самостоятельной работы студентов с востребованной их будущей профессией статистической информацией. Представленная модель является основой для разработки педагогических технологий формирования статистической грамотности у будущих врачей.

Ключевые слова: статистическая грамотность, статистическая деятельность, статистика, математическая статистика, модель, моделирование, профессионально значимый компонент, активные методы обучения, личностно-деятельностный подход, медицинский вуз.

**MODEL OF FORMATION OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS'
STATISTICAL LITERACY**

© 2019

Tarasova Svetlana Anatolyevna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer
of the department of physics, informatics and mathematics
Kursk State Medical University
(305041, Russia, Kursk, Karl Marx street, 3, e-mail: shedrina19@bk.ru)

Abstract. The article presents a structural and functional model of the formation of medical university students' statistical literacy; it consists of blocks of goal, content, process and result. The goal block of the model includes the goal and objectives of the pedagogical process of formation of medical university students' statistical literacy. The content block represents the content of components of medical university student's statistical literacy. The process block of the model includes the disciplines, forms, methods and means of formation of future doctors' statistical literacy. The result block reflects the level of medical university students' statistical literacy. The methodological basis for building a model of the formation of medical university students' statistical literacy is the personality-activity approach, within which priorities for improving the quality of statistical training of future doctors are identified: introduction of a professionally significant component into the learning of mathematical statistics and strengthening links with biomedical disciplines; using active and interactive learning methods, which enhance cognitive activity and interest of students to statistics; strengthening the function of independent work of students with the statistical information demanded by their future profession. The presented model is the basis for designing of pedagogical technologies for the formation of future doctors' statistical literacy.

Keywords: statistical literacy, statistical activity, statistics, mathematical statistics, model, modeling, professionally significant component, active learning methods, personality-activity approach, medical university.

В работе (Тарасова С.А. Статистическая грамотность студента медицинского вуза: сущность и структура // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 248-250) нами была уточнена сущность и выявлена структура статистической грамотности студента медицинского вуза, обоснована актуальность и обозначены перспективы формирования статистической грамотности у будущих врачей. Так, статистическую грамотность студента медицинского вуза мы определили как его профессионально-личностное качество, интегрирующее знание общих вопросов математической статистики, владение методами сбора и обработки статистических данных, готовность к постоянному пополнению и совершенствованию своих знаний и умений в области статистики, ценностную мотивацию к статистической деятельности. В структуре статистической грамотности студента медицинского вуза мы выделили мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты.

Целью настоящего исследования является моделирование процесса формирования статистической грамот-

ности у студентов медицинского вуза.

Педагогическое моделирование есть отражение характеристик существующего педагогического объекта в специально созданном объекте, который называется педагогической моделью [1, с. 138]. Педагогические объекты сложны, неоднородны, многоплановы, отличаются большим количеством внутренних связей и закономерностей, зависящих от множества различных факторов и условий [2, 3, 4], поэтому чаще всего они представляются в виде объемных структурно-функциональных педагогических моделей [5], которые одновременно отражают и их структуру, и функционирование протекающих в них процессов. На основе модели разрабатывается технология, а иногда и несколько различных технологий реализации модельных решений с целью ее апробации и практического применения в условиях реального образовательного процесса.

Модель педагогического процесса обычно состоит из целевого, содержательного, процессуального и результативного блоков [5], объединяя таким образом в одну взаимосвязанную и взаимообусловленную структуру

образовательные задачи, методы их решения и прогнозируемые результаты, способствуя более глубокому анализу и своевременной коррекции его функционирования, делая его научно обоснованным, методически выверенным, логически последовательным.

Методологической основой построения модели формирования статистической грамотности у студентов медицинского вуза выступил личностно-деятельностный подход, согласно которому формирование личности обучающегося осуществляется только в его деятельности и через деятельность, когда он становится активным субъектом познания. Образовательный процесс в контексте личностно-деятельностного подхода должен способствовать получению обучающимся знаний не в готовом виде, а в процессе активной познавательной деятельности с учетом его личностных интересов, ценностных ориентаций, жизненных планов [6, 7].

Рассмотрим некоторые проблемные нюансы математического образования студентов в медицинском вузе, осложняющие процесс формирования их статистической грамотности, которые необходимо учитывать при построении модели этого процесса на основе личностно-деятельностного подхода.

Важнейшей проблемой, естественно, является низкая мотивация студентов медицинского вуза к изучению математических дисциплин. Этой проблеме посвящено большое число исследований [8, 9], тем не менее, она до сих пор остается актуальной. Недостаточная мотивация к изучению студентами математики, прежде всего, связана с тем, что первокурсники не способны в полной мере осознать значимость приобретаемых знаний для будущей профессиональной деятельности. В результате отсутствия у студентов ценностно-смысловых ориентиров освоения предмета их учебная деятельность направлена только на получение зачета, а знания сохраняются лишь до ближайшей сессии. Определенно, в таких условиях не могут быть сформированы основные компоненты статистической грамотности: ни знания, ни умения, ни личностные качества. Для решения указанной проблемы ученые предлагают, во-первых, проведение бесед и специальных тренингов со студентами, в ходе которых раскрываются основные приложения математико-статистических методов в работе врача [10], во-вторых, привлечение в образовательный процесс профессионально значимого компонента [11, 12], в-третьих, использование в обучении активных и интерактивных методов, направленных на активизацию познавательного интереса студентов к предмету [11-13].

Следующая проблема состоит в том, что в медицинском вузе на изучение математической статистики в рамках дисциплины «Математика» отводится очень ограниченное количество времени, которое, по сути, не может обеспечить необходимого уровня сформированности статистической грамотности у студентов. В качестве решения этой проблемы исследователи предлагают несколько путей. Во-первых, привлечение дополнительных часов из других дисциплин, этот вариант требует тщательного согласования и распределения преподаваемого материала между кафедрами, иначе может нарушиться его внутренняя логика и единство [11]. Во-вторых, внедрение элективного курса по статистике, это достаточно продуктивный вариант, если только такой элективный курс предусмотрен учебным планом вуза [14]. В-третьих, усиление роли самостоятельного углубленного изучения определенных вопросов на основе полученных на занятии знаний, этот случай требует развития у студентов навыков самостоятельной работы с востребованной их будущей профессией статистической информацией [11, 14].

Также актуальна проблема нехватки учебно-методического обеспечения по математике для студентов медицинских вузов, которое обычно в той или иной форме дублирует пособия для студентов физико-математических или экономических высших учебных заведений.

В результате высокая абстрактность и теоретичность изучаемого материала не могут обеспечить студентам качественной математической и статистической подготовки. Эту проблему рекомендуется решать с помощью внедрения в процесс обучения профессионально значимого компонента и усиления связей с медико-биологическими дисциплинами [15-18].

С учетом обозначенных проблем и подходов к их решению мы предлагаем следующую модель формирования статистической грамотности у студентов медицинского вуза (рисунок 1). Целевой блок модели состоит из цели и задач педагогического процесса формирования статистической грамотности у студентов медицинского вуза. Содержательный блок представляет наполнение каждого компонента статистической грамотности студента медицинского вуза. Процессуальный блок модели включает дисциплины, формы, методы и средства, с помощью которых осуществляется процесс формирования статистической грамотности у студентов медицинского вуза. С учетом требований личностно-деятельностного подхода в модели акцент делается на активные методы обучения студентов математической статистике, необходимым средством обучения является программное обеспечение образовательного процесса [19, 20]. Результативный блок отражает уровень сформированности статистической грамотности у студентов медицинского вуза.

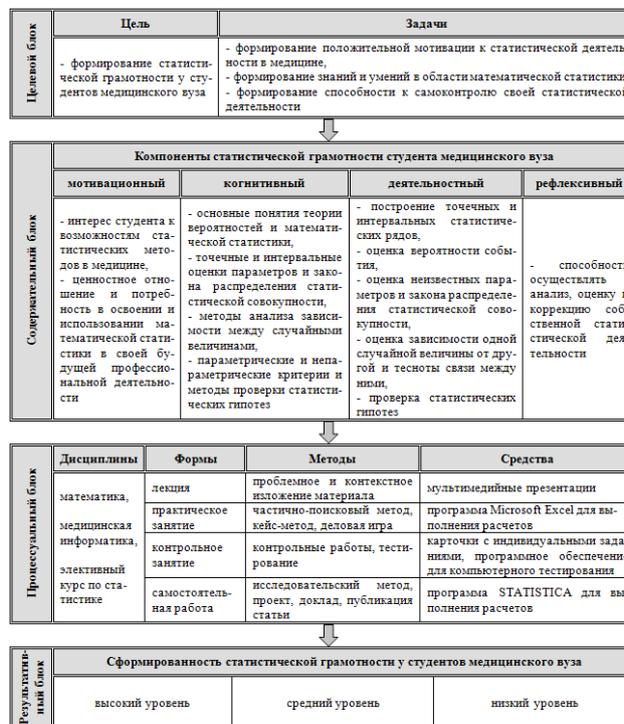


Рисунок 1 – Модель формирования статистической грамотности у студентов медицинского вуза

Таким образом, в исследовании обоснована и спроектирована структурно-функциональная модель формирования статистической грамотности у студентов медицинского вуза, которая в контексте личностно-деятельностного подхода обеспечивает возможность реализовать наиболее эффективные формы, методы и средства обучения студентов математической статистике. Представленная модель может служить ориентиром для поиска педагогических технологий формирования статистической грамотности у будущих врачей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. Челябинск : РБИУ, 2010. 317 с.
2. Землянская Е.Н. Моделирование как метод педагогического исследования // Преподаватель XXI век. 2013. Т. 1. № 3. С. 35-43.

3. Зайцева О.Ю., Михайлова И.В. Педагогическое моделирование формирования поликультурной компетентности будущего педагога // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 110-114.
4. Камалева А.Р., Грузкова С.Ю. Теоретическое обоснование процесса когнитивного моделирования педагогических ситуаций // *Самарский научный вестник*. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 245-247.
5. Дементьева И.В. Возможности и перспективы педагогического моделирования как одного из направлений современного педагогического поиска // *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*. 2013. № 4 (36). С. 165-169.
6. Гладков А.В., Прохорова М.П., Ваганова О.И. Личностно-деятельностный подход к профессиональному образованию // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 58-3. С. 77-80.
7. Помазанова Е.В. Личностно-деятельностный подход как методологическая основа профессиональной подготовки студентов медицинского колледжа // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2016. № 6. С. 86-93.
8. Арнаут М.Н., Штыков В.П. Исследование проблемы дифференциации оценки знаний студентов и разработка рейтинга топ - студентов по знаниям специальных дисциплин // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 73-76.
9. Фокин Р.Р., Атоян А.А., Абиссова М.А. О мотивации к изучению в высшей школе дисциплин из областей математики, информатики, математического и информационного моделирования // *Современные наукоемкие технологии*. 2017. № 2. С. 172-176.
10. Ланина Л.В. Ориентация студентов-первокурсников медицинских специальностей на изучение математики в начальный период обучения // *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2012. Т. 2. № 3 (41). С. 159-162.
11. Гельман В.Я., Ушверидзе Л.А., Сердюков Ю.П. Преподавание математических дисциплин в медицинском вузе // *Образование и наука*. 2018. Т. 20. № 2. С. 88-107.
12. Янцер Л.В. Методика обучения математической статистике в медицинских вузах // *КАНТ*. 2017. № 3 (24). С. 75-78.
13. Андропова Т.А. Повышение профессиональной мотивации студентов. Интерактивные формы проведения занятий // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2017. № 11-1. С. 143-146.
14. Литвинова Т.Н., Панченко Е.И. Математическая статистика как необходимый компонент профессиональной подготовки студентов медицинского вуза // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2018. № 4. С. 84-89.
15. Ланина Л.В. Интеграция математических и медико-биологических знаний студентов медицинских вузов // *Современные проблемы науки и образования* [Электронный ресурс]. 2015. № 6. Режим доступа : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23984>, свободный (дата обращения : 06.07.2019).
16. Тарасова С.А. Реализация профессиональной направленности обучения математике в медицинском вузе на основе прогнозирования // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 213-216.
17. Стельмах Я.Г. Особенности математической подготовки студентов академического бакалавриата // *Самарский научный вестник*. 2016. № 2 (15). С. 185-189.
18. Кондаурова И.К. Математическая подготовка студентов в вузе в контексте будущей профессиональной деятельности // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2015. № 3 (12). С. 50-53.
19. Тарасова С.А. Подготовка студентов медицинского вуза к прогнозированию состояния здоровья населения в процессе изучения математики // *Коллекция гуманитарных исследований*. 2017. № 2 (5). С. 22-27.
20. Гельман В.Я., Хмельницкая Н.М. Компетентностный подход в преподавании фундаментальных дисциплин в медицинском вузе // *Образование и наука*. 2016. № 4 (133). С. 33-45.

Статья поступила в редакцию 08.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0048

О НЕОБХОДИМОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧАТЬ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК НА СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ: ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

© 2019

Татарина Татьяна Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений
Петрозаводский государственный университет
(185001, Россия, Петрозаводск, пр. Ленина, 33, e-mail: tattan@mail.ru)

Аннотация. С 2003 года в рамках Болонского процесса Россия вносит вклад в создание единого Европейского образовательного пространства. Созданы новые направления подготовки специалистов, реализованы новые стандарты высшего образования для достижения основных целей Болонской декларации. Вхождение в общеевропейское образовательное пространство поставило особые задачи: обеспечение академической мобильности, обоюдное признание квалификаций и другие. Иноязычная коммуникативная компетентность приобрела статус универсальной. Считается априори, что конкурентоспособный выпускник ВУЗа владеет иностранным языком на профессиональном уровне. Английский язык является самым распространенным языком профессионального общения. Однако, высокий уровень владения профессионально ориентированным английским языком редко демонстрируют выпускники лингвистических факультетов. В статье представлены результаты диагностического исследования, в ходе которого автор анализирует уровень владения языком в целом у взрослого населения, первокурсников и старших школьников, рассматривает иерархию целей изучения английского языка и ее влияние на уровень притязаний обучающихся. В статье представлен ряд проблем, препятствующих качественному овладению английским языком в средней общеобразовательной школе. Проанализирована ситуация на рынке труда: соотношение между спросом на специалистов со знанием английского языка и процент профессионалов, использующих английский на работе. Согласно полученным данным определены дальнейшие шаги для исследовательской деятельности и практических действий со стороны преподавателя ВУЗа.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетентность, английский язык, внутренняя мотивация, цели изучения языка, образовательный стандарт.

ON THE NEED AND OPPORTUNITY TO LEARN ENGLISH IN MODERN REALITIES: A DIAGNOSTIC STUDY

© 2019

Tatarina Tatiana Mikhailovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department of «Foreign languages of humanities»
Petrozavodsk State University
(185001, Russia, Petrozavodsk, Lenin Ave., 33, e-mail: tattan@mail.ru)

Abstract. Since 2003, as part of the Bologna process, Russia has been contributing to the creation of a single European educational space. New programs of specialist training have been created, new standards of higher education have been implemented to achieve the main goals of the Bologna Declaration. The entry into the pan-European educational space has posed special tasks: ensuring academic mobility, mutual recognition of qualifications and others. The foreign-language communicative competence has become universal (key competence). It is considered a priori that a competitive university graduate speaks a foreign language at a professional level. English is the most widely spoken language of professional communication. However, a high level of proficiency in professionally oriented English is rarely demonstrated by graduates of non-linguistic faculties. The article presents the results of a diagnostic study in which the author analyzes the level of language proficiency in general among adults, first-year students and high school students, considers the hierarchy of goals for learning English and its impact on the level of students' claims. The article presents a number of problems that impede to master English in a secondary school. The situation on the labor market is analyzed: the demand for specialists with knowledge of the English language vs a number of employees who use English at work. According to the data obtained, further steps for research activities and practical actions on the part of the university teacher are identified.

Keywords: foreign language communicative competence, English, inner motivation, language learning objectives, educational standard.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

Английский язык — самый распространенный язык в мире: на нём говорят 1,8 миллиарда человек, при этом носителями языка являются порядка 700 миллионов человек [1]. В мире в 2,5 раза больше людей, говорящих по-английски, чем носителей языка. Россия занимает 27-ое место из 32 стран Европы и 42-ое место среди 82 стран мира и регионов согласно отчету международной языковой школы и исследовательского центра языка «English First» [2]. С 2012 по 2018 год языковой уровень населения вырос (с низкого до среднего), тем не менее, прогресс очень медленный. По результатам исследования, проведенного Институтом общественного мнения в 2018г., 90% россиян отмечают важность изучения иностранных языков. В опросе приняли участие 1282 человека (погрешность при 95% доверительной вероятности не превышает 2,8%). Английский язык изучали или изучают 84% россиян. Приоритетными целями изучения иностранных языков выступают: «личные интересы» (37%), «путешествия» (51%) и «саморазвитие, повышение интеллектуального уровня» (61%). Профессиональную потребность в изучении иностранного языка имеют только

20% опрошенных, академический интерес присутствует только у 15% [3].

Целью настоящего исследования: выявить: почему уровень языковой подготовки населения в России низкий, принимая во внимание, что интерес к изучению английского языка есть и это обязательная дисциплина практически во всех учебных заведениях.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Изучение статистики результатов ЕГЭ по английскому языку, показывает, что возрастает количество учащихся, сдающих итоговый экзамен по английскому языку, по отношению к другим предметам: с 2011г. по 2018г. прирост составил 3% (рисунок 1) [4].

В соотношении с другими дисциплинами эта цифра не является весомой, так в 2019 году из 664000 школьников только 74300 человека сдавали экзамен по английскому языку (11%). Возможно, что 89% учащихся выбирают специальности, для которых не нужно сдавать вступительный экзамен по иностранному языку. Уровень владения языком колеблется в пределах В1-В2 [5]: средний балл в 2108 году был 69.2 из 100 [6]. Можно предположить, что те, кто не сдавали экзамен по

английскому языку все же имеют высокий уровень языковой подготовки, соответствующий ожидаемому: уровень владения английским языком для выпускников 11 класса общеобразовательной программы – B1, для школ с углубленным изучением английского языка B2 [7; 8].

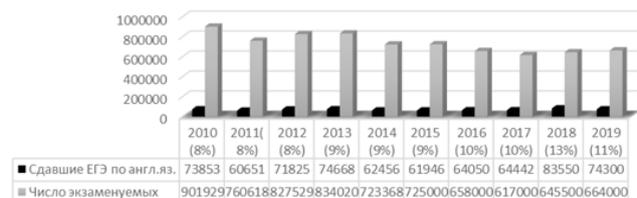


Рисунок 1 - Соотношение общего числа экзаменуемых и числа сдавших ЕГЭ по английскому языку с 2010 по 2019гг (%)

Однако, ежегодное входное тестирование студентов неязыковых специальностей Петрозаводского государственного университета выявило огромные пробелы в языковых знаниях и умениях. В диагностическом тестировании 2018-2019 учебного года приняли участие 54 студента первого курса юридического и экономического факультетов Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ). Необходимо отметить, что проходной балл для поступления в Институт экономики и права ПетрГУ один из самых высоких. Лучшие студенты конкурируют, чтобы поступить на эти престижные направления подготовки.

На основе теста на он-лайн сервисе EF SET (официальный тест английского языка) [9], а также письменных и устных заданий в формате устной части ЕГЭ [10] по английскому языку было установлено следующее (таблица 1):

Таблица 1 - Уровни языковой подготовки студентов первого курса Института экономики и права

Уровень языковой подготовки:	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Количество студентов (%):	16	21	38	14	-	-

Соответственно, можно констатировать, что большинство студентов первого курса не освоили школьную общеобразовательную программу на ожидаемом уровне (B1-B2) и не готовы к освоению профессионально ориентированных программ вуза по иностранному языку. Тем не менее, следуя положениям федерального образовательного стандарта, школа должна обеспечить высокий уровень языковой подготовки для обучения в вузе и дальнейшего выхода на рынок труда. Подобные требования обозначены и во Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования. Выпускник по любому направлению подготовки бакалавриата должен демонстрировать сформированные универсальные иноязычные компетенции и профессиональные иноязычные компетенции на высоком уровне (B2 и выше) [11]. Почему ожидания не соответствуют действительности было решено проверить в ходе диагностического исследования.

Диагностическое исследование было проведено дважды: 2013–2014 учебном году (95 человек) и далее в 2018-2019г.г. (52 человека). Учащиеся 10-11 классов (общеобразовательная языковая программа) ответили на вопросы анкеты «Отношение к изучению английского языка». Анкета содержала 5 основных блоков (таблица 2).

Необходимо отметить, что результаты первого (2013г.) и второго (2018г.) анкетирования отличаются незначительно. Далее приведены обобщенные итоги анкетирования.

Академическая нагрузка по дисциплине «Английский

язык» составляет в среднем 3 часа в неделю, период изучения языка от 5 до 9 лет, наполняемость подгрупп около 12-15 человек. У большинства учащихся учитель менялся несколько раз, что влекло за собой определенные трудности: привыкание к педагогическому стилю учителя, к требованиям к самостоятельной работе, к личностным особенностям педагога. Частые изменения, по мнению учащихся, являются одной из самых главных причин их неуспеваемости по предмету.

Таблица 2 - Отношение старших школьников к изучению английского языка

Блок I	Блок II	Блок III	Блок IV	Блок V
Учебная деятельность	Мотивация	Оценка/самооценка языкового уровня	Учебная деятельность на уроках	Осведомленность о ресурсах
Вопросы об академической нагрузке: количество часов в неделю; сколько лет изучали; много ли внеклассной работы и прочее.	Вопросы об интересах и потребностях в плане изучения языка, иерархия целей изучения; планы на будущее.	Вопросы, уточняющие, что и как может сделать по языковым аспектам (Шкала уровней).	Вопросы о преобладании видов деятельности (репродуктивная/продуктивная); Формы работы; использование информационных технологий.	Вопросы об академических ресурсах, программах по изучению языка; обменных академических программах.

Известно, что внутренняя мотивация является одним из самых мощных факторов для достижения поставленных целей. Ответы по второму блоку вопросов (Мотивация) показывают, что 85% школьников находят дисциплину «Английский язык» полезной, они заинтересованы в изучении языка и намереваются продолжить изучение и после школы, в основном на базе ВУЗа. Анализ потребностей учащихся в применении языка на практике показывает, что 62% респондентов рассматривают английский язык, как средство общения, развлечений и путешествий. Многие учащиеся (45%) хотели бы учиться в зарубежном ВУЗе или найти работу за границей или работу, связанную с применением языка, но осознают, что их знаний для этого недостаточно. Школьники рассчитывают поднять своя языковой уровень в стенах университета. Следует отметить, что при высоком уровне мотивации академические достижения школьников весьма незначительны.

Ответы по третьему блоку вопросов (Оценка/самооценка языкового уровня) выявили, что учащиеся понимают несоответствие между оценкой учителя и своими знаниями и умениями. Зачастую, они склонны оценивать свои достижения как недостаточные, отмечают, что им сложно говорить и понимать устную речь. Письменные задания и чтение текстов вызывают меньше трудностей. Согласно самооценке респондентов, 15% считают, что они хорошо освоили язык, могут свободно вступать в письменную или устную коммуникацию, 35% считают свой языковой уровень достаточным для удовлетворения своих интересов и выполнения учебных заданий, 39% испытывают затруднения, пытаются применить язык на практике, 11% опрошенных считают, что они практически не владеют английским языком.

Данные опроса показывают, что внутренняя позитивная мотивация у школьников присутствует, что определяет благоприятные педагогические условия для изучения английского языка, но нет опоры на интересную деятельность на занятиях. Проявление в учении «умственной самостоятельности и инициативности» генерирует более глубокий интерес к учебной деятельности, поскольку «чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими учащихся» [12]. Зимняя И.А. утверждает, что необходимо построение учебного процесса на основе заданий, требующих от учащихся активной когнитивной деятельности. По данным четвертого блока (Деятельность на занятиях) было установлено, что при проведении занятий в классах по общеобразовательной программе, репродуктивные виды деятельности преобладают. Основные виды заданий: чтение текста, чтение вслух, ответы на вопросы по тексту, фронтальный опрос, составление письменных диалогов. Учащиеся практически не вовлечены в продуктивные виды деятельности, не работают с аудио, - видео источниками. Использование информационных технологий можно

назвать эпизодическим, что негативно влияет на заинтересованность в предмете современных школьников, которые являются представителями поколения Z или «цифровых детей» [13]. В открытых вопросах школьники отмечают, что им хотелось бы больше творческих заданий, больше возможностей проявить себя, применить языковые знания и умения на практике. Изучая природу внутренней (позитивной) мотивации, С.Л. Рубинштейн определил, что для полного, продуктивного участия, обучающегося в образовательной деятельности «нужно сделать поставленные в ходе учебной деятельности задачи не только понятными, но и внутренне принятыми им, т.е. чтобы они приобрели значимость для учащегося и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании» [14, 182-185]. Применение приемов обучения на основе информационных технологий безусловно сделает изучение английского языка еще более привлекательным [15-18].

Пятый блок вопросов (Осведомленность о ресурсах) указывает на пробелы в знаниях в сфере учебных ресурсов. Школьники не имеют представления о надежных ресурсах, сайтах, об их функционале. Самые популярные среди школьников веб-службы перевода: yandex translate и google translate, изредка упоминают русско-английские онлайн словари multitrans.ru и abbyu-lingvo.ru, крайне редко англо-английский словарь Macmillan Dictionary, обучающий ресурс LinguoLeo. Большинство ответов свидетельствует, что школьники мало знакомы с образовательными/обменными программами. Учащиеся не знают, какие возможности существуют и какой опыт можно получить, активно участвуя в международных проектах. Безусловно, позитивная мотивация присутствует, однако, она также «ограничена» потребностями учащихся. Современный ребенок в силу того, что живет в мире, где все меняется с необыкновенной скоростью, способен зачастую думать только о ближайшем будущем и хочет получить все здесь и сейчас» [19, с 6]. Изучения иностранного языка, напротив, процесс, требующий огромных временных затрат и трудовых ресурсов человека. Крайне сложно обеспечить формы и методы работы, поддерживающие высокую работоспособность и академическую отдачу современных обучающихся.

По итогам диагностического исследования можно констатировать, что в целом школьники имеют внутренний настрой на изучение английского языка, что безусловно является благоприятным фактором. Учащиеся понимают, что их уровень языковой подготовки требует совершенствования. Потребности школьников в основном сфокусированы на личных целях (ресурсы Интернета, игры, чтение, поездки за рубеж, общение), что сказывается на уровне притязаний. Подобные стимулы не являются достаточно сильными, чтобы побудить изучать язык на более продвинутом уровне. Элементарные навыки и умения, помощь онлайн переводчиков являются достаточными для большинства респондентов. Самооценка языкового уровня говорит о том, что многие школьники осознают, что их уровень английского языка скорее средний, ниже среднего (B1, A2, A1), хотя имеют оценку «хорошо» или даже «отлично». Профессиональные и учебные цели кажутся слишком долгосрочными и трудно реализуемыми. Современные учащиеся имеют причины на такие взгляды. По данным исследовательского центра «Superjob» в 2011 году 61%, а в 2018г. 60% российских компаний были готовы принять на работу специалистов без знания иностранного языка. Большинство российских компаний не имеют экономической деятельности на международном рынке. Следует учитывать, что зарубежные фирмы, учрежденные на территории России также не нуждаются в специалистах, говорящих на иностранном языке, так как их деятельность опосредована российским рынком. Сопоставление требований работодателей к соискателям и информации от работающего населения в плане применения английского языка в

профессиональных целях показывает, что около трети специалистов со знанием английского языка будет востребованы на рынке труда (рисунок 2) [9; 2].

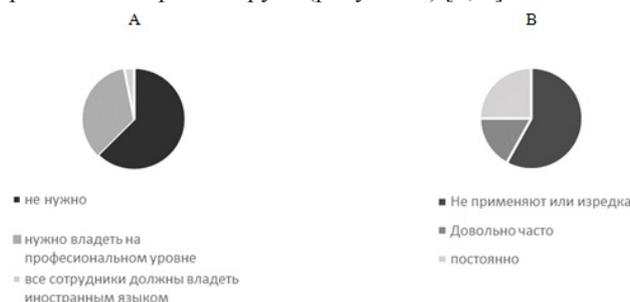


Рисунок 2 - Требования работодателя владеть английским языком (А) и применение сотрудниками английского языка в профессиональных целях (В)

Таким образом, спрос диктует предложение. Количество обучающихся, имеющих уровень языковой подготовки B2 и выше, коррелирует с числом компаний, нуждающихся в специалистах со знанием иностранного языка, в частности, английского. Понимание того, что сложно найти работу, где возможно применить английский язык, выступает еще одним демотивирующим фактором, своего рода «ограничителем» в изучении языка на продвинутом уровне.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.

Проведенные исследования показывают, что население России (как взрослое население, так и еще учащиеся) заинтересовано в изучении английского языка, имеют определенные интересы и потребности в плане его использования. Большинство опрошенных достигли желаемого уровня владения английским языком и по ряду причин не видят необходимости прилагать усилия для совершенствования, так как не видят перспективы. Низкий спрос на рынке труда на профессионалов со знанием английского языка, неосведомленность в международных академических программах и ресурсах, проблемы с изучением языка в школе, возможность осуществлять коммуникацию на простом уровне при помощи онлайн переводчиков являются основными причинами того, что население России все еще плохо владеет английским языком.

Считается, что вуз должен обеспечить получение профессионально ориентированного языкового образования. По личному профессиональному опыту автора и ее коллег, сложно достичь языкового уровня B2-C1, учитывая, что только 50% первокурсников поступают в вуз с иноязычной коммуникативной компетентностью на уровне B1-B2. Таким образом, анализ ситуации с изучением английского языка показывает, что необходим ряд уточняющих исследований на базе средних школ. Университет, как транслятор знаний, несет ответственность за процессы в обществе, в частности, в общеобразовательных учреждениях. Необходимо наладить плотные контакты между школой и ВУЗом для обеспечения преемственности языковой подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Lucas A. A world of languages // South China Morning Post. URL: multimedia.scmp.com/culture/article/SCMP-printed-graphics-memory/lonelyGraphics/201505A51.html (дата обращения 28.07.2019)
2. Индекс владения английским языком EF EPI. URL: www.ef-russia.ru/epi/spotlights/europe/russia/ (дата обращения 28.07.2019)
3. Девяносто процентов россиян отмечают важность изучения иностранных языков. Институт общественного мнения. URL: <https://iom.anketolog.ru/2018/06/18/inostrannyye-yazyki> (дата обращения 28.07.2019)
4. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. URL: www.obrnadzor.gov.ru/ru/ (дата обращения 28.07.2019)
5. The CEFR Levels. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). URL: www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions (дата обращения 28.07.2019)
6. Официальный информационный портал единого государ-

ственного экзамена. URL: ege.edu.ru/ (дата обращения 28.07.2019)

7. Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Курасовская Ю.Б. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2018 года. Английский язык. Федеральный институт педагогических измерений. М., 2018.

8. Федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) образования. В кн.: Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. 2–11 классы. Образование в документах и комментариях. – М., 2004.

9. EF Standard English test. URL: www.efset.org/ (дата обращения 28.07.2019)

10. Открытый банк заданий ЕГЭ. Федеральный институт педагогических измерений. URL: <http://ege.fipi.ru>

11. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/> fgosvo/151/150/24/100 (дата обращения 28.07.2019)

12. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов -на -Дону. 1997. URL: www.pedlib.ru/Books/2/0309/index.shtml (дата обращения 28.07.2019)

13. Кулакова А.Б. Поколение Z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. 2018. № 2 (42). С. 1-8.

14. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн; составители А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. -СПб: Издательство «Питер», 2000.-258с.

15. Кубеева М.А. Методы активизации учащихся начальной школы при обучении английскому языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 242-244.

16. Амшрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А., Садчикова Я.В. Оптимизация процесса обучения иностранному языку за счет использования облачных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 54-58.

17. Смирнова Е.В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку // Карельский научный журнал. 2014. № 4 (9). С. 82-88.

18. Смирнова Е.В. Использование инструментов электронного обучения в преподавании иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-37.

19. Российским работодателям полиглоты не нужны. Исследовательский центр портала Superjob URL: https://www.superjob.ru/community/otdel_kadrov/54292/ (дата обращения 28.07.2019)

Статья поступила в редакцию 06.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 372.881.1

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0049

МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© 2019

SPIN: 2134-9781

Researcher ID: K-6987-2015

ORCID: 0000-0002-9768-2137

Темьяникова Элеонора Борисовна, кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков

*Московское высшее общевойсковое командное училище
(109380, Россия, Москва, улица Головачева, 2, e-mail: temyanikova_eleo@mail.ru)*

Аннотация. Мотивация является отправной точкой любого образовательного процесса. Повышая мотивацию студентов к изучению предмета, педагоги влияют на успех обучения. Поэтому вопросы мотивирования обучаемых всегда актуальны, горячо обсуждаются и находятся в фокусе педагогического внимания. В данной статье рассматриваются практические приемы мотивирования курсантов военного училища к изучению английского языка, непрофильного предмета в неязыковом вузе. Все используемые методы поделены на две основные группы: методы, применяемые во время практических занятий в рамках аудиторных часов учебного плана, и методы, применяемые во внеучебное время. Выбирая наиболее эффективный способ привить интерес к предмету, в каждой конкретной ситуации преподаватель ориентируется на совокупность факторов, таких как характер изучаемого материала, технические возможности организации процесса обучения, психологические аспекты учебной деятельности, наличие или отсутствие у курсантов свободного времени, специфика образовательной среды и, наконец, политика руководства высшего военного учебного заведения. Проведенный анализ и практика учебной работы показали, что несмотря на объективные трудности, системное планомерное осуществление разных видов деятельности, направленных на создание, поддержание и развитие интереса к изучению иностранного языка, дает хороший синергетический эффект и позволяет курсантам не только повышать показатели успеваемости, но и выигрывать в межвузовских конкурсных состязаниях по английскому языку.

Ключевые слова: высшее военное образование, профессиональная компетенция, мотивация, методы и способы мотивирования, преподавательская практика, технологии обучения, синергетический эффект, учебный план, внеаудиторная работа, предметная олимпиада.

METHODS TO INCREASE MOTIVATION FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN A HIGHER MILITARY SCHOOL

© 2019

Temyanikova Eleonora Borisovna, candidate of philological sciences, associate professor
of the Department of Foreign Languages

Moscow Higher All-arms Command Military School

(109380, Russia, Moscow, street Golovacheva, 2, e-mail: temyanikova_eleo@mail.ru)

Abstract. Motivation is a starting point for any educational process. Increasing students' motivation for studying a subject, teachers ensure educational success. That is why the ways to motivate students are always of utmost importance, are extensively discussed and come into pedagogical focus. The author of this article examines effective methods used in teaching practice that enable to motivate military students to study the English language, which is a non-core subject in the higher military school. All practical methods are classified into two main types: methods used in class within the curriculum design and methods employed in extra-curricular activities. Choosing the most effective method to spark and stimulate interest in the subject, in every particular situation a teacher is guided by a combination of factors such as the character of teaching material, technologies available to teachers and cadets, psychological aspects of studying, the amount of free time at the cadets' disposal, specific nature of educational environment in the military school and the attitude of the military school command. The analysis of teaching practice showed that despite the obvious difficulties systematic activities channeled to awaken, maintain and develop interest in studying a foreign language work synergistically and produce positive effect. They encourage cadets to achieve higher grades and to win in the English language competitions among higher educational institutions.

Keywords: higher military education, professional competence, motivation, methods and ways of motivation, teaching practice, educational technologies, synergy, curriculum, extra-curricular activities, subject Olympiad.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Вопросы повышения учебной мотивации студентов и школьников всегда находятся в центре внимания педагогов [1, 2, 3, 4], так как создание положительной мотивации является залогом успеха педагогической деятельности на любом этапе обучения. Трудностью мотивации к изучению иностранного языка, в нашем случае английского языка, в высшем военном учебном заведении является, прежде всего, довольно низкий исходный уровень знаний курсантов-первокурсников, а также характер повседневной военной службы в ограниченном пространстве образовательной среды военного вуза, который не предполагает необходимости иноязычного общения несмотря на быстро развивающееся информационное пространство. В такой ситуации пробудить интерес курсантов к данной учебной дисциплине по-настоящему непросто. Однако в последнее время в следствие развития военного сотрудничества, проведения совместных мероприятий по борьбе с международным терроризмом, проведения миротворческих операций, международных

военно-технических форумов, профессиональных военных соревнований, например, Армейских международных игр «Армия – 2019» в которых приняли участие 39 стран (<http://armygames2019.mil.ru/>), возрастает возможность и вероятность использования иноязычных коммуникативных навыков в ситуациях реального общения на иностранном языке. Следовательно, меняется структура мотивации курсантов. Если раньше основным мотивом было получить положительную оценку, то теперь ведущим фактором является желание сделать успешную военную карьеру [5]. Все больше курсантов осознают, что иностранный язык становится необходимой частью профессиональной подготовки будущего офицера, что делает задачу повышения мотивации ещё более актуальной.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Вопросам мотивации посвящено много фундаментальных работ и научных статей, но проблемы мотивации в обучении иностранному языку в военном вузе освещались не так

широко. С целью развить интерес курсантов к дисциплине одни исследователи говорят о необходимости построения маршрута профессионально-ориентированного обучения как базового стимула непрерывного профессионального образования [6, 7]. «Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности» [7, с.146]. Другие предлагают направить педагогические усилия на формирование социокультурной компетенции [8], включающей использование национально-культурного компонента [9]. «Формирование социокультурной компетенции основывается на универсальном педагогическом методе сравнения (компарации). Сравнение реалий армий России (своей страны) и США (страны изучаемого языка) позволяет осуществлять «диалог культур» и знакомиться с межкультурными военными реалиями, имеющими большое значение для курсантов» [8, с.4]. Третьи исследователи делают акцент на организации самостоятельной учебной деятельности курсантов, предполагающей некую автономность обучающегося [10, 11, 12]. «Профессиональная квалификация специалиста напрямую зависит от умения самостоятельно пополнять свои знания» [11, с.528]. И, наконец, многие авторы предлагают призвать на помощь современные технологии [13, 14]. «Применение мобильных устройств в обучении гарантирует повышение мотивации обучающихся и эффективности занятий, так как 97% опрошенных (студентов) считают уместным внедрение мобильных устройств в учебный процесс, из них 16% – для самостоятельной работы, 7% – для работы в классе, 74% – и там, и там» [13, с.18]. Все предлагаемые подходы хорошо работают сами по себе, но синергетический эффект, который может быть достигнут их умелым сочетанием при решении конкретных учебных задач, требует отдельного рассмотрения.

Целью данной статьи является анализ способов, методов, факторов повышения интереса к иностранному языку, оценка совокупности практических приемов, применяемых в Московском высшем общевойсковом командном училище (МВОКУ) и позволивших курсантам нашего вуза выиграть национальный этап Международной олимпиады по иностранному языку среди военных вузов в 2019 году.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Иностраннный язык в военном вузе является непрофильным предметом и долгое время ему не уделялось должного внимания. Однако в связи с вышеупомянутыми изменениями в военно-политической обстановке ситуация изменилась в лучшую сторону и создается атмосфера, способствующая проявлению интереса к иностранному языку со стороны курсантов. Девиз училища «Мы учим побеждать» распространяется на все виды учебной и профессиональной деятельности. Общая атмосфера престижности знаний, понимание того, что без иностранного языка невозможно претендовать на высокий учебный рейтинг и, следовательно, на высокий служебный статус являются очень важными компонентами стимулирования курсантов.

Методическую работу преподавателя иностранного языка по мотивированию курсантов можно разделить на две основные группы: работа, проводимая во время практических занятий в классе, и внеаудиторная работа во внеучебное время. Выбор способа мотивирования зависит от совокупности факторов, таких как характер изучаемого материала, технические возможности организации процесса обучения, психологические аспекты учебной деятельности, наличие или отсутствие у курсантов свободного времени, специфика образовательной среды военного вуза.

А. Факторы, влияющие на мотивацию курсантов во

время практических занятий в рамках учебных часов в учебных аудиториях.

Мы разделяем точку зрения коллег [8, 9] о том, что на занятии ключевую роль в пробуждении интереса курсантов играет характер учебного материала, его профессиональная ориентированность и познавательная ценность. Поэтому даже в рамках вводно-коррективного курса при повторении базового языкового материала все упражнения строятся на информации, представляющей профессиональный интерес для будущих офицеров. Например, темы учебника для 1 курса «Распорядок дня курсанта», «Учеба в военном училище», «Военно-спортивная подготовка» даются в сравнении с соответствующими реалиями жизни курсантов в Военной академии США в Вест-Пойнте. Лингвострановедческий подход сохраняется и на более поздних этапах обучения, когда сравниваются карьерные траектории офицеров Российской армии и армии США, организация Вооруженных сил двух держав, техническое оснащение и вооружение разных родов войск и служб. Соответствующие разделы учебника дополняются актуальным новостным материалом, который берется из аутентичных источников, из англоязычных газет или с их одноименных сайтов, из материалов российского международного многоязычного информационного канала Russia Today. Например, огромный интерес вызвал у курсантов сравнительно-сопоставительный анализ масштабных общевойсковых учений Вооруженных сил РФ «Восток-18» и широкомасштабных военных учений стран НАТО «Trident Juncture 2018» («Единый трезубец 2018»). Безусловно, данный материал требует от преподавателя дидактической обработки для разного уровня курсантов. Более слабым курсантам предлагается ознакомиться с материалом и, например, заполнить таблицу, более сильным выступить с сообщением на одну из обсуждаемых тем.

Характер отбираемого учебного материала определяется программой дисциплины «Иностраннный язык» и тематическим планом, который всегда составляется с учетом профессиональных потребностей обучаемых [15]. Такой принцип организации обучения позволяет поддерживать интерес курсантов к изучению английского языка и межпредметные связи между дисциплинами учебной программы вуза. Например, программа третьего курса нашей дисциплины включает тему «Международное гуманитарное право в условиях вооруженного конфликта», которая поддерживает изучаемую курсантами дисциплину «Право вооруженного конфликта». Более того, эта тема полностью коррелировалась с темой Международной олимпиады курсантов по иностранному языку в 2019 году «Законы и обычаи войны». Таким образом, тот факт, что иностраннный язык выступает как инструмент овладения специальностью (English for Specific Purposes) и формирует профессиональную компетенцию, является важным стимулом к его изучению.

Технологии и технические средства обучения тоже вносят свой вклад в мотивирование курсантов. Поколение Z, представители которого составляют основную массу сегодняшних студентов и курсантов, не представляет своей жизни без смартфонов, планшетов и компьютеров. Игнорировать этот факт и работать только с бумажными носителями было бы по меньшей мере нерационально. Поэтому практически каждое занятие проходит с использованием электронного учебника, видео или аудио материалов. Электронный учебник позволяет более эффективно использовать разные режимы учебной работы в классе (индивидуальный, парный, групповой). В 2019 году все учебные аудитории училища, где проходят занятия по иностранному языку, оборудовали телевизорами со Smart TV, что требует от преподавателей новых навыков и приемов работы. Новые возможности позволяют более результативно реализовывать коммуникативный подход в обучении, который среди прочего требует формирования навыка восприятия иноязычной

речи на слух. Аудио и видео записи, безусловно, в этом очень помогают. В отдельной статье мы подробно останавливались на методике работы с новостными видеороликами на английском языке для активизации всех видов речевой деятельности [16].

Следующим важным мотивирующим фактором в курсантской среде является элемент соревнования и конкурентной борьбы. Вероятно, он срабатывает в силу психологических причин и стереотипного представления о большой склонности юношей к лидерству [17]. Любые задания, которые включают элемент соревнования с подсчетом очков или баллов, например, викторины, конкурсы, вызывают положительную ответную реакцию курсантов, и они с азартом вовлекаются в учебный процесс. Например, при работе с лексическим материалом для усвоения терминологии по вопросам права вооруженного конфликта мы успешно использовали кроссворды, адаптированные под учебные цели варианты игр «Крокодил», «Амнезия», «Hangman». Использование игровых заданий делает занятие веселее и увлекательнее не только в детской, но и во взрослой аудитории.

Создание комфортной эмоциональной атмосферы на занятии тоже работает на успешное усвоение учебного материала. Данный аспект мотивации во многом зависит от личности преподавателя. Глубокое знание предмета в сочетании с уважительным отношением к личности обучающегося, юмор, готовность к учебному эксперименту, к обсуждению проблемных ситуаций находят отклик у курсантов, и они с большим желанием выполняют задания.

В. Факторы, влияющие на мотивацию курсантов во внеучебное время, в процессе внеаудиторной работы.

Одним из действенных стимулов, мотивирующих курсантов учить иностранный язык, является проектная деятельность, как индивидуальная, так и командная. Примером индивидуальной проектной работы может служить презентация, подготовленная отдельным курсантом по заданной теме. Подготовка выступления требует от обучающегося не только работы над языковым оформлением представляемого материала, но и овладения важными экстралингвистическими умениями невербальной коммуникации [18]. Мы давали курсантам задания подготовить презентации по актуальным темам, например, «История конфликта в Сирии», «Защита гражданского населения и военнопленных в рамках международного гуманитарного права» и выступить перед курсантами своего подразделения, необязательно своей языковой группы, или перед курсантами младших курсов. Роль лектора или преподавателя оказалась очень непростой и вначале, возможно, пугала, но одновременно это был шанс заработать авторитет, показать свои знания и умения. И курсанты с удовольствием выступали с одной и той же презентацией перед разными аудиториями.

Командная проектная деятельность имеет мощный мотивирующий потенциал. Это объясняется общей ответственностью всех членов команды за конечный результат работы. С одной стороны, никто не хочет быть слабым звеном и подвести товарищей. С другой стороны, включается элемент соревнования между членами одной команды. Каждый стремится, чтобы его вклад в общее дело был наиболее весомым и ценным [19, 20]. Эти психологические эффекты особенно четко прослеживались при подготовке к четвертому этапу Международной олимпиады по иностранному языку в 2018 году. Четвертый этап олимпиады представлял собой ролевую игру «За столом переговоров». Команда курсантов в составе 4 человек играла роль делегации, представлявшей некое войсковое соединение, участвующее в крупномасштабной военной операции, а именно в организации гуманитарного коридора в зоне военных действий. Их задачей было обсудить с командой другого войскового соединения, т.е. с командой другого во-

енного вуза, совместный план действий. Каждый член команды отвечал за определенный аспект общего плана (транспортировка, боевое охранение, медицинская помощь, связь с представителями местных властей) и выступил максимально хорошо. Положительным фактором на этом этапе олимпиады явился выбранный организаторами олимпиады формат командного конкурса – ролевая игра. Возможность выступить от лица другого человека в некоторой степени раскрепощает обучающегося, особенно в напряженной ситуации конкурентной борьбы [21, 22]. Таким образом, можно сказать, что проектная деятельность, как индивидуальная, так и командная, успешно моделирует ситуации профессионального применения иностранного языка и является серьезным стимулом для его изучения.

Важную роль в этой группе мотиваторов играет внеаудиторное чтение, контроль которого периодически осуществляется в часы самостоятельной подготовки курсантов. Чтение дополнительной литературы эффективно сочетать с просмотром фильмов на английском языке. На кафедре создана небольшая фильмотека, включающая как фильмы, просмотр которых запланирован на практических занятиях в рамках изучаемых тем, например, «Десятка лучших танков», «Лучшее стрелковое оружие», так и фильмы военно-исторического характера, например, «Операция “Арго”», «Черный ястреб», «Спаси рядового Райана», «Перл-Харбор» и другие. Просмотр фильма сопровождается обязательным выполнением учебного задания и в большинстве случаев возможностью видеть субтитры. Эффективность использования аутентичных фильмов для изучения английского языка довольно внимательно изучалась [23-30] и наша практика работы с фильмами подтверждает, что активное подключение визуального канала получения информации способствует погружению в языковую среду, делает изучение иностранного языка более интересным, эмоциональным и приятным.

Подключение эмоций и чувств возможно и с помощью использования музыки и песен на английском языке [31, 32, 33]. Среди курсантов много ребят, которые увлекаются современной музыкой, поют, играют на музыкальных инструментах. Есть и такие, которые пытаются сочинять песни и делают профессиональные записи. Кроме лексического и грамматического анализа текста песен этот вид учебной деятельности наряду с просмотром фильмов вносит огромный вклад в ознакомление курсантов с искусством и культурой страны изучаемого языка, в развитие социокультурной компетенции.

Обучение в ограниченном образовательном пространстве военного вуза имеет свои положительные и отрицательные стороны. С одной стороны, легче поддерживать дисциплину, с другой стороны, недостаток индивидуальной свободы. В силу последнего факта курсанты очень живо отзываются на инициативу организовать экскурсию в городской музей или поход в театр. В настоящее время многие музеи предлагают информацию не только на русском языке, но и на английском. Несколько экскурсий с англоговорящими гидами, во время которых курсанты не только являлись пассивными слушателями, но и задавали вопросы, способствовали расширению их знаний о настоящем и прошлом своей страны, повышению их самооценки, росту уровня мотивации к изучению английского языка. Музей Победы, музей истории ГУЛАГа, Еврейский музей и центр толерантности, музей «Бункер-42» лишь некоторые из тех, которые посетили наши курсанты. Цели патриотического воспитания молодых людей в данном случае достигаются параллельно с изучением английского языка.

Наиболее мощным стимулом к изучению иностранного языка является общение с носителем языка. В стенах военного училища такая возможность – это редчайший случай. Поэтому экскурсия во Всероссийскую государственную библиотеку иностранной литературы

имени М.И. Рудомино была настоящим событием для группы курсантов, которые отстаивали честь училища на олимпиаде по иностранному языку. Экскурсовод на английском языке ознакомила курсантов со всеми возможностями, которые предоставляет библиотека для всех желающих изучать языки. Свои двери для знакомства открыли культурный центр «Франкотека», болгарский культурный институт, лингвистический ресурсный центр Pearson Learning Studio, центр славянских культур. Но самое сильное впечатление осталось от посещения отдела японской культуры «Japan Foundation». Завершилась экскурсия встречей с Лизой Халлидей, американской писательницей, чей роман «Асимметрия» был признан одним из лучших романов 2018 года во всех литературных обзорах США.

Возможность услышать английскую речь из уст носителей языка предоставляют и новые технологии театрального искусства. Та же группа курсантов, завоевавших право участвовать в олимпиаде по иностранному языку, ходила на театральное представление на английском языке в рамках проекта TheatreHD (<http://www.theatrehd.ru/ru/moscow/theatres>). Идея проекта – это трансляция на экранах кинотеатров лучших спектаклей из лучших театров мира. Наши курсанты были в восторге от постановки Королевского Национального театра (Лондон) «Франкенштейн» с Бенедиктом Камбербетчем в главной роли. Такие яркие события прививают интерес и любовь к изучению иностранного языка.

Одним из видов внеаудиторной работы по мотивированию курсантов к изучению языка являются дружеские встречи с курсантами других вузов, во время которых устраиваются языковые состязания. В прошлом 2018-2019 учебном году курсанты Военной академии Ракетных войск стратегического назначения (РВСН) дважды приезжали к нам в гости и приглашали нас к себе для проведения командных состязаний на иностранном языке. О роли соревновательного элемента в поддержании интереса к предмету уже было сказано выше.

Доброй традицией стало и проведение Межвузовских конференций на английском языке. Очередная конференция на тему «Современные технологии в военной сфере» состоится 2 октября 2019 года на базе академии РВСН. Курсанты нашего училища готовы доклады по заявленной теме. Такой вид внеаудиторной работы является способом мотивирования курсантов не только к учебной, но и к научной деятельности.

Выводы и перспективы дальнейших изысканий в данном направлении. Таким образом, проанализировав практический опыт мотивирования курсантов к изучению английского языка, можно утверждать, что, несмотря на невысокий исходный уровень знаний первокурсников в области английского языка, планомерная работа по привлечению курсантов дает хорошие результаты. Умелое сочетание аудиторных и внеаудиторных методов мотивации способно дать нужный синергетический эффект. Важно заинтересовать курсантов в ходе практических занятий, используя весь арсенал доступных приемов и средств. Тем из них, кто проявляет живой интерес к предмету, целесообразно предлагать различные формы внеаудиторной работы. Как показала практика, выявление одаренных курсантов и дополнительная работа с ними позволила команде нашего училища победить в национальном этапе Международной олимпиады по иностранному языку среди военных вузов в 2019 году. Трудно найти более убедительный аргумент. Достигнутый успех подкашивает, что надо двигаться в данном направлении, изучая и перенимая положительный опыт других вузов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ахмедзянова Ф.К. Формирование мотивации учения студентов ВУЗ в условиях концентрированного обучения: Дис. ... канд. пед. наук: Казань, 2006.
2. Лазарева О.П. Проблема мотивации студентов вуза к обучению // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016. №8(50), часть 5. С.46-48.

3. Марков Д.О. Социально-психологические аспекты мотивации учебно-профессиональной деятельности на разных этапах и уровнях обучения // *Психологическая наука и образование*. 2016. Т.8 №4. С.50-61.
4. Тукальская Н.И. Структурные компоненты внутренней и внешней мотивации учебной деятельности студентов // *Сборник «Психологическое сопровождение образования: теория и практика»*. Материалы VI международной научно-практической конференции. 2016. С.424-428.
5. Анфалов Е.В. Результаты педагогического эксперимента по формированию рефлексивно-прогностической готовности у курсантов военных вузов // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 189-192.
6. Зимина Е.В. Особенности методики обучения иностранным языкам курсантов военного вуза в процессе непрерывного профессионального образования // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2007. №32 том 11. С. 284-287.
7. Жукова С.В. Цели и задачи профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в медицинском вузе // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016. №4, часть 1. С.146-148.
8. Ванягина М.Р. Формирование социокультурной компетенции у курсантов военных вузов в процессе изучения английского языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: Екатеринбург, 2010.
9. Никитина О.А. Использование национально-культурного компонента содержания обучения с целью развития интереса курсантов к изучению иностранного языка: на материале неязыкового военного вуза: Дис. ... канд. пед. наук: Ульяновск, 2006.
10. Дроздовский В.А. Проблемы мотивации студентов к самостоятельной учебной деятельности // *Совет ректоров*. 2014. №6. С.32-36.
11. Крутских А.В. Факторы, влияющие на развитие автономии изучающего иностранный язык // *Сборник «Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе»*. Материалы межвузовской научно-практической конференции. 2016. С.528-533.
12. Безукладников К.Э., Круже Б.А., Вахрушева О.В. Обучение иностранному языку курсантов военного вуза в условиях самоорганизации // *Язык и культура*. 2018. №41. С.217-240
13. Титова С.В., Авраменко А.П. Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону // *Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2013. №1. С.4-11.
14. Бахланова С.А., Ларина Т.В. Профессиональное становление будущих военных специалистов на основе языковых видеоматериалов // *Фундаментальные исследования*. 2014. №12-4. С.822-825.
15. E. Stolyarova, E. Temyanikova, M. Fedotova, K. Prigozhina, A. Dmitrieva. Needs Analysis of University Students Specializing in Human Resources Management and Learning English as a Foreign Language // *11th annual International Conference of Education, Research and Innovation*. 2018. С.8943-8948.
16. Темяникова Э.Б. Работа с новостными видеороликами на английском языке как способ активизации всех видов речевой деятельности // *Сборник «Гуманитарное образование в экономическом вузе»*. Материалы VII международной научно-практической очно-заочной конференции. 2019. С.141-146.
17. Простотина Ю.В. Гендерные стереотипы: формирование и детерминанты // *Социодинамика*. 2017. №3. С.1-9.
18. Темяникова Э. Б. Проведение презентации на английском языке как необходимый академический навык // *Современные гуманитарные исследования*. 2012. № 6 (49). С. 107-108.
19. Звонкина О.П. Формирование навыков сотрудничества в коллективной проектной деятельности учащихся в дополнительном технологическом образовании // *Проблемы современного педагогического образования*. 2017. №57-9. С.147-153.
20. Семушева А.Ю., Арасланова М.Н. Метод проектов в формировании компетенций во внеучебной деятельности студентов горно-металлургического профиля // *Современные проблемы науки и образования*. 2018. №6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28208> (дата обращения: 28.08.2019).
21. Адилова Н. Ф. Эффективность использования ролевых игр в процессе обучения // *Молодой ученый*. 2011. №12. Т.2. С. 121-124.
22. Даниленко Л.П. Нетрадиционные методы обучения иностранному языку на примере коммуникативной игры // *Современные лингвистические и методико-дидактические исследования*. 2017. №4(36). С.108-117.
23. Николаева Н.А., Волкова С.А. Изучение английского языка с помощью аутентичных фильмов // *Образование и воспитание*. 2017. №1. С.69-71.
24. Алейникова М.И. Видеофильм как средство обучения иностранному языку // *Перспективы науки и образования*. 2015. №6(18). С.87-90.
25. Серебрянникова О.Л. Основные направления содержания профессионально-личностного развития студентов средствами аутентичной англоязычной песенной музыки // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2015. № 3 (12). С. 64-68.
26. Грднева Н.А. Использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку на уровне А1 // *Самарский научный вестник*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 210-214.
27. Сиоакова Н.В. Аутентичный аудиовизуальный материал как дидактический прием в обучении французскому языку студентов неязыковых специальностей // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 185-188.
28. Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П., Ананьина А.В. Преимущества

аутентичного оценивания при обучении иностранному языку студентов-нелингвистов // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 287-293.

29. Блиева Ж.М. Формирование и развитие лингвистической компетенции студентов нелингвистических специальностей через аутентичный песенный материал // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 32-37.

30. Девдариани Н.В., Рубцова Е.В. Проблема формирования аудитивных навыков у студентов-иностранцев при обучении русскому языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 243-245.

31. Амитрова М.В., Ковалёва С.С. Роль военной песни в военной символике // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. №9. С.18-21.

32. Савельева Н.Н. Работа с песней как один из методов мотивации для изучения английского языка // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. 2010. № 2(53). С.124-128.

33. Пашкеева И.Ю. Использование песен в обучении иностранному языку // Вестник Казанского технологического университета. 2014. №5. С.361- 365.

Статья поступила в редакцию 30.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 37

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0050

ПРИНЦИПЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

© 2019

Грязнова Елена Владимировна, доктор философских наук,
заведующий кафедры «Философии и теологии»

Чудина Екатерина Геннадьевна, старший преподаватель кафедры
«Философии и теологии»

*Нижегородский педагогический университет им. К. Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: magistrant18@yandex.ru)*

Треушников Илья Анатольевич, доктор философских наук, доцент, профессор
кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин
*Российский государственный университет правосудия, Приволжский филиал
(603022, Россия, Нижний Новгород, пр. Гагарина, д. 17 А, e-mail: treushnikovilya@mail.ru)*

Хлап Анна Александровна, аспирант кафедры философии и теологии
*Нижегородский педагогический университет им. К. Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: magistrant18@yandex.ru)*

Аннотация. Проблема построения современных моделей непрерывного образования является сегодня достаточно актуальной, особенно для системы российского образования. С одной стороны, наша страна идет по пути развития передовых стран мира, пытаясь перенять лучший опыт в модернизации экономики, медицины, образования и других сфер общественной жизни. С другой стороны, в России имеется свой богатейший опыт создания системы образования. Что касается традиционного общества, то в эпоху его существования наша страна входила в тройку мировых лидеров по качеству образовательной системы. В условиях же глобализации и информатизации коренным образом изменились социальные и геополитические условия. Каждая страна мира выстраивает новые модели образования, которые реализуют непрерывное образование, позволяющее человеку переобучаться в течение всей жизни, менять свои профессиональные компетенции на любом этапе жизни. Такая система зарекомендовала себя как адаптивная модель, отвечающая требованиям современного общества. В нашей стране существует множество моделей непрерывного образования. Однако традиционность российской системы образования вступает в противоречие с новшествами подходов в построении этих моделей. Прежде чем анализировать причины их возникновения, необходимо рассмотреть вопрос о том отличаются ли основные принципы непрерывного образования в передовых странах мира и в России или нет.

Ключевые слова: система образования, модель образования, непрерывное образование, образование на всю жизнь, образование для взрослых, самообразование, ноосферное образование, институциональная концепция непрерывного образования, личностно-ориентированная концепция непрерывного образования.

THE PRINCIPLES OF CONTINUOUS EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

© 2019

Gryaznova Elena Vladimirovna, doctor of philosophy, head of the Department
of «Philosophy and theologies»

Chudina Ekaterina Gennadyevna, senior lecturer of the Department
of «Philosophy and theologies»

*Nizhny Novgorod pedagogical University K. Minin
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov str., 1, e-mail: magistrant18@yandex.ru)*

Treushnikov Ilya Anatolyevich, doctor of philosophy, associate Professor, Professor
of the Department of Humanities and socio-economic disciplines
*Russian State University of Justice, Volga branch
(603022, Russia, Nizhny Novgorod, PR. Gagarina, d. 17, e-mail: treushnikovilya@mail.ru)*

Khlap Anna Aleksandrovna, graduate student of the Department
of philosophy and theology
*Nizhny Novgorod Pedagogical University K. Minin
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov str., 1, e-mail: magistrant18@yandex.ru)*

Abstract. The problem of building modern models of continuous education is quite relevant today, especially for the Russian education system. On the one hand, our country is on the path of development of the advanced countries of the world, trying to adopt the best experience in the modernization of the economy, medicine, education and other spheres of public life. On the other hand, Russia has a wealth of experience in creating an education system. As for the traditional society, in the era of its existence, our country was one of the three world leaders in the quality of the educational system. In the context of globalization and Informatization, social and geopolitical conditions have changed radically. Every country in the world is building new models of education that implement continuous education that allows a person to retrain throughout life, to change their professional competence at any stage of life. This system has established itself as an adaptive model that meets the requirements of modern society. In our country there are many models of continuing education. However, the tradition of the Russian education system is in conflict with the innovations in the construction of these models. Before analyzing the causes of their occurrence, it is necessary to consider whether the basic principles of continuing education in the advanced countries of the world and in Russia differ or not.

Keywords: education system, model of education, continuous education, lifelong education, adult education, self-education, noosphere education, institutional concept of continuous education, personality-oriented concept of continuous education.

Постановка проблемы.

Непрерывное образование за время своего формирования как социальное явление меняло не только качественные характеристики, но и смысловое содержание. В мировой и отечественной педагогике сформировались

различные подходы к определению понятия «непрерывное образование», что дало основание для разработки и разных концепций к выстраиванию его стратегий.

Идеи о непрерывном образовании, воплощаемые сегодня в жизнь, можно увидеть в трудах Я.А. Коменского.

Так, Я. А. Коменский писал, что существует поэтапная система самосовершенствования личности от «школы рождения» до «школы смерти» [1]. В литературе, посвященной изучению понятия «непрерывное образование» указывается, что оно впервые было употреблено на генеральной конференции ЮНЕСКО в 1968 году [2]. С середины 70-х годов XX-го века идея непрерывного образования получила развитие в рамках образовательных реформ многих стран мира и России в том числе.

Однако принципы реализации непрерывного образования в мире отличаются в зависимости от времени и места реализации. Отличаются ли кардинально эти принципы в России и за рубежом в эпоху глобализации?

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты проблемы непрерывного образования

Считается, что ввел понятие «непрерывное образование» в отечественную педагогику А.В. Даринский [3]. В его работах непрерывное образование определялось как образовательная система, дающая возможность всем желающим совершенствоваться согласно своим потребностям и способностям на протяжении всей жизни. Данный вариант определения понятия «непрерывное образование» использовался для обозначения непрерывного профессионального образования взрослых людей. Эту точку зрения можно видеть и в других работах отечественных авторов того времени [4,5]. Следует отметить, что данный подход практически отождествляет понятие «непрерывное образование» с «понятием непрерывное профессиональное образование». Обозначим такой вариант определения понятия «непрерывное образование» как направление педагогического подхода, где оно соответствует непрерывному профессиональному образованию для взрослых.

В работах Э.Р. Кадырова, Ф.Р. Кадырова, А.Д. Шарипова, О.И. Щербаковой и др. непрерывное образование раскрывается как процесс, разделенный на этапы и длящийся всю жизнь, рассчитанный на людей всех возрастов [6-10]. В данном подходе речь идет в большей степени об институционально организованных педагогических структурах: кружках, курсах, факультетах и институтах повышения квалификации, заочной, вечерней и дистанционной формах обучения и т.п. Такую точку зрения можно отнести к направлению в педагогическом подходе, где непрерывное образование определяется как образование «в течение всей жизни».

В отечественной педагогике сложился и активно развивается и третий основной подход в интерпретации понятия непрерывного образования, в основе которого лежит концепция всестороннего развития и саморазвития личности [11, 12, 13]. Он отличается тем, что основным концептом в определении понятия «непрерывное образование» является категория самообразование, задающее вектор индивидуальному подходу в образовательном процессе.

Таким образом, педагогический подход в определении понятия «непрерывное образование» представлен тремя основными направлениями: Образование для взрослых, Образование «в течение всей жизни», Образование для всестороннего развития личности.

В докторской диссертации Я.А. Ильинская обосновывает положение о том, что: «В истории философско-педагогической мысли идеи непрерывного образования восходят к представлениям мыслителей древности, религиозно-философским учениям о непрерывном духовном совершенствовании человека» [11, с.15].

Таким образом, можно заключить, что в отечественной науке понятие «непрерывное образование» разрабатывалось не только в педагогике, но и в философии. Это способствовало формированию как философских подходов к определению данного понятия, так и философско-педагогических.

На основе философской категории «непрерывность» Г.П. Зинченко сформулировал понятие «непрерывное

образование» следующим образом: «... не просто поэтапное, а целостное развитие человека» [14]. В свою очередь педагоги, опираясь на данный подход, разрабатывают развернутые философско-педагогические концепции непрерывного образования. Например, Е.И. Бурдина пишет, что целостность в определении понятия «непрерывное образование» выступает как системообразующий фактор, определяя порядок взаимосвязи разных образовательных структур, среди которых базовые и дополнительные, государственные и общественные, формальные и неформальные [15].

Философский подход к определению понятия «непрерывное образование» используется во многих работах отечественных педагогов и философов [16,17,18]. Он позволяет раскрыть понятие «непрерывное образование» как интегральный процесс, направленный на создание условий всестороннего развития личности любого возраста, независимо от образования, профессии и места жительства.

Обобщая многочисленные работы, посвященные философско-педагогическим исследованиям непрерывного образования, можно объединить их в одно из направлений данного подхода, обозначив его как интегративное.

Сегодня в рамках философии и педагогики развивается и социально-культурологический подход к определению понятия «непрерывное образование». Основное положение данного подхода заключается в том, что содержание этого понятия раскрывается как социокультурное явление, т.е. оно рассматривается как элемент культуры современного человека [19-21]. Обозначим такое направление разработки понятия непрерывного образования в рамках философско-педагогического подхода как социокультурное.

В современных философских и педагогических трудах непрерывное образование, сохраняя основную идею целостности, рассматривается с позиции устойчивого развития и ноосферизма [22,23]. Здесь главная идея непрерывного образования заключается в его целевой направленности на сохранение человека и цивилизации. Все остальные аспекты данного вида образования (экономические, педагогические, психологические, аксиологические и т.д.) являются основой для формирования системы непрерывного образования как базиса для духовного и материального развития человечества. Обозначим данное направление исследования непрерывного образования в рамках философско-педагогического подхода как ноосферное.

Обобщая результаты изучения работ, посвященных разработке понятия «непрерывное образование» в рамках философско-педагогического подхода определим их следующим образом: Интегративное, Социокультурное, Ноосферное.

Таким образом, основные элементы смыслового содержания понятия «непрерывное образование» в обоих подходах – это профессиональный рост и гармоничное развитие личности на протяжении всей жизни, целостность самого процесса непрерывного образования, направленного на сохранение человека и цивилизации. Они определяют и основные цели данного вида образования – повышение качества жизни человека во всех аспектах, являясь основными механизмами его адаптации к быстро меняющимся социокультурным условиям современного общества.

Во всех рассмотренных подходах и направлениях определения понятия «непрерывное образование» можно выделить два основных компонента: институциональный и личностный. Это объясняется тем, что в условиях современного социума для большинства людей важным являются не только профессиональный рост, но и личностное развитие.

Анализ источников и работ, посвященных изучению концепций непрерывного образования за рубежом, показал, что к лидерам в данной области образования относятся такие страны как Дания, Финляндия, Франция,

Швеция и Нидерланды [24].

Система непрерывного образования в Дании включает все формы обучения на протяжении всей жизни, формы повышения квалификации, а также неформальное образование, образование для взрослых и непрерывную профессиональную подготовку [25]. Данная система охватывает все виды образовательных учреждений: от дошкольных до вузовских.

Для эффективной работы системы непрерывного образования правительством Дании выделено несколько приоритетных задач, среди которых следует отметить - создание сильной образовательной среды в сфере высшего образования, связей и взаимодействия между образовательными учреждениями и различными социальными партнерами, включая бизнес. Немаловажную роль в развитии системы непрерывного образования в Дании играет информационная мобильность, позволяющая быстро реагировать на инициативы ЕС в сфере непрерывного образования [26]. Важный элемент системы непрерывного образования Дании – это механизмы мониторинга и оценки его качества [27]. Следует отметить, что в стратегии непрерывного образования этой страны особое место занимает кластерная организация профессиональной направленности.

Шведская модель непрерывного образования [28] устроена аналогично модели Дании. В ней усилены акценты на профессиональном компоненте образования. Основная задача - повышение мобильности работающих граждан и борьба с безработицей. Особое внимание уделяется использованию информационно-компьютерных технологий. Социальная поддержка государства также является немаловажным элементом модели развития непрерывного образования. В частности, в обязанности социальных служб входят «мотивационные посещения» тех граждан, которые нуждаются в помощи для продолжения образования. Кроме того, всем работающим гарантируются учебные отпуска [29].

В Финляндии основная цель образования - это культивирование талантов и создание комфортной среды для граждан с разными базовыми уровнями образования. В основе построения образовательной модели лежит принцип управления образовательной карьерой людей, деятельностью учебных заведений, где непрерывное образование является неотъемлемой частью всей системы образования [30]. Для реализации эффективного непрерывного образования в Финляндии кроме формального и неформального образования действует свободное бесплатное образование, связанное с освоением иностранных языков, информационно-компьютерных технологий, творческими специальностями, спортом и т. д. Почти 25 % взрослого населения Финляндии охвачены участием в различных формах бесплатного образования. Государственная поддержка непрерывного образования в Финляндии выражается в том, что правительство уменьшает время обучения в высшей школе, что способствует ускорению перехода специалистов к трудовой деятельности. При этом государство оплачивает затраты на повышение квалификации работников. Особенностью системы непрерывного образования в Финляндии является его доступность для всех желающих и направленность на концепцию самореализации.

Во Франции в систему непрерывного образования в большей степени включены пожилые люди [31]. Здесь основная его задача уменьшить количество людей с незаконченным средним и специальным образованием и продлить возможность трудовой деятельности пожилых граждан. Как видим, данная стратегия – это образование для взрослых.

В Нидерландах в отличие от Франции в системе непрерывного образования большую часть составляют граждане, имеющие высшее образование. Эта стратегия реализует следующие цели: возможность получить среднее специальное образование, востребованное на рынке труда; возможность завершить базовое образо-

вание; возможность получить образование для социальной и творческой самореализации [32]. Правительство Нидерландов выделяет средства на повышение качества непрерывного образования, повышения академической мобильности студентов, разработку специальных программ, повышающих мобильность учителей начальной и средней школы. В данной стратегии основной акцент сделан на мобильности субъектов образования и возможности личной самореализации.

Таким образом, можно заключить, что Европейская система непрерывного образования направлена на решение следующих задач: демографической (старение населения), глобализационной (растущая миграция), экономической (потребность в квалифицированной рабочей силе). Развитие непрерывного образования регламентируется централизованно Комиссией Европейского союза с помощью общих стратегий, на основе которых каждая страна ЕС адаптирует ее к своим условиям.

Европейский опыт реализации различных концепций непрерывного образования показывает, что профессиональное образование занимает в нем одно из центральных мест. Оно организуется на основе кластерной системы, поддерживается со стороны государства, тесно взаимосвязано с личностным компонентом непрерывного образования и активно использует различные мотивационные механизмы для привлечения граждан.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Изучив опыт реализации непрерывного образования в отечественной педагогике, мы увидели, что основной его стратегией является Федеральный закон, который устанавливает уровни профессионального образования, направленные на обеспечение его непрерывности: среднее профессиональное образование; высшее образование – бакалавриат; высшее образование - специалитет, магистратура; высшее образование - подготовка кадров высшей квалификации. Также законом регламентируется и система дополнительного образования для детей и взрослых как общее, так профессиональное [32].

Различные концепции непрерывного профессионального образования, разработанные согласно данному закону, можно назвать институциональными. Для них характерна поэтапная последовательность получения и совершенствования профессионального образования в течение жизни. Они отличаются введением различных методик, разработкой программ, совершенствованием форм и видов профессионального образования, но в пределах государственной институциональной педагогической регламентации. Из анализа опыта зарубежных стран, как было показано выше, можно видеть, что такой подход к организации непрерывного профессионального образования является базовым не только для России, но и для многих стран мира.

В условиях модернизации российского образования в различных регионах страны появляется возможность реализации и других концепций непрерывного профессионального образования, например, гуманистической. Так, А. М. Новиков рассматривает гуманизацию профессионального образования «... как его переориентацию на личностную направленность, как процесс и результат профессионального развития и самоутверждения личности и как средство ее социальной устойчивости и социальной защиты в условиях рыночных отношений» [33]. Здесь основными целями и задачами является самообразование, самовоспитание, самообучение, представленное интегральным процессом саморазвития личности. Иными словами, речь идет о личностно-ориентированном измерении непрерывного образования.

В условиях экономического кризиса в нашей стране в последние годы активно развивается кластерная концепция непрерывного профессионального образования по аналогии с европейскими странами. «Концепция долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2020 года» определяет одним из преиму-

ественных направлений экономического развития нашей страны создание сети территориально-производственных кластеров, предусматривающих синтез образовательных и научных организаций, бизнеса и органов управления [34]. Состоятельность кластерной системы в экономике подтверждена рядом примеров из мировой и отечественной практики. На её основе все больше ученых-исследователей обращаются к идее кластеризации образовательного процесса, основной миссией которого является повышение конкурентоспособности нашей страны на мировом рынке образовательных услуг. Именно такая форма взаимоотношений заинтересованных организаций, по мнению ученых, является мощным стимулом развития науки и внедрения инноваций [35,36].

Таким образом, можно видеть, что основными элементами непрерывного профессионального образования в нашей стране, как и в других странах мира, являются личностно-ориентированный компонент, основанный на самообразовании, и институциональный, в основе которого лежит профессионализм. Они определяют единство и целостность непрерывного профессионального образования, находясь в диалектическом противоречии. Самообразование основано на свободе выбора человека, при котором он выбирает чему учиться и когда это делать, формы и траекторию обучения и т.д. Профессиональное же образование в некоторой степени ограничивает свободу выбора, ибо любая программа профессионального обучения разрабатывается на основе стандартов и регулируется социальными институтами. Основные принципы непрерывного профессионального образования – это целостность, преемственность образовательных программ, его многоступенчатость. В этом плане зарубежные и отечественные концепции совпадают, что говорит о теоретической основательности и практической эффективности данных принципов.

Данное исследование станет основой для изучения опыта реализации непрерывного образования в конкретных профессиях. До сих пор остаются не до конца изученными проблемы преемственности различных этапов непрерывного образования, возможности смены профессионального образования на этих этапах, проблемы построения гибких моделей непрерывного образования, способных действовать на территории различных стран мира. Эти и многие другие вопросы и станут предметом нашего дальнейшего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Коменский Я.А. Основы философии классической философии образования: пансофия, панапедея, дидактика [Текст] = John Amos Comenius. Foundations of the classical philosophy of education: pansophy, panpaedia, didactics / [ред.-сост., пер. - А. С. Холкина]. - Москва : Социально-гуманитарные знания, 2014. 146 с.
2. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы / Пер. с англ. — М.: Издательство «Весь Мир», 2003. 232 с.
3. Даринский А.В. Непрерывное образование // Советская педагогика. 1975. № 1. С. 16–25.
4. Анянцев Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. М., 1972. 32 с.
5. Владиславлев А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. М., 1978. 175 с.
6. Щербакова О.И. Изучение и формирование ценностных ориентаций руководителей в процессе непрерывного образования и саморазвития // Образование через всю жизнь. Вып. 11: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы XI междунар. конф. / под науч. ред. Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова. СПб, 2013. Ч. 2. С. 27–28.
7. Кадыров Э.Р., Кадыров Ф.Р., Шарипов А.Д. К анализу духовно-нравственных аспектов непрерывного образования // Образование через всю жизнь. Вып. 11: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы XI междунар. конф. / под науч. ред. Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова, 2013. Ч. 2. С.42–44.
8. Алиева А.С. Проблемы непрерывного образования в мировой практике // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 108–111.
9. Землянский В.В., Сергеев А.В. Интеграция как базовая идея развития непрерывного профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 53–58.
10. Андриенко О.А. Повышение квалификации как форма непре-

рывного образования взрослых // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 211–214.

11. Ильинская Я. А. Региональная система дополнительного непрерывного образования как ресурс профессионального развития личности. Автореф. дисс. д-ра пед.н. 13.00.08 - Петропавловск-Камчатский: ПКГУ, 2016. 41 с.

12. Калина И. И. Аксиологические основания модернизации педагогического образования: Автореф. дис ... докт. пед. наук. М.: НГПУ «Московский психолого-социальный институт», 2012. – 39 с.

13. Грязнова Е.В., Юркова В.А., Хлап А.А. Специфика и принципы организации непрерывного художественно-промышленного образования в России // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 239–242.

14. Зинченко Г.П. Предпосылки становления теории непрерывного образования // Советская педагогика. 1991. № 1. С. 81 - 87.

15. Бурдина Е.И. Теория и практика развития творческого потенциала педагогов в системе непрерывного многоуровневого педагогического образования: автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук. — Караганда: ГГПУ, 2007.35 с.

16. Ермакова Л. И. Непрерывное образование: социальная практика дополнительного профессионального образования: автореф. д-ра ф. н. 09.00.11: Ростов-на-Дону, 2005. – 37 с.

17. Коптев Л. Готовность к непрерывному образованию как мобилизация духовной целостности // Высшее образование в России. — 2008. — № 11. — С. 129–132.;

18. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных концепций. М.: Совершенство, 1998. 608 с.

19. Черкасова М. А. Непрерывное профессиональное образование в свете социокультурного подхода: автореф. канд. филос.н. 24.00.01: Ростов-на-Дону, 2002. – 25 с.;

20. Дусь Т. Э. Философские основания развития непрерывного профессионального образования // Омский научный вестник. 2014. №1. С. 150 – 154.;

21. Грязнова Е.В., Матяева И.Л. Деятельностный подход в исследовании дистанционного образования // Психология и психотехника. 2014. № 3 (66). С. 304–311.

22. Суббето А.И. Ноосферные основания непрерывного образования в XXI веке /А.И. Суббето// Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 2 (14). 2016. С. 1 – 11.;

23. Урсул А.Д. Образование в интересах устойчивого развития: новые решения на глобальную перспективу // Экономика и управление: проблемы, решения. №3. 2018. С. 114 – 118.

24. Your key to European statistics. URL: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/conferences>; Соколова, Е.И. Страны - европейские лидеры в области непрерывного образования / Е.И. Соколова // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 2 (18). 2017. <http://m21.petrstu.ru/journal/article.php?id=3506>

25. Стратегия Дании в области непрерывного образования. URL: http://pub.ivm.dk/2007/lifelonglearning/lifelong_learning.pdf

26. The European Lifelong Learning Indicators (ELLI). URL: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC60268/reqno_jrc60268_saisana_jrcvalidation_elli.pdf

27. Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit. URL: <http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no1-resource-kit>

28. Education and Training Monitor 2015 Sweden. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/2015/monitor2015-sweden_en.pdf

29. The Educational Leave Act 1975. URL: http://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=en&p_isn=15287

30. Luukannel S., Manninen J. (2008): The effects of adult learning. The meaning and significance of non-formal learning in the lives of adults. Palmenia Center of Continuing Education, University of Helsinki. URL: <http://www.vsy.fi/en.php>

31. Luukannel S., Manninen J. (2008): The effects of adult learning. The meaning and significance of non-formal learning in the lives of adults. Palmenia Center of Continuing Education, University of Helsinki. URL: <http://www.vsy.fi/en.php>

32. Seniors in Action. URL: <http://www.humanityinaction.org/France/103-senior-fellows>

33. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации»: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

34. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. М.: Эгвес, 2000. 231 с.

35. «Концепция долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2020 года» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527f

36. Белогорцева И. Е., Гривчанкова И. А. Опыт создания учебно-производственного кластера по профессиональному образованию в области художественного искусства на примере белгородского государственного института искусства и культуры // Наука. Искусство. Культура. 2015. № 1 (5). С. 130–138.

Статья поступила в редакцию 02.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 372.893

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0051

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ)

© 2019

Трифонова Галина Александровна, кандидат исторических наук, доцент кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины» Международного института Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет (690087, Россия, Владивосток, ул. Луговая, 52Б, e-mail: galinatrifonova@list.ru)

Салионов Александр Евгеньевич, преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин

Тихоокеанский государственный медицинский университет (690002, Россия, Владивосток, пр-т Острякова, 2, e-mail: zaberiu1954@gmail.com)

Аннотация. В современном обществе все больше внимания отдается уровню политической грамотности населения. Особое значение приобретает уровень владения политической грамотностью для молодежи. Высшее образование должно не только заниматься обучением профессиональным навыкам, но и создавать благоприятные условия для формирования граждан своей страны. Это создает необходимость формирования политической культуры. Современные учебные планы не могут в полной степени реализовать эту потребность, и зачастую подобные функции возлагаются на учебную дисциплину «История Отечества». Изучение данного курса возможно не только через традиционные методы, но и через использование интерактивных технологий обучения, одной из них является ролевая игра. В статье продемонстрирован личный опыт проведения данной формы обучения, и ее роль в формировании политической культуры современной молодежи.

Ключевые слова: история Отечества, выборы, Государственная Дума, Российская империя, образование, социальная компетентность, интерактивные технологии, методика, дидактика, университет.

THE FORMATION OF A POLITICAL CULTURE AMONG THE YOUTH IN THE PROCESS OF STUDY OF HISTORY IN THE UNIVERSITIES (FOR EXAMPLE, GAMING TECHNOLOGY)

© 2019

Trifonova Galina Aleksandrovna, candidate of historical Sciences, associate Professor of "Social and humanitarian disciplines" Department of the International Institute Far Eastern State Technical Fisheries University

(690087, Russia, Vladivostok, Lugovaya street, 52B, e-mail: galinatrifonova@list.ru)

Salionov Aleksandr Evgenievich, lecturer of humanitarian disciplines Pacific National Medical University

(690002, Russia, Vladivostok, Ostryakova Ave, 2, e-mail: zaberiu1954@gmail.com)

Abstract. In modern society, more and more attention is paid to the level of political literacy. Of particular importance is the level of political literacy for young people. Higher education should not only teach professional skills, but also create favorable conditions for the formation of citizens of their country. This creates the need for a political culture. Modern curricula can not fully realize this need, and often such functions are assigned to the implementation through the academic discipline "History of the Fatherland." The implementation of this course is possible not only through traditional methods, but also through the use of interactive learning technologies. Among these technologies, I would like to pay attention to the role-playing game. The article demonstrates the personal experience of this form of education, and shows how it contributes to the formation of political culture in today's youth.

Keywords: history of the Fatherland, elections, State Duma, Russian Empire, education, social competence, interactive technologies, methods, didactics, university.

ВВЕДЕНИЕ

Взаимоотношения личности в современном российском социуме определяются развитостью социальной компетентности. Поэтому у студентов вузов необходимо формировать различные грани социальной компетентности: 1) политическая и социально-экономическая компетентность; 2) поликультурная; 3) социально-коммуникативная; 4) информационно-инструментальная, каждая из которых содержит совокупность компетенций [1, с. 12]. Личностные характеристики (черты характера, качество личности, ценностные ориентации, когнитивные способности, эмоционально-волевая подсистема) способствуют успешности овладения личностью социальными компетентностями [2, с. 72]. Поэтому такие образовательные методики как деловые и ролевые игры являются актуально-значимыми тренинговыми технологиями, способствующими развитию социальной компетентности при преподавании курса истории.

Социокультурная ситуация, сложившаяся в нашей стране в 2000-е гг., сформировала новое аполитичное поколение, имеющее слабое представление о государственном устройстве своей страны и не осознающее собственную гражданскую позицию. В задачу высшей школы в том числе входит и подготовка ответственных за жизнь в своем государстве молодых людей, которые смогут улучшить качество жизни и повысить общий уровень развития страны, а это невозможно без формирования политической культуры. За ее обретение отвечает в

большей степени гуманитарный блок в образовательных программах. В учебных планах отсутствует дисциплина «Политология», поэтому единственной возможностью формирования политической культуры остается изучение курса «История», который играет ведущую роль в формировании устойчивой гражданской позиции студенческой молодежи.

Актуальной задачей современного вуза становится развитие у студентов навыков самостоятельного отбора информации в средствах массовой коммуникации, в том числе в сети Интернет, ее научной интерпретации и анализа, применения в процессе учебы [3, с. 229]. Одной из форм интерактивного обучения, является ролевая игра, помогающая сформировать предметно-исторические знания, метапредметные связи и личностные качества, которые пригодятся как непосредственно на учебных занятиях, так и в процессе самостоятельной работы по изучению истории, так и в будущей личной жизни и профессиональной деятельности.

Авторы данной работы считают, что в ролевой игре не только активизируется познавательный интерес студентов при изучении истории, но и формируются профессиональные компетенции с практикоориентированной направленностью

Исследователь Добрынина Д.В. основе социологического анализа, обобщила результаты рефлексии студентов и пришла к выводу, что в своей деятельности используют ролевые игры только 17 % преподава-

телей, а викторины только – 9% [4, с.172]. Ее мнение поддерживают и аналитики, изучающие тенденции современных методик преподавания в вузе, в частности А.А.Карташова и Е.Н.Роготнева, подмечающие, что в профессорско-преподавательской среде очень прочно сохраняются консервативные настроения [5, с.17].

Авторы данной статьи проводили такие ролевые игры, как «Суд в истории» на примере таких исторических личностей, как Иван Грозный, Петр I, Александр III, Николай II, Л.И. Брежнев. Мы были приятно удивлены, что современная молодежь уходит от стереотипов советского периода «наклеивания ярлыков» царям и императорам. Студенты приходят к выводу, что каждый правитель любил свою страну и старался сделать все возможное, что было в его силах для ее процветания. Но в силу ряда объективных и субъективных причин, не у всех из них получилось осуществить задуманное.

Необходимо отметить, что игра как интерактивная форма обучения эпизодически включается в методические пособия по курсам истории, такими авторами как О. И. Бахшина, Н. И. Ворожейкина, Г. Н. Донской [4,5,6] и др. Но таких работ явно недостаточно, поэтому цель данной статьи – это, во-первых, привлечь внимание исторического вузовского сообщества к практикоориентированной направленности игр по истории. Во-вторых, игровые технологии, разработанные авторами опубликованных статей, как таковые не описываются, а, как правило, даются результаты анализа проведенного учебного занятия и рефлексии со стороны участников игры.

Практика проведения занятий по истории в игровой форме показала, что перед ее проведением необходимо проанализировать уровень подготовки студентов. Для этого из среды студентов были выбраны два студента продвинутого уровня, которые под руководством преподавателя разработали анкету социологического опроса, которой были предложены 15 вопросов по общественно – политической жизни Российской империи начала XX века и современной Российской Федерации: даты, персоналии, название партий, политические события. Вопросы закрытого типа насчитывали 13 позиций и закрытого типа – 2 позиции. В анкетировании приняли участие 100 человек. Из опыта преподавания таких тем преподаватели знали, что студенты их знают недостаточно хорошо, не любят изучать эти проблемы более углубленно. Социологический опрос был проведен, большинство студентов не ответили на открытые вопросы, а на закрытые вопросы более 70 процентов ответов были неверными.

В ходе работы со студентами выявилось, что молодые люди, которым скоро предстоит принимать участие в выборах, не всегда знают государственное устройство и не понимают политические процессы и социальные особенности своей страны. Поэтому было принято решение в рамках курса «История» провести ролевые игры «Митинг перед выборами в первую Государственную думу Российской империи», «Выборы представителей политических партий в III Государственную думу Российской империи» в ходе которых студенты смогли не только узнать политическую историю своей страны в начале XX века, но и повысить свой уровень политической культуры.

МЕТОДОЛОГИЯ

Игровые технологии, представленные в статье, разработаны на трех ориентированных основах действия (ООД), в которых представлены сценарий и задания с учетом уровней подготовки студентов:

1) для порогового – полностью разработаны преподавателем, студентом необходимо лишь воспроизвести информацию;

2) для продвинутого – преподавателем разработан алгоритм написания сценария, который студенты делали самостоятельно;

3) для высокого – преподаватель предлагал только схему задания и варианты его воплощения под своим

контролем, а студенческая группа самостоятельно организовывала и представляла работу без участия преподавателя.

Студенты были осведомлены о проведении ролевой игры за месяц до назначенной даты, что должно было позволить им основательно подготовиться к данному типу занятий. Поскольку сейчас в вузах действует балльно-рейтинговая система оценки знаний, молодые люди были мотивированы поощрением в виде получения премиальных 10 баллов за участие в игре.

Цель проводимых игр: формирование политической культуры и преодоление коммуникативных барьеров в общении.

Задачи:

- формирование устойчивого познавательного интереса и углубление знаний по теме «Российская империя в начале XX в.»;

- расширить научно-исследовательские приемы работы с политическими документами;

- научить методам аналитического мышления при анализе партийных программ;

- сформировать навыки ведения дискуссии;

- сформировать компетентности: а) *личностные*: научить применять исторические знания для осмысления сущности современных общественных явлений, привить техники преодоления коммуникативных барьеров, сформировать аналитическое мышление и гражданскую позицию, нравственные качества личности и толерантное отношение к людям с иными политическими взглядами; б) *метапредметные*: выработать устойчивый алгоритм приемов работы с учебной и самостоятельно найденной информацией – интерпретация, анализ и обобщение фактов и их предоставление в виде схем, таблиц; формулировка и обоснование и выводов и др.; в) *предметные*: развить способность применять понятийный аппарат исторического знания и приемы исторического анализа письменных источников, визуализации для раскрытия сущности и значения социально-политических событий и явлений прошлого и современности.

Обеспечение:

- компьютер с выходом в сеть Интернет, проектор;

- учебное пособие по «Отечественной истории» [7], хрестоматия [8]. Студенты изучают документы по данной проблеме, опубликованные в хрестоматии: «Из Манифеста об учреждении Государственной думы», от 6 августа 1905 г. (с. 352-353); «Из Манифеста об усовершенствовании государственного порядка», от 17 октября 1905 г. (с. 353-354); «Из положения о выборах в Государственную думу», от 3 июня 1907 г. (с. 368-370); Из листовки ЦК РСДРП «К рабочим и крестьянам» (с. 353); «Из программы Конституционно-демократической партии» (с. 355-357); «Из воззвания «Союз 17 октября» с изложением его программы» (с. 357-358);

- Программы и Уставы политических партий (1905-1907 гг.) [9];

- плакат с терминами: политическая партия, фракция, политический лидер, политическая программа, Государственная Дума, курия, электорат, «бульгинская дума», политические свободы, конституция, «третьеиюньская монархия»;

- агитационные плакаты, политические карикатуры, листовки политических партий;

- таблицы, схемы, отражающие деятельность политических партий и первых двух государственных дум, составленные студентами;

- фотографии лидеров политических партий и председателей Государственных дум.

Преподаватель:

1) выдает рекомендации по подготовке к игре;

2) путем жеребьевки фракции получают название партии;

3) предлагает примерный список литературы.

Рекомендации:

- подготовить презентации (оцениваются до 10 бал-

лов) по своим политическим партиям, обязательно показав связь с современными российскими партиями;

- подыскать актуальные научные статьи, составить список литературы: сформулировать по ним вопросы к викторине и предложить проблемно-аналитические задания;

- оформить лозунги и символику партии; листовки; портрет лидера партии и его главные труды;

- подготовить научный реферат объемом 15 страниц (количество авторов от 1 до 3-х), где необходимо отразить взгляды различных историков, оценивается до 5 рейтинговых баллов;

- прочитать Манифест 17 октября 1905 г. и ответить на вопрос: «Какие изменения в политической жизни российского общества должны были произойти согласно царскому Манифесту?»

Также студентам предлагаются домашние проблемно-аналитические задания, выполнение которых влияет на рейтинг партийной или сословной группы. Обучающиеся также могут приготовить в рамках проведения игры головоломку, кроссворд, чайнворд, викторину.

Примерная тематика домашних кросссторических заданий:

1. Сравнить методы агитации (взять любые две партии на выбор) выделить общее и особенное.

2. Сравнить политические программы любых двух партий, выделив общее и особенное.

3. Найти общее и особенное в деятельности партии кадетов в Российской Империи и в современной РФ.

4. Сравнить решение аграрного вопроса в программах политических партий (эсеры и октябристы).

5. Выделить общие и отличительные черты организационной структуры политических партий Российской Империи.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Для игры «Митинг перед выборами в I Государственную думу» из числа студентов выбираются председатель, товарищ председателя (заместитель), отвечающий за урны для голосования, и секретарь, который готовит бюллетени для голосования. Представители различных фракций делают выступления, агитирующие за свою партию. Всего выступают представители 5 фракций: кадетов, октябристам, эсерам, монархистам, большевикам, которые состоят из микрогрупп по 2 студента. Формат выступления – агитирующая речь на 5 минут. Остальные студенты являются представителями электората от различных сословий, каждому из которых может быть предоставлена трибуна. Электорат и пресса задают им свои вопросы.

Примеры вопросов:

Кадетам: Вы одна из партий выступающая за сохранение единой и неделимой России. Чем вы это объясните? В своей программе вы ратуете за предоставление малоземельным и безземельным крестьянам части помещичьих и государственных земель. А каким образом вы предлагаете осуществить свои намерения?

Октябристам: Почему вы не выдвигаете требование о 8 часовом рабочем дне? Вы предлагаете продажу государственных и удельных земель безземельным и малоземельным крестьянам. А за счет каких средств?

РСДРП(б): Вы партия, защищающая интересы рабочего класса, так ли уж интересен вам аграрный вопрос? Как партия, представляющая интересы 5% страны, может решить вопрос с землей?

ПСР: Почему вы избрали методом своей борьбы террор? Ваша партия в качестве решения аграрного вопроса предлагает «с о ц и а л и з а ц и ю земли» – передача всей земли общинам и раздача по трудовым нормам всем, кто ее обрабатывает? А что вы понимаете под трудовыми нормами? Будете ли учитывать при наделении землей зоны земледелия?

Союз Русского народа: Какими способами вы собираетесь противостоять отчуждению земли у помещи-

ков? Вы заявляете о необходимости сохранения традиционных основ экономической и политической жизни, возврат к дореформенному времени.

По окончании митинга проводятся выборы, в которых принимают участие все обучающиеся. Пока счетная комиссия, проводит свою работу, остальные студенты принимают участие в викторине. За каждый правильный ответ студент получает 1 балл.

Примерная тематика вопросов к викторине:

1. Сколько партий существовало в России в начале XX в. до утверждения однопартийной системы?

2. Кто расценивал свою партию как «оппозицию ее величества»?

3. Какую либеральную традицию продолжила партия энесов?

Ход занятия показал, что студенты очень позитивно оценивают данный метод проведения семинара. На традиционном практическом занятии сложно обеспечить высокий уровень вовлеченности всей группы, но игровые технологии позволяют всем студентам принять активное участие, а, следовательно, и увеличить свой персональный рейтинг.

При проведении другого типа игры с высоким уровнем следует исходить из других условий. Если в первом типе имитируется митинг перед выборами в I Государственную Думу, то в этой игре проводятся дебаты перед выборами в III Государственную Думу.

После изменения избирательного закона условия становятся иными для политических партий. Одной подгруппе студентов перед игрой предлагается сделать домашнее задание в виде таблицы «Сравнительный анализ избирательных законов от 11 декабря 1905 г. и от 3 июня 1907 г.»; другой подгруппе предлагается проанализировать данную таблицу и составить к ней вопросы. Эта игра предполагает более высокий уровень организационной подготовки студентов, поскольку в ходе занятия они самостоятельно формируют ход дебатов. Студенты в ходе игры делятся на несколько микрогрупп по 3 человека, представляющие политические партии, а именно эсеры, большевики, кадеты и Союз Русского Народа. Одному из студентов достается роль государственного чиновника, который должен быть ведущим в этой игре. Чиновник предоставляет сведения об изменившемся избирательном законе, а потом формирует поле для дебатов.

В ходе игры студенты могут использовать как литературу, освещающую политические технологии того времени, так и современные политические ток-шоу в качестве основы для проведения дебатов. Остальные студенты выступают в роли активного электората, являющиеся представителями различных сословий – дворян, крестьян, купцов, интеллигенции, инородцев, женщин, военнослужащих, студенческой молодежи до 25 лет. В их задачи входит задавать злободневные в осознании отношения того или иного политического течения к ним. Студентами были предложены следующие вопросы: «Почему еврейское население было лишено избирательного права?»; «Почему мы, рабочие мелких предприятий, не получили избирательных прав, чем мы хуже рабочих крупных предприятий?»; «Почему крестьянам, составляющим более 90% жителей Российской империи, сократили количество голосов в 17,5 раз?»; «Женщины опять не получили право быть избранными. Как будете представлять интересы женщин, защищать их права?»; «Как горожане будут представлены по социальной структуре?»; «Почему студенты не имеют права принимать участие в голосовании?»; «Почему лишили права голоса 10 областей Средней Азии и Сибири? Там что не люди проживают?». Молодые люди активно принимают участие в этом сегменте игры, ставя перед представителями партийных групп сложные вопросы.

Игра предполагает, что каждый из ее этапов подчинен регламенту. Занятие открывается выступлением

чиновника, объявляющем о разгоне II Государственной Думы и разъясняющем новый избирательный закон. Выступление длится 4 минуты. Далее дается слово представителям каждой партии, которые должны довести до электората суть своей программы. На выступление дается 5 минут. По итогам выступления всех политических движений чиновник предоставляет слово присутствующим избирателям. Каждой партии избиратели могут задать до трех вопросов, ответы на которые должны помочь впоследствии сделать выбор, исходя из требований своего сословия, а также опираясь на личные интересы. На блок вопросов от электората выделяется до 7 минут на каждую партию.

Следующий блок подразумевает дебаты, в ходе которых сами партийцы должны предложить свои вопросы коллегам. При этом можно использовать и технологии черного PR, обвиняя другие политические течения в неблагоденственных или непристойных действиях. Отвечающие должны уметь выйти из этой ситуации с наименьшими потерями для своей партии, что предусматривает владение большим набором знаний, а также навыками диалога и спора. Каждая партия может уделить своим вопросам не более 7 минут, за соблюдением регламента следит чиновник.

После завершения дебатов проходят выборы – студент, играющий чиновника, раздает бюллетени, где каждый из участников игры может проголосовать за своих кандидатов. После этого проходит подсчет голосов согласно избирательному закону, и определяется количество выборщиков для дальнейшего голосования. Процедура длится не более 8 минут.

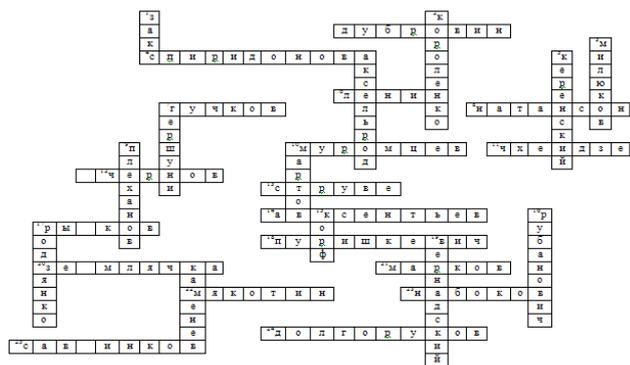
По окончании игр студентам для рефлексии и закрепления материала даются домашнее задание.

В соответствии с формированием социальной компетенции, которая предполагает принятие решений в ситуации неопределенности, преподаватели предложили не заполнение кроссворда по предложенным вопросам, а составление вопросов к модели кроссворда с заполненными клетками.

1. Подобрать вопросы к модели кроссворда

Модель кроссворда

Лидеры политических партий в Российской Империи



2. Ответить на ряд вопросов: Почему I Думу в народе называли «Думой народных надежд»? Почему II Думу прозвали «обречённой»? Почему III Думу – называли «Думой недостаточной» достаточности?

Студентам так же предлагается заполнить анкету, включающую как закрытые, так и открытые вопросы, отвечая на которые, они могут поделиться своими впечатлениями от игр и внести предложения по их усовершенствованию. Анализ анкет показал, что студенты высоко и позитивно оценили проведенное занятие, подчеркнули, что узнали много нового и интересного. Сравнительный анализ уровня усвоения дидактических единиц данной группы и группы, в которой игры проведены не были, показал, что показатели оказались выше в группе студентов, охваченных интерактивными формами обучения по сравнению с традиционными прак-

тическим занятием. Также студентами было высказано пожелание продолжить в будущем изучение истории Отечества через игровые технологии. Практически все студенты сошлись во мнении, что они сами хотели бы предложить темы для ролевых игр.

ВЫВОДЫ

Игры показали низкий уровень политических знаний современной молодежи. Суть как современных, так и исторических избирательных технологий студенты не понимают.

Незаинтересованность и инфантильность современной молодежи в формировании электоральных предпочтений накладывает свой отпечаток и на осознание собственной гражданской позиции. Даже несмотря на то, что игровые технологии с интересом воспринимаются студентами, построить идеальное занятие в соответствии со сценарием не удалось. Причины этого мы видим в следующем: во-первых, такое занятие требует от молодых людей высокого уровня самоорганизации; во-вторых, накладывает ответственность за соблюдение правил игры, отсюда возникали проблемы с несоблюдением контроля времени; в-третьих, не стоит недооценивать и гендерный фактор – в группах большинство составляют девушки – студентки. Это создает высокий эмоциональный фон и заикленность на одном вопросе. В то же время, как студент, исполняющий роль чиновника, не мог четко координировать действия различных микрогрупп, ему не хватило организаторских способностей и опыта управленческой деятельности. Преподавателю в данном случае пришлось вмешиваться в ход игры.

Также молодые люди не смогли полностью войти в роль, и зачастую голосовали за ту или иную партию, исходя из личных отношений к одноклассникам, а не следуя интересам своей социальной группы.

Игра выявила пробелы в изучении школьных программ предметов «История» и «Обществознание». Студенты с удивлением открывали для себя абсолютно новые явления в истории России эпохи Николая II, которые должны быть уяснены в ходе получения среднего образования по школьной программе «История России».

Неподдельный познавательный интерес вызвала визуализация, используемая при проведении игр. Особенно привлекли внимание молодых людей к политической направленности того времени, их символика, социально-политическая направленность.

В целом, игра вызвала яркие эмоции у студенческой аудитории и помогла сформировать устойчивое представление о политических технологиях того времени, а также привлекла внимание молодых людей к политической ситуации не только в современной России, но и в развитых демократических странах.

Ролевая игра является одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными работу студентов на творческо-поисковом уровне, эмоционально окрасить монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению исторической информации, что позволит активизировать все психические процессы и функции студентов. Положительными сторонами дидактической игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации, таким образом усваиваемый студентами материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс

Применение такого метода обучения повысит прочность и качество усвоения знаний студентов, если игры отбираются и конструируются в соответствии с содержанием изучаемой темы, с целями и задачами семинарских занятий, используются в сочетании с другими формами, методами и приемами, эффективными при изучении исторического материала, четко организуются, соответствуют интересам и познавательным возможностям студентов.

Ролевая игра может помочь развитию специфических способностей студентов к занятиям историей. Прежде всего, речь идет о способности к ретроспективному мышлению, к мысленной репродукции и реконструкции картины исторического прошлого. Применительно к истории дидактическая игра позволяет достичь более глубокого проникновения в социокультурную ситуацию изучаемой эпохи, понимания этических норм, прочувствовать специфику того или иного исторического периода, сформировать политическую культуру и электроральные предпочтения современных студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Коновалова Е.В. Диалоговая культура студентов как средство формирования профессионального самосознания // *В мире научных открытий*. 2015. № 9 (69). С. 100–105.
2. Новикова А.А. Формирование социальной компетентности студентов в современных условиях: моног. Тюмень: ТюмГНГУ, 2014. 120 с.
3. Трифонова Г.А., Салионов А.Е. Особенности организации самостоятельной работы студентов в техническом ВУЗе по дисциплине «История» в условиях перехода на федеральный образовательный стандарт 3+ // *Проблемы и перспективы развития науки и образования в современных условиях: [монография / Атрощенко С. А. и др.] ; под общей ред. И. И. Ивановской. Петрозаводск: МЦНИГ «Новая наука», 2019. – с. 228-246*
4. Добрынина Д.В. Инновационные методы обучения студентов вузов как средство реализации интерактивной модели обучения // *Вестник Бурятского государственного университета*. 2010. №5. С. 172-176
5. Карташова, А. А., Роготнева, Е. Н. Консервативность образования против мобильности общества // *Проблемы образования. Вестник ТГАСУ*, 2014. - № 5. -С.9-18
6. Ерохин А.К., Ерохина Л.Д., Трифонова Г.А. Значение ролевой игры в формировании у иностранных и российских студентов интереса к изучению гуманитарных дисциплин в высшей школе // *Проблемы моделирования социальных процессов: Россия и страны АТР. Материалы Всероссийской научно-практической конференция с международным участием. 11-13 ноября 2015 года, Владивосток: ДВФУ, 2015. С. 304-307.*
7. *История Отечества: учеб. Пособие / О.Д. Исхакова, Т.А. Крупа, С.С. Пай [и др.]; под общ. Ред. Е.П. Супруновой, Г.А. Трифоновой. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2018. – 456 с.*
8. *Хрестоматия по истории России: учеб. пособие / А.С. Орлов, В.А. Георгиев, Н.Г. Георгиева, Т.А. Сивохина. М.: «Проспект», 2003. - 528 с.*
9. *Программы и Уставы политических партий (1905-1907 гг.) / Редактор-составитель И.А. Молотов. Новосибирск, 1991. – 187 с.*

Статья поступила в редакцию 29.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0052

КОММУНИКАТИВНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

© 2019

Троицкая Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Иностранных языков и русского как иностранного»

Самарский университет

(443086, Россия, Самара, улица Московское шоссе, 34, e-mail: leastwise@yandex.ru)

Аннотация. В статье обосновывается важность формирования и развития коммуникативной мобильности студентов технических направлений подготовки на основе требований современного рынка труда, образовательных стандартов и с учетом специфики обучающихся. Анализируется содержание термина в рамках компетентностной модели. Коммуникативная мобильность представляется как вербальная динамика, сопряженная с ментальной динамикой, – мобильностью мышления. Она определяется как интегративная характеристика, позволяющая осуществлять качественное речевое взаимодействие в разнообразных, в том числе непредвиденных ситуациях, что предполагает сформированность речевых навыков и умений, а также проявление активности, оперативности и рефлексивности, определяющих скорость и адекватность реагирования в речевых ситуациях. Описываются показатели коммуникативной мобильности: оперативность, гибкость, аналитическая адекватность, толерантность к неопределенности, толерантность к социальному окружению, психоэмоциональный самоконтроль. Анализируется потенциал дисциплин по иностранному языку в качестве инструментария развития коммуникативной мобильности. Представляются педагогические ориентиры, способствующие реализации поставленной задачи в рамках языковых дисциплин. Результаты анализа могут применяться в системе высшего образования при составлении учебных планов, создании рабочих программ и разработке фондов оценочных средств, а также при планировании и реализации курсов дисциплин по иностранному языку. Исследование адресовано преподавателям технических вузов и специалистам, связанным с оптимизацией обучения.

Ключевые слова: коммуникативная мобильность, коммуникативная компетенция, коммуникативное взаимодействие, навыки и умения речевого общения, оперативность, гибкость, аналитическая адекватность, толерантность к неопределенности, толерантность к социальному окружению.

COMMUNICATION MOBILITY IN TECHNICAL TRAINING

© 2019

Troitskaya Yulia Valerievna, PhD, Associate Professor, Department of Foreign Languages
and Russian as a Foreign Language

Samara University

(443086, Russia, Samara, Moskovskoye Shosse, 34, e-mail: leastwise@yandex.ru)

Abstract. The author analyses labour market requirements, education standards and characteristic features of students getting technical training and proves that it is important to develop communication mobility as a quality which is necessary for their professional career. The meaning of the term is considered within the competence model. Communication mobility is stated as verbal dynamics connected with mental dynamics, – mind mobility. It is defined as the quality ensuring effective communication interaction in different contexts and non-routine ambiguous situations, which means that the student should be able to apply all the necessary speaking skills; he/she should be active, responsive and reflexive while communicating, which helps to react fast and with relevance to interlocutor's utterances and interaction context. The author describes the indicators of communication mobility: responsiveness, flexibility, critical thinking and reasoning, ambiguity tolerance, social tolerance and emotional self-control. The author analyses the potential of learning foreign languages as a means of communication mobility development and gives recommendations on teaching methodology. The results of the analysis presented in the article can be used in the system of higher education to make education curriculum and programmes, to develop assessment tools, as well as to plan and hold foreign language courses in universities. The research is targeted at university lecturers and specialists dealing with optimization.

Keywords: communication mobility, communication competence, communication interaction, speaking skills, responsiveness, flexibility, critical thinking and reasoning, ambiguity tolerance, social tolerance.

ВВЕДЕНИЕ. Коммуникация – не прерогатива выпускников гуманитарных направлений подготовки. Полагать, что общение не важно для представителей технической сферы, было бы ошибкой. Продуктивность работы любой организации зависит от качественного взаимодействия персонала, от успешной коммуникации. Однако в то время как студенты-гуманитарии активно развиваются, обсуждая насущные проблемы, социально-политические и эстетические вопросы, для студентов технических направлений цикл дисциплин, ориентированный на развитие мышления, аналитических навыков общего (нетехнического) плана и социальной интеракции сокращается. Данная тенденция определяет актуальность обращения к коммуникативной мобильности как характеристике, интегрирующей профессионально важные параметры, связанные с мышлением и речевым взаимодействием.

МЕТОДОЛОГИЯ. Целью статьи является анализ ключевых аспектов коммуникативной мобильности в контексте технического образования. Задачи работы: обоснование важности формирования и развития коммуникативной мобильности студентов технических направлений подготовки, определение содержания ис-

следуемой характеристики и эффективных средств ее развития. Для решения поставленных задач использован комплекс взаимодополняющих методов: сравнительный анализ (требований современного рынка труда), контент-анализ (образовательных стандартов), функционально-семантический анализ (терминологического сочетания «коммуникативная мобильность»), включенное наблюдение (эмпирический метод для определения специфики обучающихся). Методологической основой работы являются концепции, раскрывающие проблемы профессиональной подготовки студентов технических специальностей, и исследования по коммуникативной мобильности.

РЕЗУЛЬТАТЫ (СОДЕРЖАНИЕ). Исследователи [1; 2] замечают, что традиционно студент технического вуза видит себя в системе «человек-знак», либо «человек-техника». Между тем профессиональный рост работника технической сферы в значительной мере определяется его способностью действовать в системе «человек-человек», общаться с коллегами непосредственно или дистанционно. Требуется решать профессиональные задачи в режиме взаимодействия как в рамках одного ранга, так и на уровне «руководитель-подчиненный», «подчинен-

ный-руководитель».

Отмечается [3], что виды деятельности специалистов технической сферы многовариантны. Они связаны с конструированием и проектированием, диагностикой, налаживанием, а также выводом из эксплуатации и предполагают многовариантность осуществления, неоднозначность результата, взаимовлияние и взаимопосредование факторов различной природы, силы и длительности. При этом технические системы создаются и функционируют для людей и определяются успешностью их интеракции.

Ученые указывают [3; 4] на парадоксальную ситуацию в области развития науки и техники: с одной стороны, прогрессирует наука, техника и технологические процессы, с другой – все чаще происходят техногенные катастрофы. И все чаще причиной катастроф становится человеческий фактор. Преподавание социальных и гуманитарных дисциплин в техническом вузе является важным не только в плане общего развития будущего специалиста, развития его интеллектуальных и творческих способностей. Социально-гуманитарные дисциплины – необходимый компонент формирования профессиональной компетентности в вопросах социальной ответственности [3]. Общетехнические задачи нередко требуют решения гуманитарных проблем – экологических, эстетических, нравственных, правовых, т. к. специалисты технического профиля ответственны за внедрение результатов труда в социальную практику и их использование. Социально-гуманитарные дисциплины воспитывают и социализируют, то есть способствуют сопряжению инструментов, оборудования и технологических процессов с людьми, их нуждами и потребностями, удовлетворение которых возможно преимущественно посредством согласованного контакта. Человеческий фактор – то, что определяет уровень отлаженности функционирования организации и ее развитие или упадок. Это функционирование в целях обеспечения человеческих нужд и потребностей, которое держится на коммуникативном взаимодействии, контекстом которого является широкий пласт технических и гуманитарных вопросов в их взаимоналожении и взаимоопределении.

Коммуникативная компетенция (как одна из общекультурных компетенций) становится «категорическим императивом времени» [1], поскольку умение логично и грамотно излагать мысль, применяя вариативные лексико-грамматические конструкции, участвовать в дискуссиях, принимать информацию и передавать ее далее по инстанциям – все это приводит к сохранению и налаживанию деловых, позитивных взаимоотношений. Любому работнику организации следует знать, как разрешать конфликтные ситуации и создавать благоприятный психологический климат.

Требования рынка труда коррелируют со стандартами подготовки специалистов. Анализ стандартов и учебных планов показывает, что компетенции, формируемые социально-гуманитарными науками, занимают важное место в подготовке. Блок социально-гуманитарных дисциплин в основном отвечает за формирование общекультурных компетенций, которые делают выпускника более приспособленным к профессиональной деятельности, умеющим адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать совместно в различных коллективах. Тем не менее, сложно игнорировать тот факт, что ряд дисциплин гуманитарного цикла, который раньше был обязательным, переходит либо в вариативную часть, либо отсутствует в учебных планах.

Количество часов сокращается, и технические вузы освобождают время под профильные дисциплины в ущерб гуманитарным. Студенты часто воспринимают данный факт положительно, поскольку, с их точки зрения, при минимизации гуманитарной составляющей они занимаются «непосредственно тем, что им нужно» и не теряют время на «то, что никогда не пригодится». Такая

позиция коррелирует со спецификой данной студенческой аудитории.

«Технари», как правило, не склонны к многословности, развёрнутой аргументации и творческой рефлексии, поэтому гуманитарные дисциплины их редко увлекают. Маловероятно, что в школе им нравилось читать и интерпретировать литературные произведения, критически осмыслять и оценивать исторические события. Скорее всего, они сопротивлялись, когда их заставляли разбираться в морфологии родного языка и правилах построения грамматических конструкций. К сожалению, существует большая доля вероятности, что это привело к проблемам, связанным со способностью самостоятельно критически анализировать факты и ситуации, с умением развивать мысль, аргументировать и обоснованно доказывать. Конечно, далеко не все «технари» подходят под данное описание, но их объективно много, что значительно осложняет задачу полноценного развития ряда компетенций, заявленных в стандартах. И минимизация гуманитарных дисциплин с сокращением часов могут сделать задачу невыполнимой.

Таким образом, возникает противоречие между стремлением сделать техническое образование максимально продуктивным и релевантным с точки зрения значимости дисциплин (что предполагает сокращение количества дисциплин гуманитарного цикла и снижение временных затрат на освоение гуманитарных курсов) и невозможностью формирования/развития заданных общекультурных компетенций в отведенных для их развития рамках.

Формирование коммуникативной мобильности позволяет разрешить данное противоречие на уровне коммуникативной компетенции с включением аспектов других компетенций, ориентированных на формулирование суждений и анализ, рефлексии. Языковые дисциплины («Иностранный язык», «Академический иностранный язык», «Деловой иностранный язык», «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» и т.д.) продолжают занимать устойчивую позицию в «рейтинге» дисциплин высших учебных заведений несмотря на возможное (в зависимости от вуза) сокращение часов на освоение материала. Акцент на коммуникативную мобильность при освоении дисциплин позволяет студентам развить вербальную «гибкость», обеспечивающую коммуникативную адаптацию.

Термин «коммуникативная мобильность» в функциональном отношении связан с понятием «профессиональная мобильность». В профессиональном контексте мобильность является отражением тенденции интенсификации производства и связана с необходимостью приспособления работников к новым или изменяющимся условиям профессиональной деятельности [5]. Рынок труда в настоящее время нуждается в «гибких» специалистах, способных решать вопросы, относящиеся к разным отраслям знаний, и требует сформированности навыков приспособления к быстрой смене профессиональных задач [6-17]. Подобно тому как профессиональная мобильность обеспечивает адаптацию к профессиональным условиям с меняющимися задачами, коммуникативная мобильность обеспечивает адаптацию коммуниканта к речевой ситуации.

Ключевым атрибутом мобильности является динамика. В случае коммуникативной мобильности – вербальная динамика, непосредственно сопряженная с ментальной динамикой – с мобильностью мышления. Мобильность мышления определяется (Ф. А. Гайсин) как возможность трансформировать знания и освоенные способы деятельности в новые условия, на новые предметы и ситуации [18].

Коммуникативная мобильность в данной работе рассматривается как интегративная характеристика, позволяющая осуществлять качественное речевое взаимодействие в разнообразных, в том числе непредвиденных ситуациях, что предполагает сформированность рече-

вых навыков и умений, а также проявление активности, оперативности и рефлексивности, которые определяют скорость и адекватность реагирования в речевых ситуациях.

Коммуникативная мобильность как характеристика описывает не просто коммуникативные способности, она сопряжена в контексте коммуникативного взаимодействия с другими важными общекультурными компетенциями и обуславливает их развитие параллельно развитию коммуникативных навыков и умений. Речь идет о типах компетенций, описывающих знание и понимание, формулирование суждений, способности к обучению. Коммуникативная мобильность связана со способностью к самоорганизации и самообразованию; способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; готовностью критически оценить свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков; способностью анализировать социально-значимые проблемы и процессы и т. д.

Коммуникативная мобильность включает в себя когнитивные (применение усвоенной теории и знаний, полученных опытным путем), функциональные (умения профессионального и социального типа), личностные (поведенческие умения) и этические (личностные и профессиональные ценности) составляющие.

Непосредственными показателями коммуникативной мобильности являются оперативность, гибкость, аналитическая адекватность, толерантность к неопределенности, толерантность к социальному окружению, психоэмоциональный самоконтроль.

Оперативность характеризует скорость речевой реакции и непосредственно зависит от скорости мышления и развитости способности формулировать мысли. Гибкость рассматривается в контексте процесса адаптации к речевой ситуации, предполагающего трансформацию речи в зависимости от условий взаимодействия и вербального поведения коммуниканта. Аналитическая адекватность выражается в конструктивности мыслительной деятельности, корректности и обоснованности оценки явлений, событий, речевой ситуации и позиции коммуниканта. Толерантность к неопределенности характеризует психоэмоциональную готовность к новым коммуникативным ситуациям, в которых невозможно применить привычные варианты взаимодействия. Толерантность к социальному окружению проявляется в психоэмоциональной терпимости, способности сдерживать вербальную агрессию в ситуации конфронтации. Психоэмоциональный самоконтроль характеризует саморегуляцию поведения, умение преодолевать волнение и страх.

ВЫВОДЫ. Практически все обозначенные показатели можно успешно развивать на занятиях по иностранному языку, если процесс обучения будет ориентирован на активную речевую практику, на взаимодействие с учетом актуальных концептуальных положений и коммуникативных стратегий.

Предметом концентрации педагогических усилий в данном случае становится не просто работа с лексикой и грамматикой на основе технических текстов и не только их перевод, но и активная коммуникация. При этом тематика не ограничивается узкой технической специализацией.

Развитие языковых навыков и умений посредством проблемно ориентированных заданий, предполагающих аргументацию, обоснование, сравнение, оценку предметов и ситуаций по разным аспектам, а также посредством проектной работы и моделирования профессиональных ситуаций, осложненных имитацией конфликтности, – все это позволяет не потерять значительную часть спектра общекультурных компетенций, обеспечивающих гармоничную адаптацию выпускника в профессиональной реальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Каплина С. Е. Технология формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин / С. Е. Каплина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 154–164.
2. Макаев Х. Ф. Профилирование иноязычной подготовки студентов как фактор повышения мотивации к профессиональному и карьерному росту: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Х. Ф. Макаев. – Ижевск. – 2005. – 297 с.
3. Прохорова М. В. Гуманитарные и социально-экономические дисциплины в техническом вузе в контексте Болонского процесса / М. В. Прохорова // Вестник НГТУ им. Р. Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. – 2013. – № 3. – С. 75–96.
4. Евменова, Л. Н. Духовно-нравственная подготовка инженера в вузе / Л. Н. Евменова // Новая университетская жизнь. – 2010. – №11(073). – С. 14–15.
5. Алаев А. Н. Коммуникативная мобильность педагога-психолога / А. Н. Алаев // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 3–4 (16–17). – С. 76–82.
6. Авилкина И. Н. Информационно-коммуникационная мобильность будущих инженеров / И. Н. Авилкина, Л. Ф. Герасимова // Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии. – 2012. – № 3 (25). – С. 135–137.
7. Лившиц Ю.А., Иванова Т.Н. Профессиональная мобильность молодых специалистов в сфере услуг // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 54–57.
8. Щеголова Е.А., Жаткин Д.Н. К вопросу о формировании профессиональной мобильности студентов в условиях технического вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 139–144.
9. Бураева В.Г. Профессиональная мобильность как интегральное качество личности современного специалиста // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 70–73.
10. Иванова Т.Н. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4 (9). С. 28–30.
11. Бекоева М.И. Развитие профессиональной мобильности студентов как условие их адаптации к изменяющимся условиям рынка труда // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 189–192.
12. Беркутова Д.И., Громова Е.М., Горшкова Т.А. Становление профессиональной идентичности как фактор проектирования карьерной стратегии современного студента вуза // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 299–304.
13. Косс Е.В. Формирование профессиональной мобильности студента средствами делового английского языка на уровне ELEMENTARY // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 268–272.
14. Горшкова Т.А., Громова Е.М., Беркутова Д.И. Направленность личности и мотивы выбора профессии: точки пересечения // Самарский научный вестник. 2016. № 3 (16). С. 159–163.
15. Иванова Т.Н. Скорость и интенсивность как основные показатели количественного анализа процессов социально-трудовой мобильности молодежи // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4 (9). С. 142–144.
16. Иванова Т.Н., Просветова О.К. Социологический анализ процесса социализации личности в различных теоретических перспективах // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 139–143.
17. Китина О.А. Формирование профессионально-педагогической мобильности у студентов педвуза в условиях реализации ФГОС ВО // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 259–262.
18. Гайсин, Ф. А. Образование в условиях обновления духовной жизни / Ф. А. Гайсин. – Уфа: НУР-Полиграфиздат, 1997. – 248 с.

Статья поступила в редакцию 29.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 371.134
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0053

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА

© 2019
AuthorID: 604258
Spin: 9730-1944

Тюлюш Марта Кан-ооловна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры информатики

AuthorID: 1001080
Spin: 7019-4160

Домур-оол Чойгана Дмитриевна, старший преподаватель
кафедры информатики

*Тувинский государственный университет
(667000, Россия, Республика Тыва, ул. Ленина, 36, e-mail: dchoigana@mail.ru)*

Аннотация. Целью исследования является выявление проблем реализации инклюзивного обучения в Республике Тыва, и определение требований к подготовке будущего учителя информатики в условиях инклюзивного обучения с учетом особенностей тувинской образовательной среды. Среди проблем внедрения инклюзивного обучения в Республике Тыва выделяются такие как отсутствие в сельской местности условий для сегрегации детей с отклонениями в развитии; проблемы выявления и качественной психолого-педагогической диагностики детей, нуждающихся в инклюзивном образовании; языковые трудности. Констатирующий этап эксперимента показал, что в республике наблюдается процесс включения детей, нуждающихся в инклюзивном образовании, в образовательные учреждения общего типа без надлежащей подготовки, в первую очередь, педагога. Под готовностью будущего бакалавра образования к работе в условиях инклюзивного обучения тувинских учащихся понимается единство мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов, формирующихся на основе специальной методики с учетом особенностей образовательной тувинской среды. В исследовании представлены специальные компетенции применительно к профессиональной подготовке будущих учителей в условиях инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, Республика Тыва, дети с особыми образовательными потребностями, профессиональная подготовка педагогов, национальные особенности тувинских детей, специальные компетенции.

PROFESSIONAL PREPARATION OF THE FUTURE INFORMATICS TEACHER FOR WORK UNDER THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION OF THE REPUBLIC OF TYVA

© 2019

Tyulyush Marta Kan-oolovna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor of Computer Science

Domur-ool Choigana Dmitrievna, senior lecturer of department
of Computer Science

*Tuvan State University
(667000, Russia, Republic of Tuva, Lenin street 36, e-mail: dchoigana@mail.ru)*

Abstract. The aim of the study is to identify the problems of implementing inclusive education in the Republic of Tuva, and to determine the requirements for the training of a future computer science teacher in inclusive education, taking into account the peculiarities of the Tuvan educational environment. Among the problems of introducing inclusive education in the Republic of Tuva, such as the lack of rural conditions for the segregation of children with developmental disabilities; problems of identification and high-quality psychological and pedagogical diagnosis of children in need of inclusive education; language difficulties. The ascertaining stage of the experiment showed that in the republic there is a process of including children in need of inclusive education in educational institutions of a general type without proper training, especially of a teacher. The readiness of the future bachelor of education to work in an inclusive learning environment for Tuvan students is understood as the unity of the motivational, cognitive, activity, and reflective components that are formed on the basis of a special technique taking into account the characteristics of the educational Tuvan environment. The study presents special competencies in relation to the training of future teachers in the context of inclusion.

Keywords: inclusive education, Republic of Tuva, children with special educational needs, teacher training, national characteristics of Tuvan children, special competencies.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современная политика нашего государства в области образования направлена на гуманизацию процесса обучения, учитывающую образовательные потребности каждого ребенка, невзирая на его особенности, включая нарушения развития. Социальная политика Российской Федерации в области образования направлена на предоставление каждому обучающемуся ребенку права свободы выбора места и способа обучения, что позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья обучаться в общеобразовательных учреждениях по месту жительства.

Сказанное выше подтверждается действующими нормативно-правовыми актами, такими как законы Российской Федерации ФЗ № 181 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [1], ФЗ № 273 «Об образовании в РФ» [2]; распоряжение Правительства Российской Федерации от 6 июля 2018 г. № 1375 «Об утверждении плана основных мероприятий до 2020

года, проводимых в рамках Десятилетия детства» [3], постановление Правительства России «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы от 23 мая 2015 года № 479 [4] и др.

Инклюзия - это процесс интеграции детей в общеобразовательный процесс независимо от их половой, этнической и религиозной принадлежности, прежних учебных достижений, состояния здоровья, уровня развития, социально-экономического статуса родителей и других различий [5]. Инклюзивное образование предполагает совместное обучение и доступность качественного образования, удовлетворяющего разнообразные образовательные потребности всех детей [6-10]. В центре такого образования находится ребенок и его потребности независимо от наличия или отсутствия у него каких-либо нарушений.

Как отмечает Ю.В. Шумиловская «обычное образование нацелено на здоровых детей, включает в себя обычных педагогов и общеобразовательные школы. Специальное образование включает работу с особыми

детьми, под них подстраиваются и школа, и педагоги. Интегрированное образование с помощью реабилитации и адаптации подстраивает специального ребенка к обычному образованию. И, наконец, инклюзивное образование, воспринимая ребенка таким, какой он есть, подстраивает под него систему образования» [11, с.3].

Внедрение инклюзивного обучения закономерно повлекло за собой изменения требований к личностным характеристикам педагога, расширению их профессиональных обязанностей, повышению требований к их подготовке. В профессиональном стандарте педагогов указывается на то, что в новых социальных условиях возникает новое требование – готовность и способность педагогов учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей развития, ограниченных возможностей [12].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Особенности инклюзивного образования и возможности его реализации в педагогической практике изучаются многими исследователями (И.Е. Аверина, Т.П. Дмитриева, Н.Г. Еленский, И.И. Лошакова, Е.А. Мартынова, Н.М. Назарова, С.А. Розенблум, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шмат-ко, А.Ю. Юсупов, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.).

Значительный вклад в развитие профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов к работе в условиях инклюзивного образования внесли С.В. Алехина, Н.П. Артюшенко, Э.А. Гафари, О.А. Денисова, О.С. Кузина, Н.А. Романович, М.А. Хайруллин, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк, С.А. Черкасова, Ю.В. Шумиловская и др. учёные.

В частности, С.А. Розенблум главным компонентом в подготовке педагогов к инклюзивной практике считает работу со смыслами: «никакое формальное следование технологии работы с особым ребенком не принесет результата, если не договориться о смыслах» [13, с.593]. Договорившись о смыслах, по мнению автора, значит понимать структуру нарушения, особые потребности (в том числе и образовательные, и социальные), устанавливать доверительный контакт с ребенком, знать особенности включения в инклюзивный процесс и особенности взаимодействия со сверстниками, уметь подбирать способы индивидуализированного обучения и т.п.

В своем исследовании Ю.В. Шумиловская понятие «готовность будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования» определяет как «совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности» [11, с.7].

В структуре психолого-педагогической готовности студентов психологов к работе в системе инклюзивного образования С.А. Черкасова выделяет следующие взаимосвязанные компоненты: мотивационный компонент, личностный, эмоционально-волевой и когнитивный. Внутри каждого компонента психолого-педагогической готовности определены основные показатели: для личностного компонента - это высокий уровень толерантности, для мотивационного - социальная обусловленность учения (просоциальные установки на альтруизм и труд), для эмоционально-волевого компонента - высокий уровень развития эмпатии и принятия Другого, для когнитивного компонента - высокий уровень социального интеллекта [14, с.7].

И.Н. Хафизуллина вводит понятие *инклюзивной компетентности будущих учителей* как «интегративное личностное образование, обуславливающее способность

осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития» [15, с.7].

Однако, несмотря на многообразие исследований в области подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, необходимо отметить ряд неразрешенных противоречий в данном вопросе:

- между стихийной интеграцией детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную школу и отсутствием квалифицированно подготовленных педагогических кадров для работы с учащимися в условиях инклюзивного образования;

- между очевидной востребованностью в подготовке учителей к осуществлению инклюзивного образования и недостаточной разработанностью психолого-педагогических и теоретических основ, учитывающих этнопедагогические особенности учебного процесса;

- между необходимостью формирования профессиональной компетентности будущего учителя информатики в области инклюзии и отсутствием соответствующей методики и учебно-методического обеспечения.

Вышеуказанные противоречия становятся наиболее актуальными в условиях отдаленных регионов Российской Федерации, в том числе таких, как Республика Тыва. В настоящее время в Республике Тыва инклюзивное образование делает первые шаги. Вместе с тем, несмотря на то, что образовательные учреждения создают специальные образовательные условия обучения детей с ОВЗ, в том числе детей-инвалидов с использованием инклюзивных моделей обучения, остро стоит вопрос подготовки педагогических кадров, способных работать в новой системе. При этом профессиональная подготовка будущих учителей должна учитывать этнопсихологические, этнокультурные и этносоциальные особенности тувинской культурно-образовательной среды.

По предварительной оценке, численность населения Республики Тыва на 1 декабря 2018 г. составила 324500 человек, в том числе детей – 120973. Из них зарегистрированных детей-инвалидов 2370, что составило 2,2 процента от общей численности детского населения [16, 17].

В систему образования Республики Тыва всего входит 176 общеобразовательных организаций, из них - в 37 созданы условия для инклюзивного образования, которое обеспечивает совместное обучение детей-инвалидов и лиц, не имеющих нарушений в развитии. В них обучаются 328 детей с ОВЗ, в том числе - 175 детей-инвалидов. На дому обучаются 347 человек, из них дистанционно - 87, в том числе 36 учащихся находящиеся на длительном лечении в ГБУЗ «Противотуберкулезный диспансер» [18].

Понимая под инклюзивным образованием – образование, предоставляемое обучаемым со специальными образовательными потребностями, было предположено, что количество детей в республике, нуждающихся в инклюзивном образовании намного больше, чем это представлено в статистических отчетах. Основанием для данного предположения послужили результаты ОГЭ и ЕГЭ последних лет, неблагоприятная экономическая ситуация в республике, личный опыт работы в вузе и в школе, а также результаты опроса педагогов республики.

Анкетирование преподавателей школ, в котором приняло участие 286 учителей, показало, что более 30 процентов учеников класса без каких-либо отклонений, выявленных психолого-медико-педагогической комиссией, нуждается в педагогическом сопровождении. Данные факты подтверждаются и результатами, полученными при обследовании 198 студентов первого курса Тувинского государственного университета, 99 процентов которых являются выпускниками школ республики.

Об актуальности проблемы свидетельствуют и ре-

зультаты исследования Н.П. Артюшенко, в котором отмечается, что «сегодня в среднем по стране в начальных классах городских школ выявляется от 30 до 40%, а в сельских школах до 50-60% учеников с особыми образовательными потребностями» [19, с.4].

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель данной статьи – выявить проблемы реализации инклюзивного обучения в Республике Тыва, и определить требования к подготовке будущего учителя к работе в условиях инклюзивного обучения с учетом особенностей тувинской образовательной среды.

Используемые в исследовании методы, методики и технологии. Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: *общетеоретические* (изучение и анализ нормативной документации, теоретико-методологический анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования; анализ собственного педагогического опыта преподавания); *эмпирические* (наблюдение, анкетирование, тестирование, констатирующий этап эксперимента).

РЕЗУЛЬТАТЫ

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Чтобы понять современные условия, в которых происходит процесс развития инклюзивного образования в республике, необходимо изучить традиционные исторические истоки народной педагогики в контексте инклюзивного образования, а также рассмотреть национальные, этнопсихологические, этнокультурные, этносоциокультурные особенности тувинских детей.

Республика Тыва имеет древнюю традицию буддизма, в соответствии с которой к людям с инвалидностью относились с уважением и признанием частью общества. Национальная культура народа выражается в особом складе характера, действиях, в особенностях их психологии, менталитете.

Этнопедагогические, этнопсихологические особенности, традиции и обычаи тувинского народа отражены в научных трудах З.В. Анайбан [20], А.К. Кужугет [21], Ч.К. Ламажаа [22], М.В. Назын-оол [23], Г.Д. Сундуй [24], Н.О. Товуу [25], А.С. Шаалы [26].

Тувинцы относятся к одной из малочисленных народностей России, которая в силу географической изолированности не ассимилировалась с русским народом и сохранила свой язык, религию, обычаи, культуру, психологический облик. Условия Республики Тыва (географические, климатические, региональные, социальные и др.) сформировали у тувинцев такие качества как выносливость, терпение, самоуспокоенность, умеренность во всем, скромность, сдержанность в проявлении чувств и в общении (не принято было сильно жестиковать, хвастаться и употреблять высокопарные слова). Для тувинского менталитета характерен коллективизм, стремление не выделяться, высокая степень зависимости от мнения окружающих [21, 22, 25].

В диссертационном исследовании Д.О. Куулар представлена следующая классификация национальных особенностей тувинских школьников:

- этнопсихологические особенности (спокойствие, молчаливость, замкнутость, медлительность, уединение, неуверенность в себе);
- этнокультурные (скромность, сдержанность в общении, сдержанность в проявлении чувств);
- этносоциокультурные особенности (родовой коллективизм, стремление не выделяться, зависимость от мнения окружающих) [27].

Одной из значимых проблем в обучении тувинских школьников, особенно в сельской местности, являются языковые трудности. В республике Тыва национальный язык (тувинский) сохраняет доминирующую роль в общении, в быту, в семье. Обучение в школах республики ведется на родном языке вплоть до 9 класса. В связи с чем многие тувинцы, особенно в сельской местности,

имеют проблемы в знании и владении русским языком [28]. В то же время учебно-методических материалов, адаптированных для инклюзивного обучения на тувинском языке, практически нет.

По данным рейтинга социально-экономического положения регионов России 2019 года Республика Тыва занимает последнее место [29]. В настоящее время в связи с неблагоприятной экономической ситуацией в Республике Тыва увеличивается количество брошенных детей, детей-сирот и, в целом, высок уровень преступности, регистрируются низкие показатели психического здоровья. Высокий уровень бедности приводит к тому, что в семьях с неблагоприятными бытовыми условиями и низким материальным достатком своевременно не оказывается помощь детям, отстающим в развитии, при этом у таких детей отсутствуют физические и психические нарушения. С годами дети в таких семьях переходят в разряд нуждающихся в инклюзивном образовании. Ситуация усугубляется в сельской местности, где очень высок уровень безработицы.

Необходимо отметить, что проблемы инклюзивного обучения приобретают особую остроту в сельской местности в связи с отсутствием условий для сегрегации детей с отклонениями в развитии. Педагогам приходится работать в условиях вынужденного объединения в образовательном пространстве сельских школ нормально развивающихся детей и детей с отклонениями в развитии.

Одной из острых проблем инклюзивного образования в республике является проблема выявления и качественной психолого-педагогической диагностики детей, нуждающихся в инклюзивном образовании. Если детям с ограниченными возможностями здоровья оказывается достаточно квалифицированная, с годами устоявшаяся система помощи со стороны различных медицинских и образовательных учреждений, то комплексное психологическое и педагогическое сопровождение обучающихся, имеющим незначительные или средние нарушения функций, приводящих, тем не менее, к стойкой неуспеваемости практически отсутствует.

Министерство образования и науки Республики Тыва в рамках реализации Государственной программы Российской Федерации «Доступная среда на 2016-2020 годы» продолжает реализацию мероприятий, направленных на обеспечение беспрепятственного доступа детей с инвалидностью и с ОВЗ к образовательной среде. В республике создана сеть из 43 общеобразовательных организаций, обеспечивающих совместное обучение детей-инвалидов и лиц, не имеющих нарушений развития. Основными способами обслуживания детей с особыми образовательными потребностями являются образование на дому, специальные классы в общеобразовательных школах и специализированные школы. Несмотря на вышеуказанные действия управляющих органов образования республики, работа в образовательных учреждениях ведется по «медицинской» модели образования. Образование в рамках этой модели не предполагает учёта возможностей совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями с детьми без каких-либо нарушений в развитии.

Мы считаем, что в республике наблюдается процесс включения детей, нуждающихся в инклюзивном образовании, в образовательные учреждения общего типа без надлежащей подготовки, в первую очередь, педагога; отсутствие в организациях общего типа условий, необходимых для удовлетворения особых образовательных потребностей учащихся.

С целью выявления степени готовности учителей республики к работе в условиях инклюзивного образования было проведено исследование, в котором приняли участие 121 практикующих учителей со стажем работы от 1 до 50 лет (средний стаж работы составил – 17 лет). Результаты анкетирования показали, что 76% практикующих учителей работают в условиях инклюзивного об-

учения. Почти 99% из них констатируют наличие проблем в построении педагогического процесса в условиях инклюзии. Большинство опрошенных (83,5%) отмечают неготовность школы к инклюзивному образованию, а также подтверждают свой низкий профессиональный уровень готовности к работе в условиях инклюзивного обучения. При этом лишь 62% знают нормативно-правовую базу инклюзивного образования, методические приемы и способы работы в условиях инклюзии, 58% учителей используют индивидуальную форму работы с детьми с особыми потребностями, из них 26,5% связывают ее исключительно с дистанционной формой обучения.

В этих условиях актуализируется необходимость усиления профессиональной компетентности педагога при подготовке их к работе в условиях инклюзии. Для полноценной работы с детьми, нуждающихся в инклюзивном обучении в тувинской школе, нужен методически грамотный педагог, который будет реализовывать специальный подход с учетом особенностей тувинской образовательной среды. Традиционные организационные формы и методы обучения не в полной мере учитывают региональную, этнопсихологическую, национально-культурную специфику обучающихся, и тем более – в условиях инклюзивного обучения.

Под готовностью будущего учителя информатики к работе в условиях инклюзивного обучения тувинских учащихся будем понимать единство мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов, формирующихся на основе специальной методики и определяющих готовность к такой работе с учетом национально-культурных особенностей образовательного процесса. С учетом указанного компонентного состава готовности бакалавра образования к работе с детьми в условиях инклюзивного образования Республики Тыва (таблица 1).

Таблица 1 - Структура готовности будущего бакалавра образования к работе в условиях инклюзивного образования Республики Тыва

Компоненты	Показатели
Мотивационный	совокупность стойких мотивов к работе в условиях инклюзивного образования; формирование внутренней готовности к позитивному восприятию учеников с особыми образовательными потребностями и ОВЗ.
Когнитивный	система знаний и представлений о проблеме инвалидности, особенностях психического и физического развития лиц с ОВЗ; знания особенностей построения педагогического процесса; знание национальных особенностей тувинских школьников; знание специфики работы с тувинскими школьниками в условиях инклюзивного обучения.
Деятельностный	способы и приемы реализации профессионально-педагогических задач (обучения, воспитания и развития учащихся) в процессе инклюзивного обучения; формирование комплекса специальных компетенций.
Рефлексивный	способность к рефлексии познавательной и профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения; высокая требовательность к результатам своего труда.

Готовность будущих бакалавров образования к работе в условиях инклюзивного обучения будем рассматривать в контексте компетентностного подхода. В перечне требований в последней версии ФГОС среди универсальных и общепрофессиональных компетенций имеются компетенции, которые прямо или косвенно касаются подготовки педагога к работе в условиях инклюзивного образования: способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде

(УК-3); способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философских аспектах (УК-5); способен организовать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных стандартов (ОПК-3); способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями (ОПК-6); способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ (ОПК-7) [30]. В структуру готовности бакалавра образования к работе в условиях инклюзивного обучения тувинских учащихся должны быть введены специальные компетенции, которые целенаправленно формируют подготовку педагога к работе в условиях инклюзии. С учетом анализа существующих исследований и ФГОС [30] уточним специальные компетенции применительно к профессиональной подготовке будущих учителей в условиях инклюзивного обучения (таблица 2).

Таблица 2 – Специальные компетенции будущих учителей для работы в условиях инклюзивного образования

Обозначение	Содержание специальных компетенций
СК-1	рефлексия индивидуальных особенностей возрастного и личностного развития, а также образовательных потребностей детей с нарушениями
СК-2	проектирование и конструирование индивидуальной траектории развития ребенка, включенного в инклюзивную образовательную среду
СК-3	разработка, адаптация и внедрение методического материала для детей с нарушениями в учебно-воспитательный процесс с учетом национальных особенностей обучающихся
СК-4	эффективное взаимодействие со всеми участниками инклюзивного образовательного процесса (родители, медицинский работник, психолог, логопед, тьютор, социальный работник, дефектолог, руководство образовательного учреждения и т.д.)

ВЫВОДЫ. Процесс подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования республики Тыва будет эффективным, если учитывать следующие условия:

- включение подготовки учителей в общую организацию инклюзивного образования в Республике Тыва;
- учет этнопедагогических особенностей системы образования Республики Тыва;
- учет разнообразных индивидуальных особенностей детей, нуждающихся в инклюзивном образовании;
- учет склонностей и прогноза планов будущей профессиональной деятельности будущего учителя.

Готовность будущего бакалавра образования к работе в условиях инклюзивного обучения обеспечивается совокупностью мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов, формирующихся на основе специальной методики с учетом национально-культурных особенностей образовательного процесса. Процесс обучения будущего учителя должен целенаправленно формировать универсальные, профессиональные и специальные компетенции, необходимые для его работы в условиях инклюзии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» № 181-ФЗ от 24 ноября 1995 с изменениями от 18.07.2019 года. [Электронный ресурс]. – URL: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-24111995-n-181-fz-o/> (Дата обращения: 03.08.2019).
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями от 17.06.2019 года. [Электронный ресурс]. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (Дата обращения: 13.08.2018).
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации «Об

- утверждении плана основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства» № 1375-р от 6 июля 2018 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/sz1p16q0nqaxsivxtxlsc3svtwe2he.pdf>. (Дата обращения: 11.08.2019)
4. Постановление Правительства России «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы» № 479 от 23 мая 2015 года. [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/71044750/> (Дата обращения: 11.08.2019).
5. Глоссарий терминов по вопросам инклюзивного образования. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.mggtk.ru/info/education/inkluziv/01_glossary_inkluz.pdf (Дата обращения: 12.08.2019).
6. Ахметова Д.З. Ускорит ли инклюзивное образование преодоление социальной эксклюзии? // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1 (6). С. 36–38.
7. Ахметова Д.З. Идеи концепции непрерывного инклюзивного образования // Карельский научный журнал. 2014. № 1 (6). С. 44–46.
8. Ахметжанова Г.В., Степанько А.А. Подготовка будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования: мотивационный аспект // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 181–184.
9. Яковлева Е.Л. Выявляя причины распространения инклюзии и инклюзивного образования (философский аспект проблемы) // Карельский научный журнал. 2014. № 4 (9). С. 26–29.
10. Емельянова Т.В., Степанько А.А. Модель процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов инклюзивного образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 237–240.
11. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.В. Шумиловская. – Шуя, 2011. – 26 с.
12. Профессиональный стандарт педагогов, утвержденный Правительством РФ в 2019. – URL: <https://www.menobr.ru/article/65401-qqq-18-m1-profstandart-pedagoga> (Дата обращения: 12.08.2019).
13. Розенблюм С.А. Инклюзия. Как помочь обычному учителю / С. А. Розенблюм // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С. В. Алехина. – М.: Буки Веди, 2013. – С. 592–595.
14. Черкасова С. А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 19.00.07 / С. А. Черкасова. – Москва, 2012. – 23 с.
15. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки [Текст]: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Н. Хафизуллина. – Астрахань, 2008. – 218 с.
16. Пенсионный фонд России по Республике Тыва. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.pfrf.ru/branches/tuva/news-2018/12/> (Дата обращения: 03.08.2019).
17. Управление Федеральной службы Государственной статистики по Красноярскому краю, Республике Хакасия и Республике Тыва (Краснояркстат). [Электронный ресурс]. – URL: <http://krasstat.gks.ru> (Дата обращения: 03.08.2019).
18. Министерство образования и науки Республики Тыва. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.monrt.ru/index.php/ru/novosti/2359-informatsionnaya-spravka-inkluzivnoe-i-spetsialnoe-obrazovanie-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-i-detej-invalidov-v-respublike-tyva-2017-2018-uchebnyj-god> (Дата обращения: 14.08.2019).
19. Артюшенко Н.П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. П. Артюшенко. – Томск, 2010. – 180 с.
20. Анайбан З.В. Межнациональные отношения в Туве в 90-е годы (По материалам этносоциологических исследований). – М.: Ин-т этнологии и антропологии РАН, 1999. – 96 с.
21. Кужугет А.К. Традиционные нормы поведения и общения тувинцев в быту. / Культура тувинцев: традиция и современность. / Под ред. К.Л. Монгуш – Кызыл: ТНИИЯЛИ, 1988. – С. 65–73.
22. Ламажжаа Ч.К. Тува между прошлым и будущим. – М.: Изд-во «Восход-А», 2008. – 500 с.
23. Назын-оол М.В. Исследование профиля латеральной организации мозга у тувинских детей младшего школьного возраста с различным уровнем интеллектуального развития. Вып. II. – Кызыл: Изд-во ТывГУ, 2005. – С. 145–147.
24. Сундуй Г.Д. Мир детства кочевой Азии: опыт духовно-нравственного воспитания : [монография] / Г. Д. Сундуй ; М-во образования, науки и молодежной политики Респ. Тыва, Ин-т развития нац. шк. – Кызыл : Ин-т развития нац. шк. : Тувинское кн. изд-во, 2009. – 165 с.
25. Төвү Н.О. Психология семьи тыва этноса в условиях социально-экономических изменений [Текст]: Автореф. дис. ... доктора психол. наук. – М., 2001. – 55 с.
26. Шаалы А.С. Этнопедагогическая подготовка учителя к воспитанию учащихся тувинской школы на традициях народного этика [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 1997 – 16 с.
27. Куулар Д.О. Методическая подготовка будущих бакалавров образования профиля «информатика» к работе по выявлению и развитию одаренности учащихся в области информационных технологий [Текст]: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Д.О. Куулар. – Омск, 2018. – 196 с.

28. Тюлюш М.К., Очур Е.С., Тарьма А.К. Проблемы развития речевой компетенции будущих учителей в условиях билингвизма республики Тыва // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 2. № 12. С. 204–208.

29. Рейтинг регионов по уровню благосостояния семей – 2019 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.riarating.ru/infografika/20190604/630126280.html> (Дата обращения: 28.07.2019).

30. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Приказ Минобрнауки 22 февраля 2018 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (Дата обращения: 18.08.2019).

Статья поступила в редакцию 26.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0054

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ЭРГОНОМИЧЕСКОГО ЗНАНИЙ КАК УСЛОВИЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

© 2019

AuthorID: 462766

SPIN: 7251-2781

Фортова Любовь Константиновна, доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры «Психология личности и специальная педагогика»
*Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых*
(600000, Россия, Владимир, ул. Горького, д. 87, E-mail: flk33@mail.ru)

Аннотация. В статье обоснована система знаний проблемы педагогической и эргономической интеграции, показана актуальность проблемы интегративных связей педагогики с эргономикой. Раскрыта сущностная характеристика понятия «Эргономика» с точки зрения педагогической науки. Показана взаимосвязь трансформационных процессов, происходящих в экономике РФ, и отражены принципы и составляющие трансформации системы образования и активного применения практики реализации цифрового образования. Даны определения эргономического подхода и педагогического подхода. Представлены положения трансформационных процессов в современной системе образования. Осуществлен анализ к выявлению межпредметных связей педагогики с эргономикой в конкретных условиях цифровой трансформации процесса обучения.

Ключевые слова: интеграция, педагогика, образование, эргономика, цифровое образование, трансформация, эргономика образования, эргономический подход, педагогический подход.

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL AND ERGONOMIC KNOWLEDGE AS A CONDITION FOR THE DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL SPACE

© 2019

Fortova Lubov Konstantinovna, doctor of pedagogical Sciences, Professor
Vladimir State University named A.G. and N.G. Stoletov
(600000, Russia, Vladimir, street Gorkogo, 87, e-mail: flk33@mail.ru)

Abstract. The article substantiates the knowledge system of the problem of pedagogical and ergonomic integration, shows the relevance of the problem of integrative relations between pedagogy and ergonomics. The essential characteristic of the concept of "Ergonomics" is revealed from the point of view of pedagogical science. The interrelation of the transformation processes taking place in the Russian economy is shown, and the principles and components of the transformation of the education system and the active use of the practice of implementing digital education are reflected. The definitions of the ergonomic approach and the pedagogical approach are given. The provisions of the transformation processes in the modern education system are presented. The analysis is carried out to identify intersubject connections of pedagogy with ergonomics in specific conditions of the digital transformation of the learning process.

Keywords: integration, pedagogy, education, ergonomics, digital education, transformation, ergonomics of education, ergonomic approach, pedagogical approach.

ВВЕДЕНИЕ. С внедрением Программы «Цифровая экономика Российской Федерации», утвержденной Распоряжением Правительства Российской Федерации № 1632-р от 28 июля 2017 г. в современном научном обороте всё чаще встречаются такие понятия как «цифровая экономика», «трансформация образования» и т.д. В данной Программе одним из направлений развития цифровой экономики является образование.

Прорывные технологии активно внедряются в повседневную жизнь человека. Современная система образования также подвержена данной тенденции. Именно система образования должна идти на опережение в процессе обучения новым цифровым технологиям, поскольку современному поколению предстоит уже сегодня осваивать цифровые технологии и совершенствовать их в будущем.

МЕТОДОЛОГИЯ. Целью данной статьи является рассмотрение педагогической и эргономической интеграции как одной из ведущих тенденций цифровизации образования; описание эргономического и педагогического подходов междисциплинарных связей педагогики и эргономики в современном образовательном процессе и подготовки педагогов.

Проблемами интеграционных процессов в системе образования начали заниматься Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский и другие. Сегодня под интеграцией образования понимают процесс увеличения количества знания в сознании обучающегося [1-4], результат взаимодействия структурных элементов, сопровождающиеся ростом знаний обучающихся [5-8], процесс обучения по открытию новых связей и отношений между компонентами (цель, содержание, формы) путем включения в новые системы связей [9]. С точки зрения нашей проблемы исследования мы согласны с мнением А.П.

Лиферова о том, что интеграция в образовании осуществляется на основе систематизации процесса познания, выделения в содержании знаний междисциплинарности. В контексте нашего исследования, мы полагаем, что интеграция гуманитарного и технического знания составляет системное явление и обладает связями между составляющими ее элементами и компонентами современного образовательного процесса. Интеграция педагогики и эргономики способны стать толчком к цифровизации системы образования.

РЕЗУЛЬТАТЫ. Поколение Z получило название «цифровой человек». Но на смену поколению Z приходит поколение Альфа, базовыми ценностями которых, являются самостоятельность и талант. Непрерывный процесс обновления информации диктует появление новых компетенций сетевого поколения. Современное образовательное пространство способно удовлетворить индивидуальные образовательные потребности обучающегося с учётом его физиологических и психофизиологических свойств личности. Задача системы образования предоставить новую методологию анализа больших информационных данных в процессе обучения. В центре системы образования возникает новый концепт обучающегося - личность, способная расширять нейровязи, оцифровку сознания и направления взаимодействия в сетевом виртуальном образовательном пространстве с целью достижения успешного саморазвития и идентификации в сетевом сообществе. В связи с этим, актуализируется проблема изменения высших психических функций организма личности обучающегося (внимание, мышление, память, восприятие, речь). Выстраиваемая образовательная поисковая система в человеческом организме обучающегося может быть реализована при включении эргономических знаний о свойствах лично-

сти: антропометрических, психологических, физиологических, психофизических и гигиенических.

Эргономика – это междисциплинарная наука по созданию оптимальных условий труда с целью повышения эффективности и сохранения здоровья человека.

Технологизированность жизни декларирует востребованность и включенность эргономических знаний в педагогику.

Задачей системы образования становится подготовка обучающихся к цифровой жизни. Задача эргономики образования состоит в создании комфортного и безопасно образовательного пространства.

Таким образом, решается главная задача педагогической эргономики – не обучающийся подстраивается под образовательный процесс, а система образования предлагает индивидуальный темп, ритм, сроки, время, пространство обучающемуся, учитывая его способности и психические возможности.

При создании данного пространства условиями успешного процесса обучения являются: индивидуальные и групповые формы работы, нестандартные учебные ситуации, динамические паузы, интерактивное представление информации, оптимальный индивидуальный темп, ритм, активность процесса обучения, инновационный технологии обучения.

Используя данные технологии в процессе обучения, обучающемуся должны быть предоставлены комфортные и безопасные условия обучения, которые помогут повысить умственные способности и интеллектуальное развитие обучающегося, сохраняя его здоровье.

Лишь на основе интеграции эргономических и педагогических наук, формирующееся цифровое образовательное пространство обеспечит экономику страны конкурентоспособными специалистами.

Современная эргономика образовательного пространства основана на принципах:

-функциональности – оптимизирует время в процессе обучения;

-персональности – адаптирует образовательное пространство под образовательные потребности обучающегося;

-гибкости – определяет возможности пространства, времени, качества, сроков, услуги, темпа, ритма и т.д.;

-удаленности – предлагает электронное, дистанционное, модульное, мобильное, сетевое, облачное, интуитивное, дополненной реальности, блокчейн, индивидуальное образование.

Реализуя данные эргономико-педагогические принципы, обучающийся ориентирован на концепцию обучения в течение всей жизни. Результатом интеграционных процессов в системе образования становится идентифицированная личность, владеющая компетенциями 21 века и применяющая их в реальной жизни, готовая к смене социальной роли и профессии.

Эргономика образования предлагает новые методы и технологии обучения, позволяющая реализовать процесс обучения в совместной деятельности педагога и обучающегося в создаваемой учебной среде, используя инновационные средства обучения. Рост объема данных вынуждает обучающегося постоянно делать выбор. При работе с электронными образовательными ресурсами обучающийся должен самостоятельно выбрать определенную гиперссылку в тексте изучаемой информации, тем самым, повышая когнитивные и умственные нагрузки. Для снижения данных видов нагрузок, обучающемуся необходима помощь в освоении интуитивного интерфейса, позволяющего расставить приоритеты в этапах обучения, с заданными сроками, темпом, качеством в условиях возрастающей неопределенности учебной ситуации.

Междисциплинарность интеграции педагогики и эргономики помогает обучению мышлению и развитию таких способностей обучающихся, как: воображение, инициатива, лидерство, которые сегодня недоступны

роботам.

Внедряемые сегодня проекты «Цифровая школа» и «Цифровой университет» - это многоэтапные процессы по переходу к развитию инфраструктуры, виртуальных образовательных технологий, цифровизации образовательного процесса в целом. Для этого образовательным организациям необходимо начинать процесс перехода в цифровое образовательное пространство сегодня. Это позволит создать новую эргономическую образовательную среду образовательной организации. Уже сегодня образовательные организации с успехом в своей практике используют инструменты дистанционного тестирования, инновационные способы передачи знаний посредством социальных сетей, скайпа, бесплатные образовательные программы, электронный документооборот и т.д. Но как показывает практика, педагоги, как главный субъект образования, не в полной мере готовы к нововведениям.

Сегодня системой образования востребованы педагоги, владеющие профессиональными компетенциями для внедрения цифровых продуктов в образовательный процесс, т.е. цифровой грамотностью. Именно практико-ориентированные цифровые образовательные продукты целесообразно применять при подготовке педагогических кадров с целью формирования цифровых компетенций. В этой связи следует особо отметить важность «человеческого фактора» в освоении компетенций цифровой грамотности.

Цифровая трансформация образования включает реализацию эргономического и педагогического подходов. Эргономический подход решает задачи создания комфортной и безопасной образовательной среды с целью повышения эффективности и производительности умственного труда и сохранения здоровья (Д.Р. Баетова, Е.В. Воронина, А.А. Криулина, Л.П. Окулова, Е.В. Рябова, Р.С. Сафин).

Педагогический подход основан на профессиональной деятельности педагога, умело использующего инновационные технологии обучения с целью развития гармоничной личности (В.И. Загвязинский, И.П. Подласый, В.В. Сериков и др.). Интеграция указанных подходов в условиях непрерывного образования позволяет формировать цифровой портфель субъектов образования, формирующийся на всех этапах профессионального пути, тем самым «оставляя» цифровой след. В связи с этим, перед эргономикой образования стоит задача осуществления взаимосвязи между трудовой деятельностью педагога, эргономическими параметрами средств обучения и формируемой учебной средой в процессе цифровизации образования. Активно меняющиеся условия труда часто приводят эмоциональному выгоранию, утомлению и истощению педагога. Эргономика образования интенсифицирует деятельность педагога, снижает затраты его труда и увеличивает скорость обработки данных и освоения новых образовательных технологий, сохраняя здоровье. Совокупность трех базовых направлений эргономики: эргономики физической среды, организационной и когнитивной эргономики позволяет успешно проектировать оптимальную трудовую деятельность педагога на рабочем месте.

ВЫВОДЫ. Таким образом, интеграция педагогического и эргономического знания устанавливает целостные связи сближения межпредметных знаний выбора субъектами образования способа, места, времени образовательного процесса с целью гармоничного развития личности и сохранения здоровья в течение всей жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та. 2000. 440 с.
2. Морозова И.М. К вопросу об интеграции в образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 104-111.
3. Евелина Л.Н. Вопросы интеграции знаний в процессе изучения математических дисциплин будущими учителями математики // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 321-326.

4. Матвеева С.В., Майорова А.Н., Майорова Е.А. Интеграция естественнонаучного и гуманитарного образования как фактор профессионального и личностного становления студентов вузов гуманитарной направленности // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 292-296.

5. Берулава, М.Н. Интеграция содержания образования. М.: Педагогика; Бийск: Научноиздат. центр БигПИ, 1993. 172 с.

6. Тимоцук Н.А., Михелькевич В.Н., Рябинова Е.Н. Междисциплинарная интеграция как метод обеспечения высокой интенсивности обучения одаренных обучающихся // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 252-258.

7. Латкин А.П., Кривошапов В.Г. Моделирование управления интеграцией вуза в национальной инновационной системе // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 181-186.

8. Землянский В.В., Сергеев А.В. Интеграция как базовая идея развития непрерывного профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 53-58.

9. Слостёнин, В.А., Исаев, И.Ф., Мищенко, А.И., Шиянов, Е.Н. Педагогика: Учеб.пособие для студ. пед. учебных заведений / Под ред. В.А. Слостёнина.М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.

Статья поступила в редакцию 16.09.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 37.012

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0055

ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНО - ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2019

Цагараева Елена Феликсовна, кандидат биологических наук, доцент кафедры
«Экологии и безопасности жизнедеятельности»

Элипханов Мансур Умарович, старший преподаватель кафедры
«Экологии и безопасности жизнедеятельности»

*Чеченский государственный педагогический университет
(362048, Россия, Грозный, ул. Исаева, 62, e-mail: elipxanov83@bk.ru)*

Хамиков Артур Ахсарович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Физической культуры и спорта»

*Северо-Осетинский государственный педагогический институт
(362003, Россия, Владикавказ, ул. Карла Маркса, 36, e-mail: hamikoevart@mail.ru)*

Носкидаева Елена Хазбиевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры
«Теории, методики физического воспитания и спортивных дисциплин».

*Северо-Осетинский государственный университет
(362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46, e-mail: elena.naskidaeva@mail.ru)*

Аннотация. Проблема экологического воспитания и образования существовала, и будет существовать на протяжении развития общества. Правильное экологическое воспитание позволит в дальнейшем предотвратить многие экологические проблемы человечества. Любовь к природе, сознательное, бережное и заинтересованное отношение к ней каждого человека должны воспитываться с раннего детства. Статья посвящена проблеме экологического воспитания дошкольников в условиях образовательного учреждения и семьи. Экологическое воспитание в образовательном учреждении опирается на систему знаний, включающую сведения о живой и неживой природе. Важно научить ребенка с ранних лет понимать, что человек – неотъемлемая часть природы и именно от человека, от его бережного отношения во многом зависит будущее природы. Учащиеся должны задумываться о последствиях варварского отношения к природе, научиться беречь и заботиться о ней.

Ключевые слова: экология, обучение, экологическое воспитание, проектная деятельность, охрана природы.

EDUCATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS THROUGH PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES

© 2019

Tsagaraeva Elena Feliksovna, candidate of biological Sciences, associate Professor
of the Department "Ecology and Life Safety"

Elipkhanov Mansur Umarovich, senior lecturer, Department
of Ecology and Life Safety

*Chechen State Pedagogical University
(362048, Russia, Grozny, 62 Isaeva str., e-mail: elipxanov83@bk.ru)*

Hamikoev Arthur Ahsarovich, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of the Department "Physical culture and sport"

*North Ossetian State Pedagogical Institute
(362003, Russia, Vladikavkaz, Karl Marx street, 36, e-mail: hamikoevart@mail.ru)*

Naskidaeva Elena Khazbievna, candidate of historical Sciences, associate Professor
of "Theory, methodology of physical education and sports disciplines."

*North Ossetian State University
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina str., 46, e-mail: elena.naskidaeva@mail.ru)*

Abstract. The problem of environmental education always existed and will continue to exist all the time when the human society develops. The correct education will allow to prevent many environmental problems of mankind in the future. Every person should be brought up from early childhood the following moral qualities such as love for nature and conscious, careful and interested attitude to it. The article is devoted the problem of environmental education of preschool children in an educational institution and particularly in the family. Environmental education in educational institution is based on a system of knowledge, including information about the living and inanimate nature. It is very important to teach the child from an early age to understand that human beings is an integral part of nature and from his careful attitude largely depends the future of nature. Students should think about the consequences of a barbaric attitude to nature, learn to protect and take care of it.

Keywords: ecology, education, environmental education, project activities, nature protection.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Вопрос охраны окружающей среды и поддержание её качества на определенном уровне - один из самых актуальных в современном мире. Процесс воспитания ответственного отношения школьников к природе включает развитие готовности и способности постоянно «открывать» и исследовать окружающую природную среду и обеспечивать реальный вклад в поддержание ее экологически благоприятного состояния.

Проанализировав исследования и публикации современных исследователей в данной тематике выявлено, что проектная деятельность позволяет реализовать индивидуальный подход в обучении, а также сформировать устойчивый интерес к предмету исследования.

Во время работы над проектом прослеживается тесное сотрудничество ученика и учителя, которое благо-

приятствует решению основной задачи любой школы - формированию личности [1-10].

В ходе работы выстроилась модель формирования экологической культуры. На практике мы вовлекали учащихся в исследовательскую деятельность в области экологии посредством участия в экологических проектах [11].

Модель (ЭОП) приводит к предполагаемым результатам:

- работая над проектом, ученик получает возможность реализовать свой творческий потенциал, получить надпредметные знания, а также приобрести необходимые основы научной деятельности, которые в заметной степени облегчают дальнейшую адаптацию к обучению в ВУЗе

В современной школе большое внимание уделяется умению учеников находить необходимую информацию

для решения того или иного вопроса, умения ориентироваться в окружающем информационном и социальном пространстве. Это предполагает выход за рамки уроков, в мир окружающей действительности, при этом расширяется кругозор, круг интересов, возрастает наблюдательность. Проектно-исследовательская деятельность готовит учащихся к познанию окружающего мира, развивая познавательные навыки и умения, это учит вдыхать в явления окружающей жизни. Благодаря проектно-исследовательскому методу школьники на уроках истории, географии, биологии, литературы учатся самостоятельно мыслить, осуществлять поиск и работать творчески [12-18].

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью работы НОУ является воспитание экологически грамотной, физически здоровой, духовно богатой, нравственной личности, любящей и знающей свой родной край, а также выявление и поддержка одаренных детей, развитие творческих способностей, вовлечение их в процесс самообразования посредством ведения исследовательской деятельности в различных областях науки. Перед началом проведения экологических проектов учащиеся прошли тестирование на знание природы родного края и проблем, связанных с охраной природных ресурсов региона [19-23]. Анализ проведенного анкетирования показал недостаточные знания об экологических проблемах города и пригорода, так же у учащихся частично сформированы знания по природоохранной деятельности. Многие дети понимают, что без совместных усилий не достичь сохранности природных богатств нашей Родины, но знаний по данному вопросу не достаточно для всестороннего развития и формирования экологической культуры в целом [24]. Для того чтобы восполнить пробелы в экологических знаниях учащихся и способствовать формированию экологической грамотности нами принято решение провести ряд мероприятий способствующих этому. Среди числа экологических проектов, в которые проводились на базе МБОУ СОШ № 5 г. Аргун приняли участие ученики 8-х классов, в количестве 78 человек, наиболее масштабными являются два: проект «Вторая жизнь отходов» и проект создание эколого-краеведческой тропы «Берегите природу».

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Нынешняя экологическая ситуация, стихийное загрязнение больших территорий разнообразными бытовыми отходами достигло угрожающих масштабов. Поэтому мы выбрали тему проекта «Вторая жизнь отходов», целевая установка при разработке данного проекта – это формирование у детей и молодежи нового образа мышления, когда бытовые отходы рассматриваются не как нечто, не представляющее никакой ценности, а как средство, сырье для получения новых продуктов [25-26].

Экологический проект «Вторая жизнь отходов» был запланирован и проведен как внеклассное мероприятие. В ходе подготовки к мероприятию был проведен классный час с созвучной проекту темой, на котором были заслушаны и обсуждены тщательно подготовленные доклады учеников 8 А класса.

В ходе данного проекта прошел показ поделок учащихся, ими было изготовлено большое количество поделок, таких как кормушки для птиц, создано большое количество композиций для школьного участка, создана красочная презентация. Главный результат нашего проекта - бытовые отходы нашли свое применение.

Учащиеся 8-х классов обладают повышенной эмоциональной активностью, чуткостью, это проявляется в готовности охранять животных и растения, ухаживать за ними. Бывают ситуации, когда дети видят, как взрослые пренебрегают или нарушают элементарные нормы общения друг с другом и с окружающей природой. В таких случаях мы говорим: «Хотя они и взрослые, а не знают, что нельзя оставлять мусор в местах отдыха, бросать и бить бутылки, включать громко музыку, вырезать

надписи на стволах деревьев, обижать бездомных животных и т. д. А вот вы, дети, молодцы, так не делаете».

В МБОУ СОШ №5 г. Аргун педагогическим коллективом накоплен значительный опыт в организации внеклассной и внеурочной работы по проведению и подготовке календарно-обрядовых праздников, которым педагоги радушно поделились с практикующимися студентами Чеченского государственного педагогического университета. В условиях МБОУ СОШ №5 г. Аргун создание экологической тропы не было трудным делом, потому что учителя и администрация школы во главе с директором Асхабовым Умаром Мовлаевичем поддерживала нас во всех проектах и начинаниях, помогая советами и рекомендациями. Организацию и проведение всех мероприятий взял под контроль курирующий завуч Хамурадова Ноябрина Магомедовна. Она помогала в работе по созданию экологической тропы, подсказывала как правильнее организовать экологическую направленность учебной деятельности в соответствии с ФГОС и учебной программой по биологии, и определила основные виды работ по её созданию. Работа над проектом эколого-краеведческой тропы «Берегите природу» длилась в течение педагогической практики. Наша экологическая тропа начинается со школьного участка и тянется на протяжении около километра и заканчивается на берегу реки Орга. Река протекает в пригороде города Аргун, Аргунского района Чеченской республики, в очень живописном месте, по берегу часто встречаются заросли с густой травой, но в основном это каменистый берег на всем протяжении исследуемой территории. Эта река является местом отдыха населения, в основном молодежи.

Задачи проекта: изучить историю исследуемой территории и данной реки; привлечь внимание учащихся и населения к соблюдению чистоты; провести экологический десант по очистке изучаемой территории.

Рассчитана она не только на учащихся восьмых классов, но и учителей и некоторых отдыхающих граждан.

Какие же конкретные этапы включает наша тропа? При выборе маршрута экологической тропы мы учитывали перечисленные требования, чередовали открытые пространства с застроенными жилыми домами территориями, старались сделать нашу тропу интересной, информативной и привлекательной. Пришкольный участок МБОУ СОШ № 5, Территория прилегающая к МБДОУ № 5 «Светлячок», парковая зона, карьер, река Орга.

По завершению проекта учащимся еще раз было предложено ответить на вопросы теста экологического направления. По результатам анкетирования выяснено, что у учащихся заметно повысилось качество знаний в области региональной экологии и появилось стремление беречь и приумножать богатства родного края.

В настоящее время периодически проводится очистка речного берега и близлежащей территории, ведутся наблюдения за сезонными изменениями природных условий территории реки. Было посадили несколько саженцев ивы плакучей в память о проделанной работе. С этим проектом мы хотим выйти на республиканский уровень.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Систематическое участие учащихся во всевозможных экологических и природосберегающих акциях, исследованиях, днях науки, регулярные классные часы и мероприятия по экономии энергии, воды, бумаги, продуктов питания, одежды и т.д. способствует формированию экологически зрелой, ответственной личности с активной жизненной позицией [27-33].

Мы считаем, что с поставленной задачей справились, и наша эколого-краеведческая тропа поможет учащимся поближе познакомиться с особенностями природы, узнать много нового и интересного о культуре и истории родного края, своеобразии и самобытности населения, культурного ландшафта. Таким образом, формирова-

ние ответственного отношения учащихся к природной среде и ресурсам в процессе их обучения в школе не ограничивается только овладением системой знаний по этому кругу вопросов. Этот процесс связан с выработкой практических умений и навыков природоохранного характера, способствующих правильному поведению в реальных жизненных ситуациях, поэтому метод проектов является наиболее результативным не только в экологическом образовании и воспитании учащихся, но и в решении задач личностно-ориентированного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ашырова М.Г. Проблемы и необходимость экологического воспитания и образования детей; цели экологического воспитания // М.Г.Ашырова // В сборнике: Инновационные механизмы решения проблем научного развития сборник статей международной научно-практической конференции: в 4 частях. 2016. С. 35-38.
2. Цагараева Е.Ф. О формировании экологических знаний при изучении зоологии // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 320-322.
3. Дзакаева З.А. Экология города в школе - основа регионального компонента экологического образования // З.А. Дзакаева, З.П. Оказова, Х.Р. Ханаева, Е.Ф. Цагараева // В сборнике: Актуальные проблемы биологии и экологии Материалы международной заочной научно-практической конференции. 2017. С. 393-396.
4. Оказова З.П., Байбатырова Э.Р. Экологический участок как элемент биологического образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 137-140.
5. Оказова З.П., Дзакаева З.А., Ханаева Х.Р., Цагараева Е.Ф. Экология города в школе – основа регионального компонента экологического образования // Актуальные проблемы биологии и экологии: сб. статей междунар.науч.-практ. конф. Грозный. 2017. С. 393-396.
6. Оказова З.П. Пути оптимизации процесса обучения экологии // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 274-276.
7. Желудева Е.В., Пименов Н.В. «Гармония жизни» и человек: воспитание гуманного отношения к природе // Вопросы ветеринарии и ветеринарной биологии: сб. статей междунар.науч.-практ. конф. Москва. 2015. С. 76-81.
8. Ахметова М.Х., Магсумов Т.А. Формирование экологической компетентности учащейся молодежи в социально-активной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 196-200.
9. Лизунова Е.В. Дидактическая игра как способ формирования экологических знаний у школьников // Самарский научный вестник. 2016. № 4 (17). С. 202-206.
10. Искендерова С.М. Экологическое образование как первичная стадия решения экологических проблем // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 89-95.
11. Цагараева Е.Ф. Использование инновационных технологий в экологическом образовании в средних школах Владикавказа // Известия Чеченского государственного педагогического университета. 2018. № 1. С.136–141.
12. Миркин Б.М., Наумова Л.Г. Экология в школе: Забайкальский вариант //Биология в школе. 2010. № 1. С. 62–63.
13. Журавлева К.С. Экология в школе //Актуальные проблемы современной экологии и экологического образования: сб. статей Всерос. научно-практ. конф. г.Орехово-Зуево. 2015. С. 7.
14. Попов Ю.М., Сазонова Н.Н. Системный подход к формированию экологической культуры личности в эпоху социальной турбулентности // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 243-246.
15. Розенберг А.Г., Кудинова Г.Э. Обзор моделей экологического образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 176-180.
16. Латюшин В.В. Экология в средней и высшей школе: синтез науки и образования //Экология в средней и высшей школе: сб. статей Всерос. научно-практ. конф. г. Челябинск. 2016. С. 57–60.
17. Иванова Т.Н., Иванов М.Н. Теоретические подходы к изучению экологической культуры в современной социологии // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 129-133.
18. Асташина Н.И., Камерилова Г.С. Рекреационное природопользование: перспективы использования экологических троп для формирования исследовательской компетентности // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 115-119.
19. Зверев И.Д. Экология в школьном обучении // И.Д. Зверев М., 1980.
20. Зверева И.Д., Суравегиной И.Т. Экологическое образование школьников // И.Д. Зверев М., 1983. С. 193
21. Насибуллина Э.Р. Система экологического образования как фактор развития детей в дошкольных образовательных организациях // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 301-303.
22. Дунаева А.С. Экологическое образование как фактор инновационного устойчивого развития территории. // Мат. ВНИПК «Экологическое образование сегодня». Москва. 2018. С. 62-69
23. Левина С.В., Лисачкина В.Н., Павловский В.А. Теория и методика экологического образования: поиск новых подходов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 327-330.
24. Беседина Л.А. Системно-деятельностный подход в экологическом образовании. // Мат. МНИПК «Актуальные проблемы преподавания биологии, химии и экологии». Москва. 2017. С. 36-38.
25. Романов О.Е. Продуктивное обучение. // Мат. МНИПК

«Актуальные проблемы химии и методики преподавания химии». Элиста. 2013. С. 56-58.

26. Orr D.W Foreword//Ecotherapy: healing with nature in mind/Eds.: L. Buzzell, C. Chalquist. -Berkeley: Counterfront, 2009. P. 13-16.

27. Магомедова П.З. Системный подход к экологическому образованию и воспитанию учащихся. // Мат. МНИПК «Биологическое и химическое образование: проблемы и перспективы развития». Махачкала. 2013. С. 133-137.

28. Сопко Г.И. Экология как актуальный предмет обучения без-опасности жизнедеятельности / Г.И. Сопко // Основы безопасности жизни. 1999. № 5. С. 45-49.

29. Садыхова Ж.И. Преподавание экологии: ответственность и устойчивое развитие / Ж.И. Садыхова // Труды Международного сим-позиума «Надежность и качество». Пенза, 2011. С. 372-373.

30. Соловьева В.В. Роль учебной практики по ботанике в экологи-ческом образовании бакалавров // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 406-409.

31. Чуйкова Л.Ю. Экологическая педагогика как область исследо-вания и применения //Л.Ю. Чуйкова, Ю.С. Чуйков // Гуманитарные ис-следования. 2014. № 1. С. 111-118.

32. Голохвастова Е.Ю., Коростелев А.А. Педагогические ус-ловия формирования общих компетенций у студентов-экологов // Карельский научный журнал. 2014. № 3 (8). С. 26-29.

33. Кярова Г.А. Опыт экологического образования и воспитания в кабардино-балкарской республике //В сборнике: Природные ресурсы и экологическое воспитание на Северном Кавказе и соседних террито-риях Труды IV Международной конференции. 2016. С. 44-45.

Статья поступила в редакцию 23.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0056

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ В ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ LMS MOODLE

© 2019

Шурыгин Виктор Юрьевич, кандидат физико-математических наук,

доцент кафедры физики

Краснова Любовь Алексеевна, кандидат педагогических наук,

доцент кафедры физики

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, филиал - Елабужский институт
(423604, Россия, Елабуга, улица Казанская, 89, e-mail: l.krasn@mail.ru)*

Аннотация. В настоящее время в условиях обновления и совершенствования процесса образования особое значение отводится возможности применения инновационных методик на всех ступенях обучения. Физика является одной из основных учебных дисциплин на естественнонаучных направлениях подготовки в вузе. Успешность изучения разделов физики основана на поиске и использовании современных методов и средств в организации образовательного процесса в виде своеобразной информационно-развивающей среды, способствующей получению новых знаний в предметной области, формированию профессиональных компетенций и активной жизненной позиции. В статье представлены результаты и анализ работы по реализации элементов методики «Перевернутый класс» на основе технологии смешанного обучения, предполагающего опережающее самостоятельное выполнение обучающимися определенного объема работы посредством использования дистанционных модулей системы управления обучением (LMS MOODLE) в рамках изучения физики в Елабужском институте Казанского федерального университета. Описаны структура дистанционных модулей, их функциональные возможности в контексте эффективной организации самостоятельной работы студентов и управления этим процессом. Использование разработанных дистанционных модулей в процессе изучения курса физики, содержащих необходимые обучающие, контролирующие и вспомогательные элементы, создает широкие возможности для реализации методики «Перевернутый класс», организации эффективной самостоятельной работы в процессе изучения курса физики и смежных дисциплин.

Ключевые слова: вуз, обучение физике, электронное обучение, смешанное обучение, технология «Перевернутый класс», MOODLE.

PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF THE "FLIPPED CLASSROOM" METHODOLOGY IN THE TEACHING OF PHYSICS IN THE UNIVERSITY BY MEANS OF LMS MOODLE

© 2019

Shurygin Viktor Yuryevich, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor
of the department of Physics

Krasnova Lyubov Alekseevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department of Physics

*Kazan (Volga region) Federal University, branch - Elabuga Institute
(423604, Russia, Elabuga, Kazanskaya street, 89, e-mail: l.krasn@mail.ru)*

Abstract. Currently, in the context of updating and improving the educational process, the possibility of using innovative methods at all levels of education is of particular importance. Physics is one of the main academic disciplines in the natural sciences training at the university. The success of the study of physics is based on the search and use of modern methods and tools in the organization of the educational process in the form of a kind of information-developing environment, contributing to the acquisition of new knowledge in the subject area, the formation of professional competencies and active life position. The article presents the results and analysis of work on the implementation of elements of the "flipped classroom" methodology based on blended learning technology, which presumes the students to perform a certain amount of work ahead of time by using remote modules of the learning management system (LMS Moodle) as part of studying physics at the Elabuga Institute of Kazan Federal University. The structure of remote modules, their functionality in the context of effective organization of students' independent work and management of this process are described. The use of the developed distance modules in the course of studying the physics course, containing the necessary training, controlling and auxiliary elements, creates ample opportunities for the implementation of the "flipped classroom" methodology and the organization of effective independent work in the course of studying the physics course and related disciplines.

Keywords: university, teaching physics, e-learning, blended learning, "flipped classroom" methodology, Moodle.

В современных условиях результативность образовательного процесса, степень подготовки и использования педагогом инновационных методик, которые соответствуют требованиям и запросу времени [1].

Сегодня учащиеся являются поколением сетевого века, в котором информационные потоки распространяются с все возрастающей скоростью. Повсеместное использование различных компьютерных и мобильных устройств создает условия не только для получения новой информации, но и для развития у обучаемых навыков планирования определенных видов деятельности, критического анализа полученного материала, а также эффективного воплощения в жизнь различных идей. При этом меняется как сам учебный процесс, так и роль педагога в нем. В настоящий период владение педагогом современными методиками, по сути, является абсолютно необходимым условием достижения поставленных цели и задач образовательного процесса [2-4].

В этой связи актуальным является поиск новых подходов, анализ и изучение современных инновационных технологий и методик организации учебного процесса.

В контексте выше сказанного особый интерес вызывает технология «Перевернутый класс». Основная суть данной модели обучения состоит в том, что она предполагает первоначальное внеаудиторное изучение учащимися нового материала. Основная же часть аудиторного времени используется для детального рассмотрения лишь некоторых теоретических аспектов, практического закрепления полученных знаний и более сложных видов познавательной деятельности. Родоначальниками практического использования технологии «Перевернутый класс» считаются учителя химии Джонатан Бергманн и Аарон Самс, которые в 2007 году вышли за традиционные рамки классно-урочной системы путем организации образовательного процесса по принципу «наоборот». Уже они отмечали, что одному человеку нельзя приписать изобретение данной технологии, подчеркивая, что не существует единственного «правильного» способа ее реализации, поскольку подходы и стили преподавания разнообразны, как и потребности разных учебных заведений [5].

В России использование и анализ различных аспек-

тов технология «Перевернутый класс» началось сравнительно недавно [6-9]. Следует отметить, что интерес к методике применения технологии «Перевернутый класс» проявляют педагоги-предметники на самых разных ступенях обучения: в школьном, среднем профессиональном, вузовском и послевузовском образовании [10-13]. При этом регулярно подчеркивается, что наличие электронной информационно-образовательной среды является, по сути, необходимой составляющей современного образовательного процесса [14-17]. Открытым остается также вопрос оптимального выбора той или иной электронной образовательной платформы [18-21], а также использования оптимальных организационных форм и содержания самостоятельной работы школьников и студентов очной и заочной формы обучения в рамках выбранной технологии [22-27].

Цель данной статьи состоит в представлении и анализе результатов по использованию технологии «Перевернутый класс» в процессе преподавания физики и смежных дисциплин в Елабужском институте Казанского (Приволжского) федерального университета в течение 2016-2019 гг.

Традиционно учебный процесс в высшей школе включает в себя лекционные, лабораторно-практические, семинарские занятия, а также мероприятия текущего и итогового контроля. Причем рассмотрение теоретического материала, как правило, происходит на лекциях, а закрепление материала, обучение методике решения физических задач, постановке и проведения экспериментов на практических и лабораторных занятиях в аудиторное время.

Педагогическая технология «Перевернутый класс» является инновационной моделью обучения, в которой типичную подачу нового материала и организацию домашних заданий осуществляют по принципу «наоборот». При этом большое значение отведено использованию электронных ресурсов, их потенциалу и возможности.

В рамках изучения различных разделов курса физики на различных направлениях подготовки в Елабужском институте КФУ использование элементов технологии «Перевернутый класс» основано на реализации смешанной формы обучения, которая интегрирует традиционные очные модули и дистанционные он-лайн формы обучения.

На сегодняшний день единой законченной общепринятой классификации конкретных моделей реализации смешанного обучения не существует. Наиболее часто выделяют Rotation models (Station rotation, Lab Rotation, Individual Rotation, Flipped Classroom), Flex model, A La Carte model, Enriched Virtual model [28].

Несмотря на различия, все существующие модели смешанного обучения предполагают наличие следующих трех основных составляющих.

1. Компонент непосредственного личного взаимодействия всех участников процесса обучения.

2. Компонент интерактивного взаимодействия, опосредованный компьютерными телекоммуникационными технологиями и электронными информационно-образовательными ресурсами.

3. Компонент самообразования.

Реализация обучающей технологии «Перевернутый класс» предполагает использование соответствующих элементов и терминов «водкаст», «подкаст» и «преводкастинг». Подкаст – звуковой файл, представляющий аудиолекции. Водкаст представляет собой аудиолекции, сопровождаемые видеофайлами. Пре-водкастинг – запись видеолекции. Рассмотренные элементы имеют разные функциональные возможности и их использование связано со специальным цифровым и программным обеспечением. Причем в зависимости от конкретных условий организации и проведения образовательного процесса каждый элемент может быть в прерогативе.

Технология смешанного обучения объединяет фор-

мальное и неформальное обучение, общение «лицом к лицу» и «он-лайн», управляемые действия и самостоятельный выбор пути для достижения личных целей и целей организации.

Для реализации электронной составляющей смешанного обучения используются самые различные инструменты, в том числе, и социальные сети, например, Facebook.

В России, как правило, предпочтение отдается использованию различных электронных систем управления обучением (Learning Management Systems, LMSs), и чаще всего, он-лайн платформе обучения MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) [20-25, 29, 30].

LMS MOODLE включает комплекс программно-технических средств на базе Интернет-технологий, методик обучения и организационных мероприятий. Данная система позволяет создавать интерактивные электронные образовательные модули, которые содержат обучающие, контролируемые и вспомогательные элементы. Программный код данной системы является открытым, что позволяет вносить свои коррективы и управлять всем образовательным процессом. Одной из самых сильных сторон LMS MOODLE являются широкие возможности для коммуникации и наличие активной обратной связи.

Разработанные дистанционные курсы на площадке LMS MOODLE содержат необходимые учебные модули в виде систематизации учебно-дидактических материалов, учебных пособий, сборников задач; ссылок на рекомендуемые публикации, доступные в университетской библиотеке, гиперссылок на электронные источники информации.

Структурными элементами курсов по разделам физики являются: «Вводная часть курса» (вступительное видео), «Методические рекомендации по работе с курсом» (правила использования обучающимися элементов в учебном процессе и при выполнении самостоятельной работы), «Глоссарий» (определения основных понятий), «Лекции» (теоретические материалы, как в текстовой форме, так и в формате видео лекций, либо в комбинированном виде), «Задание» (дидактические материалы к практическим занятиям), «Источники» (ссылки на рекомендуемые учебные издания, гиперссылки на внешние электронные источники информации), «Тесты» (вопросы и задания для организации контроля и оценки), «Видео» (видеоматериалы, презентации, видеофильмы) и т.д. Индивидуальные консультации с преподавателем, общение с одногруппниками по обсуждению учебных вопросов возможны посредством элементов «Чат» и «Форум».

Преподавание и изучение курса физики, как и других естественных наук, связано с различными видами учебной работы. Опыт показывает, что успешность качественного усвоения каждой темы зависит от созданных условий, в которых обучаемый является активным участником образовательного процесса. В этой связи особые возможности открывают элементы технологии «Перевернутый класс» на основе применения электронных образовательных курсов, которые разработаны в LMS MOODLE.

Так, в процессе усвоения теоретического материала важным элементом является элемент «Лекция». Данный элемент позволяет студенту предварительно самостоятельно изучить теоретические основы темы. Причем теоретический материал представлен частями, которые перемежаются контрольными вопросами. Для перехода к следующей части лекции необходимо ответить на вопросы. При неправильном ответе система возвращает студента к повторному изучению теории.

Элемент «Лекция» представляет собой веб-страницу, которая содержит не только текстовый и графический материал, но и дополнительные материалы, включающие в себя активные ссылки на соответствующие страницы учебников, презентации, анимации, видеоролики,

полезны при изучении конкретных вопросов курса физики. Студенты могут работать с этим элементом в любое удобное для них время, выбирая и формируя собственную траекторию изучения данной темы в соответствии со своими интересами и уровнем подготовки [31]. При этом имеется возможность он-лайн обсуждения возникающих трудностей и вопросов как индивидуально с преподавателем, так и со студентами.

Следует отметить, что после завершения работы студентов система позволяет преподавателю просмотреть и проанализировать, как общую статистику прохождения данной лекции группой, так и подробнейшую образовательную траекторию каждого отдельного студента (см. рис. 1, 2).

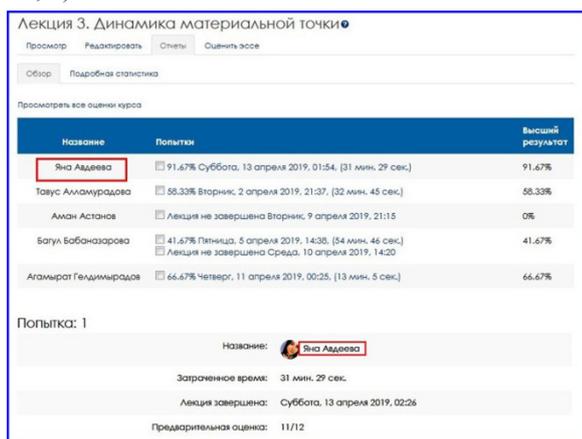


Рисунок 1 – Статистика прохождения студентами элемента «Лекция»



Рисунок 2 – Статистика ответов студентов на промежуточные вопросы

После самостоятельного рассмотрения учебного материала детализируются и прорабатываются определенные вопросы темы на лекционных, практических и семинарских занятиях в виде дискуссии, мозгового штурма и т. д. Причем содержание аудиторных занятий во многом определяется результатами анализа самостоятельной работы студентов на электронном курсе.

Представленные материалы электронного ресурса имеют большие возможности для организации практических и лабораторных занятий, различных видов контроля и самостоятельной работы студентов. Так, самостоятельное изучение теоретических вопросов, ознакомление с особенностями их прикладного характера являются основой успешного применения теоретических знаний, овладения алгоритмом решения задач различного уровня сложности, что особенно важно при организации работы с разноуровневыми группами учащихся [31].

Выполнение лабораторных работ с использованием элементов «Перевернутый класс» повышает эффективность и значимость данной формы организации обучения. Заранее проработанная теория, изученные и законспектированные описания лабораторных работ существенно экономят аудиторное время, повышают интерес

к постановке опытов, проведению исследований, обоснованию полученных результатов, формулированию выводов. Практика показывает, что изученный таким образом учебный материал является более содержательным, глубоко и детально раскрывающим связи между рассматриваемыми явлениями и процессами, их практическую значимость.

В электронном образовательном ресурсе особое значение отведено организации контроля и оценки. Ввиду того, что система LMS MOODLE позволяет создавать тестовые задания самых различных, зачастую уникальных типов (традиционные типы заданий с открытой и закрытой формой ответа, соответствие и т.п. и более сложных по своей структуре и содержанию), использование системы тестовых заданий позволяет достаточно качественно определить и оценить уровень овладения учебным материалом и сформированность необходимых компетенций [30, 32, 33]. Особенно интересными и полезными при изучении физики являются, на наш взгляд, такие типы заданий, как «Вычисляемый», «Вложенные ответы» и «Эссе». При выполнении задания типа «Вычисляемый» для каждого студента система сама генерирует новые численные данные тестового задания из заданного составителем интервала. В качестве правильного ответа закладывается физическая формула, по которой система производит вычисления. Это гарантированно обеспечивает то, что каждый испытуемый в ходе тестирования получит свой оригинальный вариант задания. Использование различных типов заданий и возможности подробнейшего анализа результатов тестирования также позволяет выстраивать индивидуальные траектории обучения и контроля [30].

Кроме того, электронный образовательный ресурс содержит ряд элементов, которые являются саморазвивающимися.

Так, например, элемент «Глоссарий» в процессе изучения курса постоянно пополняется обновленными данными. Глоссарий может содержать не только описание того или иного термина, но и графики, анимации, ссылки на любые интернет-ресурсы, видеофайлы и мультимедиа. При этом самостоятельная работа студентов включает анализ, детальное рассмотрение учебного материала, определенную проработку и далее под руководством преподавателя прикреплению информации в системе. Заполняемый студентами глоссарий является интерактивным. В процессе изучения каждой темы информация глоссария активно используется.

Работа студентов с каждым элементом электронного образовательного ресурса фиксируется и отмечается в электронном журнале, что позволяет преподавателю владеть информацией о результатах использования элементов курса и об уровне подготовки студентов. В то же время, показатели работы каждого студента мотивируют их к активной самостоятельной работе.

В плане проведения педагогических исследований с целью анализа результатов обучения на основе использования новых подходов и методов важное значение отведено применению таких инструментов, как «опрос» и «анкета». Элемент «опрос» предлагает несколько ответов на каждый вопрос, из которого студент должен выбрать один. Элемент «анкета» включает множество вопросов разных типов.

С помощью данных инструментов были выявлены и проанализированы мнения студентов об эффективности используемой смешанной формы обучения, электронных образовательных курсов и отдельных видов самостоятельной работы студентов, о специфике организации образовательного процесса в контексте реализации технологии «Перевернутый класс» при изучении физики.

Анализ результатов проведенных опроса и анкетирования демонстрирует положительную оценку организации учебного процесса, электронно-образовательной среды курсов, содержания и значимости предоставлен-

ных учебных материалов, удобной навигации и функциональных возможностей системы LMS MOODLE.

Отмечено, что организация образовательного процесса в контексте реализации технологии «Перевернутый класс» на основе использования смешанной формы обучения, интегрирующей традиционную (аудиторная) и электронную (дистанционная) формы обучения, существенно экономит учебное время, повышает интерес к предмету, способствует более глубокому пониманию концепций, изучаемых явлений и процессов, развивает навыки самостоятельной работы, положительно влияет на качество всего процесса обучения, а также способствует совершенствованию ИТ-компетенции студентов.

Таким образом, реализация модели «Перевернутый класс» на основе использования элементов системы LMS MOODLE позволяет организовать обучение в соответствии с современными требованиями. Являясь своеобразной системой коммуникации и интерактивности, расширяет возможности образовательного процесса, способствует оптимальной и эффективной организации активной самостоятельной работы студентов, позволяет трансформировать роль педагога, совершенствовать навыки применения информационно-коммуникационных технологий и инноваций в области преподавания предмета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лаврентьев С.Ю., Крылов Д.А. Технологии формирования конкурентоспособности будущего специалиста. Йошкар-Ола: Изд-во МарГУ, 2017. 175 с.
2. Krasnova L.A. Development of teachers' information competency in higher education institution // *Astra Salvensis*. 2017. V. 5, № 10. P. 307-314.
3. Одинокая М.А. Организационно-педагогические условия формирования информационной компетентности преподавателя вуза // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2019. № 1 (47). С. 60-71.
4. Краснова Л.А., Шурыгин В.Ю. Содержание и пути формирования информационной компетентности педагогов // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6, № 3 (20). С. 200-203.
5. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom: reach every student in every class every day. 2012. Washington, DC: International Society for Technology in Education. 122 p.
6. Петрова Л.Е., Рубцов П.В. Опыт применения технологии смешанного обучения «Перевернутый класс» для студентов социологического факультета // *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2015. № 10 (100). С. 109-116.
7. Солодихина Н.Н., Нараевская А.С. Использование образовательного географического веб-квеста в реализации модели обучения «Перевернутый класс» // *Педагогическое образование и наука*. 2016. № 6. С. 39-44.
8. Симонова М.В. «Перевернутый класс» на занятиях по испанскому языку в вузе // *Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования*. 2016. № 2. С. 48-55.
9. Заводчикова Н.И., Плясунова У.В. Использование модели организации обучения «Перевернутый класс» в курсе дисциплины «Методика обучения и воспитания в области информатики» // *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*. 2016. № 1. С. 139-146.
10. Шурыгин В.Ю., Дерягин А.В. Развитие технических способностей одаренных детей во внеклассной работе // *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/108-8773> (дата обращения: 07.07.2019).
11. Кондаурова И.К., Батеева Е.Х. Профессионально ориентированное обучение математике в медико-биологическом лицее // *Научен вектор на Балканите*. 2019. № 1 (3). С. 39-42.
12. Тихонова Н.В. Технология «Перевернутый класс» в вузе: Потенциал и проблемы внедрения // *Казанский педагогический журнал*. 2018. № 2 (127). С. 74-79.
13. Шурыгин В.Ю., Краснова Л.А. Смешанное обучение в системе повышения квалификации учителей // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 324-328.
14. Тягульская Л.А., Сташкова О.В., Гарбузняк Е.С. Электронная информационно-образовательная среда как необходимая составляющая современного образовательного процесса // *Вестник Приднестровского университета. Серия: Физико-математические и технические науки. Экономика и управление*. 2016. Т. 3, № 3. С. 91-98.
15. Курдова М.А., Квасова А.С. Развитие электронной информационно-образовательной среды вуза - требование современности // *Уральский научный вестник*. 2018. Т. 3, № 1. С. 022-026.
16. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Абрамова Н.С. Проектирование учебного процесса по дисциплине с использованием онлайн-курсов // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 277-280.
17. Бекоева М.И. Мультимедийный информационные системы как средства повышения качества обучения математике // *ЦИТИСЭ*. 2019. № 1 (18). С. 2.
18. Павельева Т.Ю. Реализация технологии «Перевернутый класс»

на основе платформы «Yourstudy» // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2017. Т. 22. № 5 (169). С. 82-87.

19. Полухина М.О., Валеева Э.Э. Использование технологии смешанного обучения «Перевернутый класс» на основе платформы «TED-Ed» // *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*. 2018. № 3 (39). С. 122-132.

20. Медведева О.А. Интерактивные возможности электронного учебного курса, разработанного на основе системы MOODLE // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2019. Т. 4, № 1. С. 62-67.

21. Шурыгин В.Ю. Организация самостоятельной работы студентов при изучении физики на основе использования элементов дистанционного обучения в LMS MOODLE // *Образование и наука*. 2015. № 8. С. 125-139.

22. Краснова Л.А. Реализация принципа последовательности и преемственности в работе с одаренными детьми // *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 5-2. С. 358-362.

23. Кармузова Т.В., Мерлина Н.И., Селиверстова Л.В. Использование некоторых элементов системы MOODLE в работе со студентами заочного отделения при изучении математических дисциплин // *Карельский научный журнал*. 2016. Т. 5, № 2 (15). С. 34-36.

24. Кравченко Г.В. Использование дистанционной среды MOODLE в образовательном процессе студентов дневной формы обучения // *Известия Алтайского государственного университета*. 2013. № 2 (78). С. 23-25.

25. Сабирова Ф.М. Историко-биографический подход при изучении физики будущими учителями физики с использованием LMS MOODLE // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7, № 1 (22). С. 287-290.

26. Кутепова Л.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Формы самостоятельной работы студентов в электронной среде // *Карельский научный журнал*. 2017. Т. 6, № 3 (20). С. 43-46.

27. Дроздова И.Л., Зубкова И.В., Басарева О.И., Удалова С.Н. Пути совершенствования форм и видов самостоятельной работы, используемых для формирования профессиональных компетенций обучающихся // *Коллекция гуманитарных исследований*. 2016. № 2 (2). С. 23-28.

28. Kintu M.J., Zhu C., Kagambe E. Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2017. V. 14, № 1. P. 7-21.

29. Казанцева Е.М. MOODLE в системе образования и самообразования педагога // *Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии*. 2017. Т. 6, № 4. С. 71-72.

30. Шурыгин В.Ю. Организация тестового контроля знаний студентов средствами LMS MOODLE // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6, № 1 (18). С. 172-174.

31. Бортоновская Н.В., Бортоновский С.В. Организационно-педагогические условия дистанционного обучения физике детей с особыми образовательными потребностями // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2019. № 1 (47). С. 6-14.

32. Дроздова И.Л. Тестирование как форма обучения и контроля в образовательном процессе курса ботаники // *Карельский научный журнал*. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 13-16.

33. Костылев Д.С., Кутепова Л.И., Трутанова А.В. Информационные технологии оценивания качества учебных достижений обучающихся // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6, № 3 (20). С. 190-192.

Работа выполнена за счет средств субсидии, выделенной в рамках государственной поддержки Казанского (Приволжского) федерального университета в целях повышения его конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров.

Статья поступила в редакцию 11.07.2019
Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 378.075

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0057

О НЕОБХОДИМОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

© 2019

Цагараева Елена Феликсовна, кандидат биологических наук, доцент кафедры
«Экологии и безопасности жизнедеятельности»

Элипханов Мансур Умарович, старший преподаватель кафедры
«Экологии и безопасности жизнедеятельности»

Чеченский государственный педагогический университет
(362048, Россия, Грозный, ул. Исаева, 62, e-mail: elipkhanov83@bk.ru)

Хамикоев Артур Ахсарович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Физической культуры и спорта»

Северо-Осетинский государственный педагогический институт
(362003, Россия, Владикавказ, ул. Карла Маркса, 36, e-mail: hamikoevart@mail.ru)

Носкидаева Елена Хазбиевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры
«Теории, методики физического воспитания и спортивных дисциплин».

Северо-Осетинский государственный университет
(362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46, e-mail: elena.naskidaeva@mail.ru)

Аннотация. Социально-политические перемены в жизни страны предполагают перемену в духовно-нравственных ценностях и неизбежно ведут к смене ценностных ориентиров. В современном обществе ошутим недостаток основных принципов и правил общественного поведения, осознанно принимаемых большинством сограждан, предопределяющих выбор жизненных ориентиров. Патриотическое воспитание сложный и многогранный процесс при котором формируются идеалы и ценности человека и личности. В истории и культуре любого народа содержится фундамент для патриотического воспитания подрастающего поколения. Современное российское общее образование направлено на обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности, гражданина, школа становится своего рода движущей силой, способствующей формированию закреплению и совершенствованию социокультурных ценностей личности. Патриотическое воспитание в школе осуществляется как на уроках, так и во время внеклассной и внеурочной деятельности. Комплекс воспитывающих мероприятий можно включать во все проводимые занятия. Включение материала, помогающего ребенку осознать себя в контексте окружающего мира и причастность свою к происходящим вокруг него событиям позволяет направленно воздействовать на отношение к окружающим и помогает в развитии определенных способностей в достижении жизненных целей. Проблема не утратит своей актуальности еще долгое время. Для гармоничного развития личности крайне важно понимание своего места, предназначения, миссии во временных рамках своего биологического существования. Все эти размышления неизбежно приведут к рассуждениям о патриотизме, Родине и обо всем том, что с ней связано. Однако без понимания базовых основ такие рассуждения могут завести очень далеко, поэтому вопросу правильного патриотического воспитания детей уделялось и уделяется довольно пристальное внимание.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, воспитание ребенка, образование, подрастающее поколение, культура народа, развитие личности, патриотизм.

ON THE NECESSITY OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS

© 2019

Tsagaraeva Elena Feliksovna, candidate of biological Sciences, associate Professor
of the Department "Ecology and Life Safety"

Elipkhanov Mansur Umarovich, senior lecturer, Department
of Ecology and Life Safety"

Chechen State Pedagogical University
(362048, Russia, Grozny, 62 Isaeva str., e-mail: elipkhanov83@bk.ru)

Hamikoev Arthur Ahsarovich, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of the Department "Physical culture and sport"

North Ossetian state pedagogical Institute
(362003, Russia, Vladikavkaz, Karl Marx street, 36, e-mail: hamikoevart@mail.ru)

Naskidaeva Elena Khazbievna, candidate of historical Sciences, associate Professor
of "Theory, methodology of physical education and sports disciplines."

North Ossetian state University
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina str., 46, e-mail: elena.naskidaeva@mail.ru)

Abstract. Socio-political changes in the life of the country imply a change in spiritual and moral values and inevitably lead to a change in value orientations. In modern society, there is a lack of basic principles and rules of social behavior, consciously adopted by the majority of citizens, predetermining the choice of life guidelines. Patriotic education is a complex and multifaceted process in which the ideals and values of man and personality are formed. In the history and culture of any nation contains the Foundation for Patriotic education of the younger generation. Modern Russian General education is aimed at providing spiritual and moral development and education of the individual, the citizen, the school becomes a kind of driving force that contributes to the formation of consolidation and improvement of social and cultural values of the individual. Patriotic education at school is carried out both in the classroom and during extracurricular activities. The complex of educational activities can be included in all classes. The inclusion of material that helps the child to realize himself in the context of the world around him and his involvement in the events around him allows to influence the attitude towards others and helps in the development of certain abilities in achieving life goals. The problem will not lose its relevance for a long time. For the harmonious development of the individual it is extremely important to understand their place, purpose, mission in the time frame of their biological existence. All these reflections will inevitably lead to arguments about patriotism, the Homeland and all that is connected with it. However, without an understanding of the basic foundations of such reasoning can lead very far, so the issue of proper Patriotic education of children has been given and is given quite close attention.

Keywords: Patriotic education, education of the child, education, younger generation, culture of the people, personal development, patriotism.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Патриотическое воспитание сложный и многогранный процесс при котором формируются идеалы и ценности человека и личности. Нормы и правила поведения в обществе распространяются на все формы взаимодействия человека с окружающим миром. Особое значение в современном образовательном процессе играют обычаи и традиции, опыт и уклад жизни, передающиеся из поколения в поколение, подчеркивая мудрость народной педагогики. Воспитанное поведение подразумевает, что человек корректно реагирует на любые события и не отвечает вспышками гнева на негатив. Сегодня для самовоспитания имеются все необходимые ресурсы – широкая сеть библиотек, театры, телевидение, интернет. Главное - не впитывать в себя весь поток информации, а научиться отбирать самые ценные крупы истины [1-6].

Для успешного патриотического воспитания подростков педагоги разных времен успешно прибегали к опыту народной педагогики, учитывая традиции, культуру воспитания и быт того или иного народа. Для развития культуры поведения подрастающего поколения необходимо делать упор на эстетическом воспитание, используя социальные нормы и ценности народной педагогики. Направленное патриотическое воспитание развивает чувство прекрасного, учит правильно понимать и воспринимать красоту природы и искусства, получать удовольствие от общения в позитивном ключе. Но стоит оговориться: просто знать и применять правила поведения, принятые в нашем обществе, недостаточно. Ложь и притворство здесь неприемлемы – в сердце по-настоящему воспитанного человека есть место только естественной вежливости, чуткости и тактичности. Доброта и внимание к окружающим – самые важные правила общественного поведения. А вот список хороших манер довольно обширен [7-11].

Проанализировав исследования и публикации последних лет, по данной тематике было установлено, что патриотическое воспитание актуально во все времена, а патриотическое воспитание школьников по ФГОС приобретает особую актуальность в условиях современности.

Это необходимо помнить и родителям, и педагогам, в связи с тем, что приоритет материальных ценностей перед духовными заметен. Пусть мы понимаем, что живем в сложное для всех время, но развивать духовность в наших младших наш святой долг. И должны мы это делать для глубокого развития душевных качеств, чувства патриотизма и бережного отношения к окружающим людям. Воспитание подростков в почтительном отношении к Родине и традициям нашей страны поможет сформировать здоровое нравственно-устойчивое и патриотичное и жизнеспособное поколение. Дети младшего и среднего школьного возраста эмоциональны и больше готовы к сопереживанию, у них формируются личностные ориентиры, ценности моральные и духовные и поэтому необходимо регулярно, по возможности ежедневно проводить воспитательную работу в классе и во время внеклассной работы. Это могут быть какие-то актуальные примеры из жизни, примеры из кинофильмов и мультфильмов. Школьники в этом возрасте подвержены влиянию взрослых и поэтому необходимо на родительских собраниях объяснить родителям важность народно-патриотического воспитания и привлечь их к совместной работе в этом направлении [12-17].

В современном обществе осущит недостаток основных принципов и правил общественного поведения, осознанно принимаемых большинством сограждан, предопределяющих выбор жизненных ориентиров. При воспитании ребенка важно, чтобы он научился ценить и любить свою родину. Родители подрастающих дошкольников и детей, которые уже учатся в образовательном учреждении, должны обращать внимание на тот факт, что в современном мире обесцениваются некоторые че-

ловеческие качества и характеристики и патриотизм не так популярен у подрастающего поколения. Не менее важно, чтобы и педагоги уделяли достаточно времени вопросам, связанным с историей своей страны, своего края [18-19].

Целью патриотического воспитания является создание цивилизованного общества, в котором граждане будут уважительно относиться друг к другу. Важно, чтобы дети понимали, что собой представляет историческое наследие и сколько Отчизна сделала для того, чтобы современное поколение могло жить хорошо. Цели патриотического воспитания – это прежде всего то, что маленькие граждане учатся не ненавидеть другие страны, а любить и ценить свою. Это великое чувство формируется с самых ранних лет.

Цели патриотического воспитания молодежи заключаются в том, что родители и педагоги формируют в сознании мальчиков и девочек сопереживание к тому, что будет с Отечеством. Также важно, чтобы молодые люди понимали свою ответственность и то, что они должны прилагать все возможные силы к тому, чтобы страна гордилась ими.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В современном обществе остро возникла необходимость в патриотическом и нравственном воспитании подростков, это определяет появление новых задач в области образования [20-23].

В федеральную программу «Молодежь России», одобренную Указом Президента РФ в 1994 году, включен раздел «Развитие гражданственности и патриотизма молодежи», а в федеральной целевой программе «Молодёжь России» (2017-2018гг.) подчеркивается необходимость улучшения уровня гражданственности и военно-патриотического воспитания молодежи [24-25].

Современное чеченское общество можно назвать молодежным. В структуре населения ЧР на 1-е января 2018 г. 67,3% составляет молодежь до 35 лет, исходя из этих данных, мы по праву можем назвать чеченское общество – молодежным, этой молодежи предстоит восстановить и создать свою Новую Чечню. Восстановить национальные устои и традиции, которые во время военных действий пострадали особенно. Условия войны, социальной и экономической нестабильности делают актуальным патриотическое воспитание подрастающего поколения. Страшный социальный смерч, который пронесся на рубеже веков над нашим цветущим краем, отнял у этой молодежи детство и юность. В этих духовно-нравственных условиях необходимо научить новое поколение любить свою отчизну, хотя она обошлась с ним крайне несправедливо [26-30].

Для исследования состояния уровней развития ценностей патриотизма у подростков был проведен констатирующий эксперимент в МБОУ СОШ № 60 г. Грозного. В нем были задействованы ученики 7-х классов. Всего 115 человек.

Уровни развития ценностей патриотизма у младших подростков устанавливались следующими показателями.

- Знание национальных традиций:
 - любовь к Родине;
 - стремление оказать помощь человеку, попавшему в тяжелое положение (гуманность);
 - знание народных праздников.
- Знание культурно-исторических ценностей:
 - охранно-заповедных территорий родного края;
 - объектов красоты природы, созданных руками человека;
 - имен великих людей России и их заслуг перед Отечеством.

Признание значимости в жизни человека приоритета духовного над материальным:

- проблема нравственного выбора в конкретной ситуации;

– ранжирование духовных и нравственных ценностей, значимых для человека;
– знание богатства страны (климатические области и природные ресурсы, имена людей искусства и т.д.).

Уровни развития ценностей патриотизма у школьников выявлялись с помощью комплексной методики воспитательного исследования: мониторинг поведения подростков в урочное и внеурочное время, и внешкольной деятельности, количественный и качественный анализ продуктивной учебной и созидательной деятельности учащихся, опрос, собеседование, самооценка, педагогический эксперимент [31].

Компоненты и уровни развития патриотизма:

1-й уровень – высокий.

Интерес выражен явно, выделяется целеустремленностью, проявляется часто во всех видах активности.

Правильно представляет понятие патриотизм, может охарактеризовать его ценности. имеет цельные знания народных традиций и имен патриотов своей Родины (ученых в биологии) и остальных стран. всегда стремится к интеллектуально - духовному развитию.

Имеет твердое желание соблюдать традиции своего народа. Со всей серьезностью осознает моральную причастность с судьбой России, обязательства за нее. Выражает стабильный глубокий интерес к изучению духовных и культурных обычаев своей нации.

Отличается желанием частого участия в событиях, имеющих патриотическую направленность. Способен, не переставая стараться в любых ситуациях проявлять патриотические чувства. Своим поведением вызывает желание у других к духовно- нравственному развитию.

2-й уровень - средний.

Интерес выражен, но не выделяется стремлением к определенной цели, проявляется не часто, чаще связан с личностью определенного ребенка и его кругом общения.

Ориентируется в понятии патриотизма, но не всегда может назвать его значение. Знания народных традиций своей и других национальностей отличаются не полностью, не выходят за рамки учебного плана.

Периодически проявляет внимание к изучению национальных традиций народа. Не выделяется не меняющейся мотивацией к изучению и соблюдению традиций. Недостаточно понимает свое причастие к национальным ценностям, к судьбе родного края, отечества.

3-й уровень - низкий.

Интерес проявляется в некоторых случаях, изредка.

Имеет определенные отрывочные видения о национальных русских традициях, но знания связаны в основном с его собственным мировоззрением, с жизнью его семьи, с местом, где вырос; либо не знает исторического и доблестного прошлого своей Родины, родного народа, его культурного достояния.

Не имеет желания к работе, связанной с проявлением патриотических чувств или любовь к Родине проявляется от случая к случаю, чаще об этом декларирует. Не имеет стремление к личному совершенствованию на благо своей нации.

В целях получения более точных сведений относительно исследуемых показателей ценностей патриотизма и уровня развития, рассматриваемых ценностей у учеников 7-х классов производилось также количественное оценивание уровня развития показателей и компонентов.

5 баллов-показатель развит на отлично: ярко выражен, выражается часто и регулярно в учебно-воспитательном процессе и во внеурочной деятельности ученика;

4 балла - показатель развит достаточно хорошо: проявляется ярко, но не регулярно в учебно-воспитательной работе и во внеурочной работе ученика;

3 балла-показатель выражен слабо: выражено не проявляется, участвует ситуативно в учебно-воспитательной работе и во внеурочной работе ученика.

Анализ полученных в ходе констатирующего исследования данных относительно уровней развития исследуемых духовно-нравственных традиций у учащихся этого возраста позволил сделать определенные выводы.

При воспитании ребенка важно, чтобы он научился ценить и любить свою Родину. Не менее важно, чтобы и педагоги уделяли достаточно времени вопросам, связанным с историей своей страны, региона. Цели патриотического воспитания - это прежде всего то, что маленькие граждане любить и ценить свою страну. Это великое чувство должно целенаправленно формироваться с самых ранних лет с помощью родителей и педагогов [32-33].

Каждый учитель должен понимать, какая колоссальная ответственность на него ложится. Преподаватели должны подготовить будущих защитников Отчизны. Но в современном мире сделать это не так просто. Только человек, отличающийся высокой квалификацией, способен не только правильно понять цели нравственно-патриотического воспитания, но и должным образом преподнести их подрастающему поколению. Поэтому преподавателям и воспитателям рекомендуется периодически посещать профильные семинары и общаться с более опытными коллегами. При воспитании патриотов большое внимание уделяется организации в образовательных учреждениях музеев, экспозиций, кружков и прочих мероприятий, которые помогут детям четче понять свое предназначение, а также цели патриотического воспитания [34].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бурняшева Л.А. Народная педагогика и ее характерные особенности / Л.А. Бурняшева, Л.Х. Газиреева // Материалы МНПК «Современные концепции развития науки». – Пятигорск, 2017. - С. 58-61.
2. Лыкова В.Я. Народная педагогика как средство воспитания личности / В.Я. Лыкова // Аксиологические проблемы педагогики. - 2016. - № 7. - С. 121-126.
3. Мирдиянова Б.М. Воспитательные средства народной педагогики / Б.М. Мирдиянова // Проблемы педагогики. - 2016. - № 11. - С. 17-19.
4. Мирзоев Ш.А. Народная педагогика как неиссякаемый источник оптимизации патриотического воспитания / Ш.А. Мирзоев, М.С. Джамиева // Известия Дагестанского педагогического университета. - 2015. - № 1. - С. 62-67.
5. Азизи Ф.А., Рофиева Ф.С. Традиционный художественный институт как феномен таджикской народной педагогики // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 231-234.
6. Пирожков Г.П. Использование культурно-краеведческих практик народной педагогики в преподавании / Г.П. Пирожков, И.Г. Пирожкова // Альманах современной науки и образования. - 2016. - № 9. - С. 10-12.
7. Царковская М. Ч. //Дошкольное детство. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников. опыт, проблемы, пути решения / Царковская М. Ч. и др. // Сев. окр. упр. образования Департамента образования г. Москва, 2010.
8. Кантор И.В. Эмоциональное развитие дошкольников в процессе экологического воспитания: психолого-педагогические аспекты экологического воспитания дошкольников // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2017. № 1 (12). С. 173-179.
9. Романов О.Е. Продуктивное обучение. // Мат. МНПК «Актуальные проблемы химии и методики преподавания химии». Элиста. 2013. С. 56-58.
10. Whiddett S., Holly ford S. Competences. Chartered Institute of Personnel and Development. 2007. 363 p.
11. Трубина Н.А. Нравственное воспитание и мировоззрение школьников // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2 (7). С. 48-50.
12. Семенова А.А. Проектирование системы управления патриотическим воспитанием подростков в Санкт-Петербурге. // А.А. Семенова, Ячевич В.Р. В сборнике: Праздник и повседневность : эвристический потенциал детства сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 2017. С. 191-197.
13. Панасюк В.П. Подходы в управлении патриотическим воспитанием молодежи // В.П. Панасюк Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2018. № 1. С. 60-61.
14. Александрова Е.А., Суменков И.А. Сопровождение куратором гражданско-патриотического воспитания студентов в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 235-238.
15. Кондаурова И.К., Асадова Г.Я. Патриотическое воспитание младших подростков средствами учебного предмета «Математика» // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 7-9.
16. Кем А.В. Государственная политика в сфере управления патриотическим воспитанием в России. // А.В. Кем В сборнике: Государственное регулирование социально-экономических процессов региона и муниципалитета - вызовы и ответы современности

Материалы IV региональной научно-практической конференции. Ответственный редактор В.А. Воронанов. 2018. С. 150-155.

17. Фардзинова З.А. Участие лидеров общественного мнения в процессах совершенствования социальной политики в области патриотического воспитания на муниципальном уровне // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 392-396.

18. Старостина И.С. Взаимосвязь курса краеведения с патриотическим воспитанием учащейся молодежи // И.С. Старостина В сборнике: Повышение качества подготовки кадров в современных условиях развития образования: организационно-методические основы моделирования научно-методического исследования в профессиональном образовании сборник научных статей. Москва, 2019. С. 23-25.

19. Слепенкова Е.А. Работа нижегородских учителей над воспитанием патриотических чувств школьников (по материалам X городских педагогических чтений). // Е.А. Слепенкова, Е.Л. Григорьева В сборнике: Образ России в русской религиозной мысли XXV Рождественские православно-философские чтения. Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина. 2016. С. 267-274.

20. Цагараева Е.Ф. Оценка методов обучения экологии в России и за рубежом. // Известия Чеченского государственного педагогического университета. 2017. № 4. С. 163-166.

21. Жильцова И.И. Организация деятельности по патриотическому воспитанию обучающихся. // Жильцова И.И. Дополнительное образование и воспитание. 2006. № 8. С. 36-40.

22. Жданова Н.М. Педагогические условия подготовки студентов к патриотическому воспитанию школьников средствами народной педагогики. // Н.М. Жданова Педагогическое образование и наука. 2008. № 7. С. 43-45.

23. Елсуфьева Т.И. Система работы педагога по гражданско-патриотическому воспитанию старших дошкольников. / Т.И. Елсуфьева Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2009. № 1. С. 35-36.

24. Маслова Т.М. О готовности педагогов к патриотическому воспитанию школьников. // Т.М. Маслова Вестник Дальневосточной государственной социально-гуманитарной академии. 2009. № 1 (2). С. 70-74.

25. Цагараева Е.Ф. Некоторые аспекты экологического образования, воспитания и культуры. // Е.Ф. Цагараева Известия Чеченского государственного педагогического института. 2018. Т. 21. № 3 (23). С. 201-205.

26. Беседина Л.А. Системно-деятельностный подход в экологическом образовании. // Мат. МНПК «Актуальные проблемы преподавания биологии, химии и экологии». Москва. 2017. С. 36-38.

27. Тахохов Б.А. Духовно-нравственное воспитание - актуальная проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 207-210.

28. Сильнова Ю.А. Формирование духовно-нравственной установки в образовательном процессе начальной школы // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 147-151.

29. Гуцина А.В. Нравственный опыт: педагогический аспект // Самарский научный вестник. 2016. № 4 (17). С. 174-178.

30. Джамалова А.Д. Педагогические проблемы формирования нравственных качеств у подростков // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 71-74.

31. Мокиевская Н.Е., Вьюнова Н.А., Козлова М.В. Проблемы формирования экологической культуры школьников // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2. № 11 (15). С. 100-104.

32. Жук Е.Ю., Григорьева Е.Е. Методика преподавания экологии: Традиционные и инновационные подходы. // Мат. РНПК «Наука – образованию, производству, экономике». Витебск. 2015. С. 116-118.

33. Любовникова Е.В. Теория и методика преподавания экологии в рамках внеурочной деятельности научного сообщества учащихся. // Е.В. Любовникова // Мат. МНПК «Путь в науку». Барнаул. 2016. С. 94-100.

34. Лернер Г.И. К вопросу о мотивации учебной деятельности школьников во время учебного занятия по биологии. // Мат. МНПК «Актуальные проблемы преподавания биологии, химии и экологии». Москва. 2017. С. 87-89.

Статья поступила в редакцию 11.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 372.41

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0058

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

© 2019

Юнусова Эльмаз Адиль-Гареевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Начальное образование»

*Крымский инженерно-педагогический университет
(295015, Россия, Симферополь, пер. Учебный, 8, e-mail: yunusova.elm@mail.ru)*

Аннотация. В статье раскрыты особенности формирования навыка чтения в младшем школьном возрасте, проанализированы педагогические условия формирования навыка чтения как фактора успешности младших школьников. Для формирования навыка чтения на уроках литературного чтения выделяют особые методы и приемы, посредством которых у младших школьников развивается не только автоматизированное умение по озвучиванию текста, но и осознанное восприятие прочитанного произведения, способствующее формированию навыка чтения. Навык чтения – это такой механизм чтения, который состоит из данных компонентов: правильность, беглость, сознательность и выразительность. Все эти компоненты взаимосвязаны между собой и взаимозависимы. Без точного озвучивания графических знаков не будет правильного понимания отдельных единиц текста, без объяснения значения каждой единицы невозможно выяснить их связь, а без связи отдельных компонентов текста не будет осознания содержания произведения. Следовательно, понимание общего смысла произведения способствует правильности чтения всех его компонентов, а правильное чтение и понимание текста являются фундаментом для выразительности чтения. Для того, чтобы сформировались какие-то умения, развился автоматизированный навык, совсем не обязательно выполнять длительные по времени упражнения. Самое важное – нужна не длительность, а частота тренировочных упражнений. Ежедневная работа по развитию навыка правильного и беглого чтения младшего школьника должна вестись с первого класса на уроках литературного чтения. Только при таких условиях можно сформировать полноценный навык чтения и способствовать литературному развитию младших школьников. Таким образом, работа по формированию навыков правильного, беглого и сознательного чтения школьников осуществляется в неразрывном единстве. Эта систематическая работа делает урок живым, интересным и познавательным для учащихся.

Ключевые слова: литературное чтение, навык чтения, беглость, воспитание, развитие, формирование, сознательность, технологии, лексика, внимание, анализ, персонаж.

FEATURES OF THE FORMATION OF THE SKILL OF READING IN THE YOUNGER SCHOOL AGE

© 2019

Yunusova Elmaz Adil-Gareevna, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of "Primary Education"

*Crimean Engineering and Pedagogical University
(295015, Russia, Simferopol, lane. Educational, 8, e-mail: yunusova.elm@mail.ru)*

Abstract. The article reveals the peculiarities of the formation of reading skills in primary school age, analyzes the pedagogical conditions for the formation of reading skills as a factor in the success of younger schoolchildren. For the formation of reading skills in literary reading classes, special methods and techniques are distinguished by which younger students develop not only an automated ability to sound the text, but also a conscious perception of the read work that contributes to the formation of reading skills. The reading skill is a reading mechanism that consists of these components: correctness, fluency, consciousness and expressiveness. All these components are interrelated and interdependent. Without accurate articulation of graphic signs, there will be no correct understanding of individual units of text, without explaining the meaning of each unit, it is impossible to clarify their connection, and without connecting individual components of the text there will be no awareness of the content of the work. Therefore, understanding the general meaning of the work contributes to the correct reading of all its components, and the correct reading and understanding of the text is the foundation for expressive reading. In order for some skills to develop, an automated skill has developed, it is not at all necessary to perform long-term exercises. The most important thing is that we need not a duration, but a frequency of training exercises. The daily work on the development of the skill of correct and fluent reading of a junior schoolchild should be carried out from the first grade on the lessons of literary reading. Only under such conditions can one develop a full-fledged reading skill and contribute to the literary development of younger schoolchildren. Thus, the work on the formation of the skills of correct, fluent and conscious reading of schoolchildren is carried out in indissoluble unity. This systematic work makes the lesson lively, interesting and informative for students.

Keywords: literary reading, reading skills, fluency, education, development, formation, consciousness, technology, vocabulary, attention, analysis, character.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Чтение играет важнейшую роль в психической деятельности младших школьников, навыками которого они овладевают в процессе школьного обучения. Процесс чтения для младших школьников представляет собой сложный и длительный процесс, требующий от них терпения, внимания и усердия на уроках. Понимание прочитанного текста происходит на основе звуковой формы слова, связанное с его значением. Данные стороны между собой достаточно тесно взаимосвязаны. Понимание прочитанного определяется характером восприятия той или иной информации. В связи с этим проблема формирования навыка чтения является актуальной и важной для развития гармоничной личности младшего школьника.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на

которых обосновывается автор; выделение неразрешённых ранее частей общей проблемы. Изучением проблемы формирования навыка чтения занимаются как отечественные, так и зарубежные психологи, и педагоги. С.А. Аничкин, В.Г. Горецкий, О.В. Джежелей, Л.Ф. Климанова, З.И. Романовская, Н.Н. Светловская раскрывали особенности развития навыка чтения и его формирования у учащихся начальной школы. Исследованием же развития у младших школьников психических процессов, связанных с навыками чтения занимались А.Г. Асмолов, М.П. Воюшина, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Л.А. Мосунова, Т.Д. Полозова, К.Д. Ушинский. Данные исследователи изучали особенности формирования и развития данного процесса. Вопрос технологии формирования навыка беглого, осознанного чтения у обучающихся анализировали С.Н. Костромина, А.М. Кушнир, Л.Г. Нагаева, М.И. Оморокова.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью статьи является раскрытие и анализ педагогический условий формирования навыков чтения как фактора успешности в учебной деятельности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Обучение в начальных классах зиждется на уроках чтения. Навык чтения является важнейшим фактором успешности в процессе обучения младших школьников. Замечено, что если учащийся овладел техникой чтения, устной и письменной речью и если он полюбил уроки литературного чтения, то он успешно будет усваивать и другие школьные предметы.

Еще В. Сухомлинский отмечал, что «Чтение – это окошко, через которое дети видят мир и самого себя». Ведь в процессе чтения осуществляется рост самосознания, формирование умственных способностей, нравственное, патриотическое и эстетическое развитие. У учащихся возникает интерес к саморазвитию, желание более точно и грамотно выражать свои мысли, развивать свою речь.

Кроме того, необходимо принимать во внимание особенности читаемого текста при формировании навыка чтения. Главное не нужно сводить процесс чтения к бессмысленному озвучиванию письменной речи. Чтение на уроках литературного чтения нужно рассматривать как эстетическую деятельность, так как изучаются прежде всего художественные произведения [1, с. 79]. Младшим школьникам следует научиться выделять в тексте смысловое значение и высказывать собственную мысль на основе прочитанного. Приоритет чтения как речевой деятельности не приводит к развитию навыка чтения, а наоборот, тормозит его.

«Навык чтения относится к числу сложных психофизиологических процессов. В нём сплетаются элементы и свойства, относящиеся к мыслительной и речевой деятельности. В процесс чтения включаются личностные качества читающего, его ощущения, восприятие, внимание, воображение, способности, интересы, ценности. Развиваются накопленные знания об окружающем мире. Мобилизуется лексика, тот запас слов, которым владеет читающий, накопленный им в процессе повседневных речевых, бытовых, индивидуальных и коллективных форм общения, активизируются усвоенные модели словоупотреблений, словоизменений и словообразований, модели построения текста, предложений», – считает М.И. Оморокова [2, с. 74].

Формирование навыка чтения у младшего школьника имеет следующие особенности:

- Поле чтения, читающего охватывает всего лишь одну букву, чтобы ее «определить», часто он сравнивает её с другими; прочтение буквы пробуждает в читателе естественное желание произнести сразу же звук, но педагог просит произносить целый слог, значит, ему приходится прочесть, как минимум, ещё одну букву, предыдущую удерживая в памяти, он должен слить в слог два или три звука. И здесь многие учащиеся испытывают большие трудности. Ведь для прочтения целого слова недостаточно воспроизвести только составляющие его звуки. Процесс чтения проходит медленно, ведь для прочтения слова нужно произвести несколько действий восприятия и узнавания, соответствующие буквам в слове, к тому же ещё необходимо объединить звуки в слоги, а слоги – в слова. Глаза начинающего читателя теряют строчку, ведь ему приходится возвращаться, перечитывать буквы, слоги. Его взгляд ещё не привык двигаться параллельно строчкам. Эта проблема постепенно исчезает, по мере того как объём внимания школьника расширяется, и он воспринимает сразу целый слог или целое слово;

- начинающий читатель не всегда быстро понимает смысл читаемого текста. Большое внимание уделяется технической стороне чтения, каждому элементарному действию, и к тому времени, как слово произно-

сится, младший школьник не успевает его осмыслить. Осознание смысла отрывается от процесса чтения, «определение» слова происходит не вместе с его прочтением, а после. В начальной школе огромное значение уделяется сознательности чтения. Сознательность чтения повышается посредством картинок, вопросов и объяснений педагога, наглядных пособий, чтения текстов вслух, так как слуховой раздражитель дополняет зрительное восприятие слова и помогает понять его смысл. Однако слабая сознательность чтения является важнейшей трудностью при обучении грамоте;

- для начинающего читателя свойственно угадывать слова по первому слогу или по картинке, по контексту. Данные попытки угадывать слова довольно часто приводят к ошибкам в чтении, однако учащийся стремится читать сознательно. Такие ошибки исправляются немедленным прочтением по слогам, звукобуквенным анализом и синтезом. Распространённой трудностью при обучении чтению является трудность звукослияния: школьники произносят отдельные звуки, а слог образовать не могут. Самым эффективным способом преодоления трудностей звукослияния считается слоговое чтение. Внимание к слогу, как к единице чтения, может помочь в процессе обучения. [3, с. 127].

Восприятие читаемого текста младшими школьниками отличается от восприятия взрослым человеком и имеет специфические свойства:

- фрагментарность, недостаточность целостности восприятия читаемого произведения;
- слабость обобщающего восприятия;
- недостаточность жизненного опыта;
- взаимосвязь с практической деятельностью школьника;
- выраженная эмоциональность и непосредственность, сопереживание;
- преобладание интереса к содержанию речи;
- недостаточно понимание выразительных средств речи;
- преобладание репродуктивного уровня восприятия ребенка.

Известно, что у младшего школьника во время обучения в начальной школе происходит переход к словесно-логическому мышлению, преобладающим в этом возрасте остается наглядно-образное мышление. Младшему школьнику трудно установить причинно-следственные связи, это вызвано особенностью данного типа мышления. Именно поэтому ребенку легче определить временные связи, и в этой же причине имеются трудности, возникающие у ребенка при формировании навыков чтения. В младшем школьном возрасте начинает активно формироваться смысловая память, требующая работы, направленной на осознание и обдумывание текста.

Благодаря совершенствованию смысловой памяти складывается представление о читаемом произведении как о некотором целом, которое помогает школьнику определять причинно-следственные связи в тексте. Кроме этого, младшим школьникам тяжело выделить отдельные компоненты текста для следующего анализа – выявить значение нужного эпизода, оценить поступки и проанализировать характер героев и т.д.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Проанализировав процесс развития психических процессов у младших школьников, Л.Ф. Обухова убеждена, что не следует выстраивать весь процесс формирования навыка чтения, так как у детей младшего школьного возраста и так хорошо сформирована механическая память. Для того, чтобы процесс формирования навыка чтения был эффективным, необходимо обращать внимание на зону ближайшего развития школьника, а именно – на формирование смысловой памяти и осмысливания текста [4, с. 198].

Процесс формирования навыка чтения – сложный, многогранный процесс. В первую очередь, это форми-

рование умения осознавать смысл читаемого произведения, его содержание; правильность чтения – умение прочитать слова таким образом, чтобы не допустить в них пропусков, перестановок, замен, ошибок; выразительность – умение правильно интонировать знаки препинания, придавать тексту эмоциональность, живость, темп – определенная скорость чтения [5-17].

М.И. Оморокова утверждает, что процесс чтения у младших школьников имеет следующие этапы развития: слоговой, слог + слово, слово + слог. На первом этапе школьник видит букву и переводит её в звук. Чем лучше младший школьник знает буквы, уверенно переключается с одной буквы на другую, тем быстрее протекает у него процесс чтения. Необходимый способ чтения – медленное, последовательное произношение звуков, соответствующих этим буквам [18, с.93].

Младший школьник совершает следующий порядок действий: анализирует графический образ буквы, переводит его в звук, читает последовательно слоги, входящие в состав слова, объединяет их в слово, понимает его значение.

Процесс формирования навыка чтения характеризуется следующими условиями:

- при формировании навыка чтения необходимо учитывать особенности таких психологических процессов, как восприятие, внимание, память, мышление;
- навык чтения гораздо быстрее закрепляется, развивается, когда вместе с ним развиваются и другие виды речевой деятельности: аудирование, письмо;
- уроки по чтению следует строить таким образом, чтобы содержание, формы и технологии работы на уроке способствовали формированию у младших школьников только положительной мотивации, интереса к чтению и к книге;
- формирование навыка чтения нужно рассматривать как цель не только одного урока – урока литературного чтения, но и как одну из целей других уроков.

Процесс формирования навыка чтения происходит у младших школьников достаточно медленно, это имеет отношение к особенностям его развития и восприятия.

При формировании полноценного навыка чтения у каждого ученика класса, следует помнить и стремиться к тому, к чему призывает нас Корф Н.А, гениальный русский методист. Он отмечал, что «каждый учитель должен приучать к одновременному совершенствованию двух процессов – чтению и уразумению читаемого» [19, с. 182].

Педагогу на первых этапах формирования навыка чтения большое значение нужно придавать технике чтения, а потом и осмыслению прочитанного.

Таким образом, навык чтения состоит из двух важнейших компонентов: смыслового компонента, включающего в себя осознание и понимание прочитанного текста, и технического компонента, суть которого состоит в правильности и выразительности чтения.

Программой начальной школы предусмотрено поэтапное обучение от класса к классу, и на каждой ступени сформированность навыка чтения оценивается по таким критериям и показателям, как: объем прочитанного, правильность, осознанность, выразительность.

В настоящее время школьники читают мало и без желания. Это происходит из-за определенных причин, таких как: отсутствие интереса к чтению, появление интернета, гаджетов и др.

Процесс формирования навыка чтения осуществляется в 3 этапа: аналитический, синтетический и этап автоматизации.

На аналитическом этапе младший школьник учится соотносить звук и букву, учится слиянию слогов, а далее – складыванию слов. Понимание прочитанного в данный период отделено от процесса восприятия по времени: школьник сначала читает слово и только потом осознает его смысл. Характерным на этом этапе является «рубленое» чтение, при котором слова читаются без интонации,

посредством присоединения друг к другу. Ошибками в этом периоде являются: замена окончаний слов и повторение слов. Иногда школьник сам замечает свои ошибки и старается их исправить, следовательно, он переходит на другой этап формирования навыка чтения [20, с. 26].

Этап синтетического чтения характеризуется тем, что слово в сознании школьника определяется не просто объединением отдельных частей, а выступает как целое. При этом визуальное восприятие слова совпадает с осознанием его значения.

Период синтетического чтения продолжается достаточно долго. Согласно мнению Т.Г. Егорова, он длится на этапе начального образования, а у большинства школьников завершается лишь только в среднем звене школы [21, с. 163].

На этапе автоматизации навыка чтения сформированные навыки совершенствуются и закрепляются. Техническая сторона чтения уступает место процессу осознания смысла и значения прочитанного.

Важным признаком перехода школьника на этап автоматизации является его желание читать про себя.

Таким образом, в процессе обучения чтению, педагогу следует обратить внимание на то, чтобы помочь младшим школьникам как можно быстрее преодолеть проблемы на аналитическом этапе и развить интерес к чтению, формируя навык автоматизированного чтения.

Современная методика обучения чтению определяет навык чтения как автоматизированное умение по озвучиванию читаемого произведения, осознанию замысла воспринимаемого текста и формирование личного отношения к прочитанному. При этом такая читательская деятельность предусматривает умение рассуждать над читаемым текстом до начала чтения, в процессе чтения и после. Только такое «осознанное чтение» является средством приобщения школьника к чтению, развитию личности и погружения в чудесный мир книги [22, с. 120].

Следовательно, формирование навыка чтения для младших школьников является важным фактором успешного обучения в школе. Однако для этого необходима систематическая и целенаправленная работа над формированием и совершенствованием навыка чтения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. Высш. Учеб. заведений [Текст] / под ред. М.П. Воюжиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – с. 79.
2. Оморокова, М. И. Совершенствование чтения младших школьников: метод. пособие для учителя / М. И. Оморокова; М-во общ. и проф. образования РФ. – Москва: Аркти, 1997. – с.74.
3. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М., 2010. – С. 127.
4. Обухова Л.Ф. Детская психология: Теория, факты, проблемы [Текст] / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1998. – с.198.
5. Практическая методика обучения русскому языку в начальных классах. Часть первая. Урок обучения грамоте. Урок обучения литературному чтению. – Томск: «Пеленг», 2000 – 96 с.
6. Ланин Б.А. Методика преподавания литературы: Учебная хрестоматия-практикум: Для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст] / Б.А. Ланин. – М.: Эксмо, 2007. – 512 с.
7. Литвинова А. В. Особенности формирования навыка чтения младших школьников / А.В. Литвинова, М.В. Мойсенко // Молодой ученый №1 (81) январь. Изд. «Молодой ученый» – 2015. – С. 21 – 23.
8. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах; Учеб. пособие для студ. Высш. Пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 464 с.
9. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 2007. – 176 с.
10. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. Высш. Учеб. заведений [Текст] / под ред. М.П. Воюжиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 288 с.
11. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во МПСИ, 2004. – 535 с.
12. Мишина И.Н., Коростелева Е.Ю. Дидактические средства формирования умений и навыков по развитию речи младших школьников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 196-198.
13. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений [Текст] / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
14. Никитина, Л.В. Повышение эффективности уроков чтения путем организации групповой работы. – 2011. – №5 – 102 с.

15. Светловская Н.Н. Методика обучения чтению: что это такое? // «Начальная школа», 2005. – № 2 – 126 с.
16. Коростелева Е.Ю. Технология формирования у дошкольников и младших школьников умений и навыков, необходимых для развития речи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1 (4). С. 92-96.
17. Климанова Л.Ф. Литературное чтение 1-4 класс / Л. Ф. Климанова, В.Г. Горещкий, Л.А. Виноградская. М.: Просвещение, 2012. С. 53-67.
18. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников - М.: 2009., С.93.
19. Корф Н. А. Русская начальная школа: рук. для земских гласных и учителей сельских шк. – Изд. 6-е, вновь испр. и доп. – СПб. : Тип. М. А. Хана, 1879. – 283 с.
20. Методика обучения литературному чтению: учебник для М545 студ. учреждений высш. проф. образования / [М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева, И.Р. Николаева]; под ред. М.П. Воюшиной. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 26.
21. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – С.163.
22. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах; Учеб. пособие для студ. Высш. Пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горещкий, О.В. Сосновская. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С.120.

Статья поступила в редакцию 02.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.9

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0059

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ПОДРОСТКА С ИЗБЫТОЧНОЙ МАССОЙ ТЕЛА

© 2019

Author ID: 686195

SPIN: 9182-5250

ORCID: 0000-0001-7610-8286

Scopus ID: 57201218282

Баженова Наталья Геннадьевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии

*Магнитогорский государственный технический университет
(455000, Россия, Магнитогорск, проспект Ленина, 38, e-mail: bajenova-magu@mail.ru).*

Аннотация. В современном социуме наблюдается заметное увеличение населения с избыточной массой тела и не только среди взрослого населения, но и подросткового и даже детского возраста. Следовательно, необходимо рассматривать не только медицинский аспект данной проблемы, но и социально-психологический. В настоящем исследовании изучаются подростки с избыточной массой тела, их социально-психологические особенности, с целью разработки коррекционных программ по социальной адаптации, использованию эффективных копингов-поведения и психологических защит. В работе осуществляется поиск различий подростков с избыточной массой тела и нормой по следующим характеристикам: коммуникативная социальная компетентность, перцептивно-интерактивная компетентность, коммуникативные установки, интерактивная направленность. Выявлено, что подростки с избыточным весом зависят от мнения окружающих, склонны ему доверять, менее полагаются на себя; подростки с нормальным индексом массы тела обладают большей беспечностью и жизнерадостностью. Значимые отличия выявлены по показателям «взаимовлияние», «перцептивно-интерактивная компетентность», «брюзжание», «обоснованный негативизм». У всех подростков выражена такая интерактивная направленность как сотрудничество, а ориентация на личные интересы и маргинальная ориентация выражены на низком уровне. Подростки с нормальным весом более критичны в выборе партнера по общению, более подозрительны и реже склонны доверять случайным собеседникам. Для подростков с избыточным весом характерны более высокие показатели стремления влиять на окружающих, мечтательность, они более компетентны в области перцепции и интеракции, а также реже проявляют такие негативные коммуникативные установки, как обоснованный негативизм и брюзжание. У подростков обеих выборок выявлено преобладание таких качеств, как открытость, чувствительность и сообразительность, им характерны относительная эмоциональная устойчивость, низкая склонность к асоциальному поведению. **Ключевые слова:** социальная перцепция, перцептивно-интерактивная компетентность, коммуникативная социальная компетентность, коммуникативные установки, интерактивная направленность, обоснованный негативизм, индекс массы тела, подростки.

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PORTRAIT ADOLESCENT WITH OVERDUCE BODY MASS

© 2019

Bazhenova Natal'ya Gennad'evna, candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of psychology

*Nosov Magnitogorsk State Technical University
(45500, Russia, Magnitogorsk, Lenin st, 38, e-mail: bajenova-magu@mail.ru)*

Abstract. In modern society, there is a noticeable increase in the population with overweight and not only among adults, but also adolescents and even children. Consequently, it is necessary to consider not only the medical aspect of this problem, but also the socio-psychological one. This study examines overweight adolescents, their socio-psychological characteristics, with the aim of developing remedial programs for social adaptation, the use of effective coping behavior and psychological defenses. The paper searches for differences between overweight adolescents and the norm according to the following characteristics: communicative social competence, perceptual-interactive competence, communicative attitudes, interactive orientation. It is revealed that overweight adolescents depend on the opinions of others, tend to trust him, rely less on themselves; adolescents with a normal body mass index are more careless and cheerful. Significant differences were identified in terms of «mutual influence», «perceptual-interactive competence», «grumbling», «grounded negativism». All adolescents expressed such an interactive orientation as cooperation, and the orientation towards personal interests and marginal orientation are expressed at a low level. Teenagers with normal weight are more critical in choosing a communication partner, are more suspicious and less likely to trust casual interlocutors. Overweight adolescents are characterized by higher rates of desire to influence others, daydreaming, they are more competent in the field of perception and interaction, and also less often show such negative communicative attitudes as valid negativity and grumbling. In adolescents of both samples, predominance of such qualities as openness, sensitivity and intelligence were revealed, they are characterized by relative emotional stability, low tendency to antisocial behavior.

Keywords: social perception, perceptual-interactive competence, communicative social competence, communicative attitudes, interactive orientation, reasonable negativity, body mass index, adolescents.

Актуальность проблемы обусловлена пандемией ожирения среди населения практически всех экономически развитых стран мира, в том числе России. Особое беспокойство вызывает рост количества детей и подростков, имеющих избыточную массу тела. Для нас уже сегодня очевидны последствия детского и подросткового ожирения для физического здоровья в будущем: сначала формируется метаболический синдром, а затем появляются и его следствия: сахарный диабет второго типа, сердечно-сосудистые патологии, нарушения опорно-двигательного аппарата, высокие риски инфаркта и инсульта, сокращение продолжительности жизни.

Традиционно проблематика нарушений массы тела рассматривается в медицинской литературе (Ф. Александер [1], А.Ю. Барановский, Н.В. Ворохобина [2], Д.Г. Бессенен, Р. Кушнир [3], М. М. Гинзбург, Н. Н. Крюков [4] и др.). Однако с момента начала изучения данной проблематики, все больше исследований стало осуществляться в междисциплинарном контексте, в первую очередь, медико-психолого-социальном. Исследовательский интерес сосредоточен на таком явлении, как нарушенное пищевое поведение. Изучается его сущность, психологические механизмы и факторы формирования (Т.Г. Вознесенская [5], А.Ю. Егорова [6],

В.М. Захарченко, В.П. Новикова, Ю.П. Успенский [7], А.А. Марков [8] и др.); возрастно-половые и социально-психологические характеристики людей, страдающих пищевыми аддикциями (Н.Г. Баженова, О.В. Токарь, Е.Ю. Шпаковская, Е.М. Разумова, Е.Е. Руслякова [9], О.Н. Григорьян, Д.А. Гладышев, Л.В. Сенкевич, Ю.В. Моргун [10], Т.Н. Зубцова, Ю.А. Князев [11], В.А. Капустина, Е.А. Митрофанова [12], Ю.Л. Савчикова [13], А.В. Сидоров [14], О.П. Степанова, Я.А. Стефашина, Д.А. Хабибулин [15] и др.).

Подростковый возраст традиционно рассматривается как «возраст рисков», так как на фоне психофизиологической и социально-психологической перестройки возникают множественные поведенческие нарушения, которое могут носить как временный характер, так и перерасти в устойчивые девиации (С.В. Гречаный [16], Ю.М. Павлова, И.А. Сабитов [17], О.П. Степанова, О.В. Токарь, Е.Ю. Шпаковская [18-20] и др.); в том числе различные варианты пищевых аддикций в подростковом и юношеском возрастах (Р.В. Александровна, Т.А. Мешкова [21], Р.М. Ахмедова, Л.В. Софронова [22], Н.Л. Белопольская, И.С. Литовченко [23], М.С. Матусевич [24], Ю.И. Строев, Л.П. Чурилов, Л.А. Чернова [25] и др.). В русле этих исследований часто поднимается вопрос о взаимосвязи телесного и психического «Я» у лиц, страдающих пищевыми аддикциями или имеющих отклоняющийся индекс массы тела (Л.В. Гурылева, Л.А. Белозерова, И.А. Семенова [26], М.Ю. Дурнева [27], О.А. Заржитская [28], Т.В. Тарасова, Н.В. Гвоздева [29], О.В. Токарь, Н.Р. Инамова [30] и др.).

Все больше исследований посвящается организации психотерапевтической и психологической помощи лицам, страдающим пищевыми аддикциями и нарушением индекса массы тела (Т.Н. Гумницкая [31], О.В. Исаакян, М.А. Лукьяненко [32], И.Г. Малкина-Пых [33], О.П. Степанова [34], Е.Ю. Шпаковская, Н.Г. Баженова, О.В. Токарь [35, 36] и др.).

Вместе с тем проблема избыточного веса является не только и не столько медицинской, сколько социально-психологической - как по генезису и факторам развития, так и в силу ее массовости и, главное, вследствие специфики социального самочувствия и положения лиц, имеющих чрезмерный вес. Социально-психологический аспект проблемы заключается в том, что в то время как наука не считает таких людей не только инвалидами, но и больными или даже людьми с ограниченными физическими и социальными возможностями, в самой жизнедеятельности подобных людей существуют определенные объективные ограничения, которые государство и общество имеют возможность устранить, однако не ставят задачей хотя бы минимизировать их. Тем самым развивается и становится хронической и множественной социальной депривация этих людей, что может стать значимым фактором развития личности подростка.

Несмотря на значительный исследовательский интерес к данной проблеме, сама тема изучения социально-психологических особенностей личности подросткового возраста, является недостаточно разработанной, поскольку большинство авторов-исследователей слабо учитывают следующие факторы: во-первых, особенности личности опосредованы скорее нарушениями пищевого поведения, а не самим ожирением; во-вторых, люди с ожирением представляют собой гетерогенную группу, поэтому их трудно отнести к определенному личностному типу. Это ставит под сомнение объективность полученных данных и требует дальнейших тщательных исследований описываемого направления разработки.

В целом, анализ научной литературы показывает наличие явного пробела в комплексных, особенно социально-психологических исследованиях категории подростков, страдающих от избыточного веса. Имеющиеся научные работы не позволяют получить полного представления о социально-психологических проблемах указанной группы риска. Основное внимание ученых уде-

ляют чисто профессионально-медицинским ее аспектам, не учитываются такие ее социальные последствия, как депривация этой категории, создания социальных барьеров на пути ее социализации, социальной адаптации, расширения «меню» выбора профессий и шансов для социального продвижения. В связи с рассмотренными положениями, целью настоящего эмпирического исследования явилось: изучение социально-психологических особенностей подростков с избыточным весом.

Экспериментальная работа по изучению проблемы социально-психологических особенностей подростков, имеющих избыточный вес, проходила на базе МОУ «СОШ №31», «СОШ №25» г. Магнитогорска. В соответствии с целью, задачами и гипотезой исследования была сформирована выборка, в которую вошли 50 респондентов подросткового возраста, все женского пола. Для формирования экспериментальной и контрольной групп нами была использована формула «Индекс массы тела» (ИМТ), которая заключается в том, что вес в килограммах необходимо разделить на квадрат роста, выраженного в метрах. При интерпретации результатов использовалась международная классификация дефицита массы тела и ожирения, которая определяет показатель избыточной массы тела, соответствующий промежутку от 25 до 30, поскольку далее следует уровень ожирения. Таким образом, экспериментальную группу (ЭГ) составили 25 девушек в возрасте 15-16 лет с показателем ИМТ больше 25, в контрольную группу (КГ) вошли 25 девушек того же возраста с нормальной массой тела, т.е. их ИМТ соответствует показателю от 18,50 до 24,99.

Диагностика респондентов осуществлялась с помощью следующего комплекса методик [37]: Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК); Диагностика перцептивно-интерактивной компетентности (модифицированный вариант Н.П. Фетискина); Методика диагностики коммуникативной установки (В. В. Бойко); Диагностика интерактивной направленности личности (Н.Е. Щуркова в модификации Н.П. Фетискина).

Для статистического анализа результатов исследования применялся пакет статистических программ Excel 2013. Были использованы методы, позволяющие: вычислить меры общей статистики; непараметрический метод сравнения средних выборок (U-критерий Манна-Уитни) [38].

В результате сопоставления полученных средних значений были выявлены различия по показателям социально-психологических особенностей у подростков с избыточным и нормальным весом, что позволяет утверждать, что в качественном проявлении показателей есть значимые отличия. Данные различия подтверждаются статистическим анализом с использованием U-критерия Манна-Уитни, результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Значимые различия по параметрам в исследуемых выборках

Название методики	Название шкалы	ЭГ	КГ	U-критерий	Уровень значимости
Диагностика перцептивно-интерактивной компетентности	Взаимознание	18,4	15,6	96,5	0,005
	Перцептивно-интерактивная компетентность	116,8	109,4	127,5	0,05
Методика диагностики типа коммуникативной установки (В.В. Бойко)	Обоснованный негативизм	1,95	3,2	118,0	0,023
	Брюзжание	4,6	6,5	126,5	0,044

Рассмотрим полученные результаты исследования подробнее. Сопоставления полученных средних значений по методике «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» выявили незначительные различия по показателям в группах подростков с нормальной и избыточной массой тела. Остановимся подробнее на отличиях. Подростки с избыточным весом сильнее зависят от мнения окружающих, склонны ему доверять, менее полагаются на себя, чем подростки с нормальным

весом. Кроме того, подростки экспериментальной группы обладают большей беспечностью и жизнерадостностью по сравнению с подростками контрольной группы, которые тяготеют к молчаливости и серьезности. Важно отметить, что все изучаемые подростки показали высокую искренность по шкале лжи, что позволяет рассматривать полученные результаты как достоверные.

У подростков обеих групп выявлено преобладание таких качеств, как открытость, чувствительность и общительность, следовательно, социальная компетентность изучаемых подростков связана с наличием таких социально-психологических качеств, как общительность, развитость логического мышления, внимательность, художественность восприятия, доверие партнеру по общению.

Кроме того, для всех подростков характерны - относительная эмоциональная устойчивость, проявляющаяся в недостаточной зрелости и уравновешенности, что соответствует возрастным задачам развития, относительная зависимость от мнения группы, проявляющаяся в постоянном выборе между собственной точкой зрения и видения окружающих, и относительно сформированной волевой системой, что свидетельствует о том, что изучаемые подростки в среднем способны контролировать себя, однако, в стрессовых ситуациях может проявляться импульсивность, неорганизованность и стремление нарушать правила, что также соответствует возрастным особенностям выборки. Важно отметить, что подростки обеих групп показали низкую склонность к асоциальному поведению, что может проявляться в уважении к принятым морально-нравственным ценностям.

Сравнение средних значений по методике «Диагностика перцептивно-интерактивной компетентности» дает возможность констатировать, что подростки с избыточным весом в среднем проявляют большую компетентность в области взаимопознания и взаимовлияния, чем подростки с нормальным весом, что подтверждается статистически (уровень значимости по критерию Манна-Уитни - 0,005), следовательно, подростки экспериментальной группы в среднем чаще способны реалистично выявить особенности личности партнера по общению и точнее оценить степень их выраженности, а также для таких подростков более значимо мнение окружающих, что подтверждается данными предыдущей методики, следовательно, они более глубоко понимают это влияние, способны осознавать и корректировать свое поведение с учетом точки зрения окружающих.

В среднем наиболее выражен показатель «социальная автономность», следовательно, изучаемые подростки способны самостоятельно принимать решение в совместной деятельности, умеют отстаивать свою позицию и осознают важность собственного решения, часто независимы в мнениях.

На достаточно высоком уровне в среднем у подростков обеих групп сформирована компетенция «взаимопонимание», следовательно, они умеют сотрудничать с окружающими, управлять возникающими конфликтными ситуациями, учитывать как собственное мнение, так и мнение партнера по общению, находить компромисс. В среднем в достаточной мере у изучаемых подростков сформирована социальная ориентация, вследствие чего они способны проявлять активность в общении, обеспечивать эффективность совместной с партнером по общению деятельности, показывают устойчивую социальную мотивацию.

Менее всего у подростков выборки исследования в среднем сформирована компетентность в области социальной адаптивности, хотя показатели соответствуют скорее средним значениям. Это говорит о том, что у исследуемых подростков могут возникать трудности во взаимоотношениях с другими или с группами из-за недостаточной удовлетворенности своим положением в группе, либо по причинам недостаточной гибкости в общении, возможны проблемы в контактах с окружаю-

щими.

В целом, анализ средних значений по данной методике показал, что подростки обеих групп имеют достаточный уровень сформированности компетентности по всем показателям. В среднем, у подростков с избыточным весом перцептивно-интерактивная компетентность сформирована на более высоком уровне, чем у подростков с нормальным весом, что подтверждается статистически (уровень значимости по критерию Манна-Уитни - 0,05). При этом показатели всех изучаемых подростков соответствуют уровню - ниже среднего, следовательно, у таких подростков навыки восприятия партнера по общению и навыки взаимодействия развиты недостаточно.

Анализ средних показателей общего уровня негативных установок по методике «Диагностика типа коммуникативной установки», показывает, что у испытуемых обеих выборок выявлено наличие негативных установок в общении, но у подростков с избыточным весом этот показатель ниже, чем у подростков с нормальным весом. Следовательно, для испытуемых экспериментальной группы характерна большая доброжелательность в отношении к большинству партнеров по общению, т.е. они чаще дают окружающим положительную оценку, больше верят в положительные черты партнера, менее склонны судить окружающих в целом по наличию отрицательных качеств. Возможно, у подростков с избыточным весом более выражена сознательная установка на доброжелательность, что требует дальнейшего изучения.

Рассмотрим подробнее отдельные показатели выявленных у подростков коммуникативных установок. По всем шкалам методики в среднем у подростков с нормальными весами показатели немного выше, чем у подростков с избыточным весом. Наибольшие отличия выявлены по показателям - «открытая и завуалированная жестокость», «брюзжание» и «обоснованный негативизм», при этом, статистически значимые различия подтвердились по шкалам «брюзжание» (уровень значимости по критерию Манна-Уитни - 0,044) и «обоснованный негативизм» (уровень значимости по критерию Манна-Уитни - 0,023). Следовательно, подростки с избыточным весом по сравнению с подростками с нормальным весом реже проявляют недоброжелательность и настороженность к окружающим, более отзывчивы и сострадательны, реже делают необоснованные отрицательные выводы о партнере по общению.

Таким образом, подростки обеих групп имеют достаточный негативный опыт общения. Важно отметить, что полученные данные также могут быть объяснены с позиций возрастных норм развития психики подростков, в таком случае, высокие показатели негативных коммуникативных установок могут быть связаны с негативизмом подростков в целом и недостаточным жизненным опытом.

Сравнение средних показателей по методике «Диагностика интерактивной направленности личности» позволяет констатировать, что показатели испытуемых обеих групп практически идентичны. В среднем у подростков и экспериментальной, и контрольной групп выражена такая интерактивная направленность как сотрудничество. Полученные показатели соответствуют средним значениям по шкале. Следовательно, всем изучаемым подросткам свойственны достаточный уровень социализации и адаптации, что проявляется в явной потребности в общении с окружающими, в стремлении поддерживать позитивные связи с членами референтной группы, сформированности эмпатии и желанием заниматься совместной деятельностью.

Таким образом, испытуемые чаще склонны помогать окружающим, оказавшимся в трудной ситуации, выслушивать и поддерживать близких, умеют уступать и проявлять сострадание. У подростков обеих групп ориентация на личные интересы и маргинальная ориентация выражены в среднем на низком уровне, следовательно,

испытуемые редко проявляют эгоистичность при взаимодействии, не склонны игнорировать потребности окружающих, не стремятся слепо подражать и подчиняться обстоятельствам.

Итак, при сравнении средних значений можно констатировать, что подростки с избыточным весом сильнее зависят от мнения окружающих, склонны ему доверять, менее полагаются на себя, подростки экспериментальной группы обладают большей беспечностью и жизнерадостностью; у подростков обеих групп выявлено преобладание таких качеств, как открытость, чувствительность и сообразительность, характерны относительная эмоциональная устойчивость, низкая склонность к асоциальному поведению; подростки способны самостоятельно принимать решение в совместной деятельности, умеют отстаивать свою позицию и осознают важность собственного решения, часто независимы в мнениях; они умеют сотрудничать с окружающими, управлять возникающими конфликтными ситуациями, учитывать как собственное мнение, так и мнение партнера по общению, находить компромисс; в достаточной мере у изучаемых подростков сформирована социальная ориентация; менее всего в среднем сформирована компетентность в области социальной адаптивности; у подростков с нормальным весом показатели негативных социальных установок немного выше, чем у подростков с избыточным весом.

Наибольшие отличия выявлены по показателям «взаимовлияние», «брюзжание», «обоснованный негативизм», «перцептивно-интерактивная компетентность»; у всех подростков выражена такая интерактивная направленность как сотрудничество, ориентация на личные интересы и маргинальная ориентация выражены на низком уровне; подростки с нормальным весом более критично относятся к выбору партнера по общению, более подозрительны и реже склонны доверять случайным собеседникам; подростки не терпят над собой контроля, стремятся быть независимыми, принимать собственные решения, что соответствует возрастным нормам; для всей выборки характерны средний уровень общительности с тенденцией понижения, средний уровень вербального интеллекта, средний уровень эмоциональной неустойчивости, средний уровень самоконтроля, промежуточный показатель доминантности и уравновешенности, промежуточный уровень экспрессивности, характерна скорее робость, промежуточный показатель практичности, склонность к подозрительности и тревожности, навыки поведения в группе; подростки с нормальной массой тела обладают более высоким уровнем нормативности поведения, более склонны проявлять радикализм, а подростки с избыточным весом более мечтательны, более ориентированы на консерватизм, более независимы и склонны идти своим путем.

Таким образом, сравнительный анализ данных исследования позволил выявить, что для подростков с избыточным весом характерны более высокие показатели стремления влиять на окружающих, мечтательность, они более компетентны в области перцепции и интеракции, а также реже проявляют такие негативные коммуникативные установки, как обоснованный негативизм и брюзжание.

Перспективы дальнейшей разработки данной проблемы мы видим в сравнительном анализе половых различий социально-психологических характеристик подростков с высоким ИМТ; в разработке психологических программ профилактики булимии, анорексии и кахексии, психологического сопровождения данной категории лиц; разработке рекомендаций по развитию социально-психологических способностей, как необходимых в процессе адаптации к современным условиям социума подростка с избыточным весом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Александр Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и применение. М.: Институт Общезуманитарных исследований, 2004. 336 с.

2. Барановский А.Ю., Ворохобина Н.В. Ожирение (клинические очерки). СПб.: Диалект, 2007. 240 с.
3. Бессесен Д.Г., Кушнир Р. Избыточный вес и ожирение: профилактика, диагностика и лечение. М.: Бино, 2004. 239 с.
4. Гинзбург М. М., Крюков Н.Н. Ожирение. М.: Медпрактика, 2002. 128 с.
5. Вознесенская Т.Г. Расстройства пищевого поведения при ожирении и их коррекция // Фарматека. 2009. № 12. С. 91–94.
6. Егорова А.Ю. К вопросу о феноменологии пищевых аддикций // Человек, алкоголь, курение и пищевые аддикции (соматические и наркопсихиатрические аспекты): материалы 2-го междисциплинар. конгресса с междунар. участием (24-25 апреля 2008 г.). СПб., 2008. 203 с.
7. Захарченко В.М. Пищевое поведение у детей школьного возраста и влияние на него факторы // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2009. Сер. 11, Вып. 4. С. 268-273.
8. Марков А.А. Пограничные нервно-психические расстройства при избыточном весе и ожирении: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Томск, 2006. 23 с.
9. Bazhenova N.G., Tokar O.V., Shpakovskaya E.Yu., Razumova E.M., Ruslyakova E.E., Chernykh O.P. Psychological features of women with body mass index and eating disorders // Helix. 2018. T. 8. № 6. С. 4570-4579.
10. Григорьян О.Н., Гладышев Д.А., Сенкевич Л.В., Моргунов Ю.В. Индивидуально-психологические особенности женщин, страдающих экзогенно-конституциональным ожирением II и III степени. // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2008. № 4. С. 46-53.
11. Зубцова Т.Н., Князев Ю.А. Психологический портрет детей с ожирением и его значимость в процессе реабилитации // Проблемы эндокринологии. 1992. №4. С.57-64.
12. Капустина В.А., Митрофанова Е.А. Взаимосвязь оценки социальной внешности, и Я-концепции подростков (в контексте профилактики расстройств пищевого поведения в подростковом возрасте) // Сибирский педагогический журнал. 2016. №6.
13. Савчикова Ю. Л. Психологические особенности женщин с проблемами веса: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2005. 208 с.
14. Сидоров А.В. Типология психологических особенностей пациентов с алиментарным ожирением // Психологические исследования. 2012. №1. С. 10-16.
15. Степанова О.П., Стефашина Я.А., Хабибуллин Д.А. Копинг-стратегии подростков, страдающих сахарным диабетом // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т.8. №12-2. С.245-251.
16. Гречанов С.В. Изучение расстройств поведения и зависимости от ПАВ у подростков с помощью рейтинговых шкал // Мир аддикций: химические и нехимические зависимости, ассоциированные психические расстройства: тезисы конференции. СПб. 2012. С. 37.
17. Павлова Ю.М., Сабитов И.А. Этно-культуральные паттерны подростковой аддиктивности // Мир аддикций: химические и нехимические зависимости, ассоциированные психические расстройства: тезисы конференции. СПб. 2012. С.116-117.
18. Степанова О.П., Токар О.В. Социально-психологическая адаптация, копинги и социальная фрустрированность учащихся с интернет-аддикцией // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 1. С.88.
19. Токар О.В. Психология развития и возрастная психология в схемах, таблицах, комментариях: учеб. пособие. - 2-е изд., перераб. М.: ФЛИНТА, 2014. 64 с.
20. Токар О.В., Шпаковская Е.Ю. Социально-психологическая адаптация и эмоционально-коммуникативные барьеры учащихся с интернет-аддикцией // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. С. 138.
21. Александрова Р. В., Мешкова Т.А. Некоторые особенности самооценки у девочек-подростков с риском нарушения пищевого поведения // Человеческий капитал. 2015. № 09 (81). С. 28-31.
22. Ахмедова Р.М., Софронова Л.В. Нарушения пищевого поведения у подростков, страдающих ожирением // Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения. 2013. № 6. С. 33-35.
23. Белопольская Н. Л., Литовченко И.С. Психологический и телесный возраст подростков и юношей с реальными и мнимыми проблемами внешности // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 72-80.
24. Матушевич М. С. Особенности формирования пищевых нарушений у подростков // Молодой ученый. 2013. № 12. С. 814-817.
25. Строев Ю.И., Чурилов Л.П., Чернова Л.А. Ожирение у подростков. СПб.: ЭЛБИ-СПб, 2003. 216 с.
26. Гурылева Л.В., Белозерова Л.А., Семенова И.А. К проблеме исследования образа тела у современных подростков // СИСП. 2016. №3-2(59).
27. Дурнева М. Ю. Формирование отношения к телу и пищевого поведения у девушек подросткового и юношеского возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: МПШУ, 2014. 30 с.
28. Заржитская О. А. Образ тела как предмет психологического исследования // Журнал практического психолога. 1998. № 7. С. 14-18.
29. Тарасова Т.В., Гвоздева Н.В. Физический образ «я» у подростков, страдающих ожирением // Вестник МГУ. 2011. №2. С. 79-86.
30. Токар О.В., Инамова Н.Р. Изучение телесного «Образа-Я» девочек-подростков с нарушениями пищевого поведения // Актуальные психолого-педагогические исследования: сборник научных трудов. Магнитогорск, МГТУ им.Г.И. Носова. 2018. С.5-8.
31. Гумницкая Т.Н. Психопатологические нарушения и их терапия у больных с алиментарно-обменным ожирением (состояние проблемы) // Медицинские исследования. 2001. Т. 1, вып. 1. С. 92-93.

32. Исаакян О.В., Лукьяненко М.А. Опыт организации психолого-педагогического сопровождения подростков с нарушениями пищевого поведения (лишний вес) в общеобразовательных учебных заведениях // *Инновационная наука*. 2015. №4. С.153-160.

33. Малкина-Пых И.Г. *Терапия пищевого поведения. Справочник практического психолога*. - М.: ЭКСМО, 2007. 173 с.

34. Степанова О.П. Психологическое сопровождение детей, страдающих пограничными психическими заболеваниями // *Личность в условиях современных социальных изменений сборник научных статей 2-й заочной научно-практической конференции*. Магнитогорск, 2008. С. 51-55.

35. Токарь О.В., Шпаковская Е.Ю. *Психопрофилактика и психокоррекция аддиктивного поведения. Разработка коррекционно-профилактических программ: Учебно-методическое пособие. Электронное издание*. Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, 2016. 40 с.

36. Shpakovskaya E.Yu., Bazhenova N.G., Tokar O.V., Chernykh O.P. *Experience in application of rational-emotive therapy in psychological assistance to women with eating disorders // Helix*. 2018. Т. 8. № 5. С. 3673-3681.

37. *Практикум по социальной психологии* / Е.Ю. Шпаковская, О.П. Степанова, Н.Г. Баженова, Т.Т. Зимарева, М.В. Костюченко. Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, 2007. 164 с.

38. Хабибулин Д.А. *Математические методы в психологии*. Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, 2006. 149 с.

Статья поступила в редакцию 11.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.9
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0060

СВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

© 2019
AuthorID: 686195
SPIN: 9182-5250
ORCID: 0000-0001-7610-8286
ScopusID: 57201218282

Баженова Наталья Геннадьевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии

AuthorID: 271335
SPIN: 4938-6629
ORCID: 0000-0002-6384-1945

Токарь Оксана Владимировна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии

*Магнитогорский государственный технический университет
(455000, Россия, Магнитогорск, проспект Ленина, 38, e-mail: tokar.mgtu@mail.ru)*

Аннотация. Изучаются гендерные различия эмоционального выгорания и социально-перцептивных характеристик сотрудников уголовно-исполнительной системы. Выявлено, что наиболее распространенными симптомами эмоционального выгорания у испытуемых являются напряжение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений, которые в результате оказывают взаимовлияние на результативность типа восприятия информации, речевые и двигательные проявления эмоциональной экспрессивности. В группе испытуемых маскулинного типа чувствительность к невербальному поведению окружающих, проявления эмоциональной экспрессии в общении (голос и мимика) взаимосвязаны с симптомами эмоционального и профессионального выгорания (напряжение, истощение, деперсонализация). Показано, что выполнение должностных задач в условиях повышенной опасности требует напряжения голосового аппарата и мимических мышц, повышенного внимания к невербальным кодам и знакам, поступающим от окружающих; все это потенциально может вызвать эмоциональное перенапряжение, усталость, опустошенность, негативные переживания и установки по отношению к субъектам деятельности. У испытуемых феминного типа такие симптомы эмоционального и профессионального выгорания, как напряжение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений, оказывают влияние на результативность аудиального типа восприятия информации, речевые и двигательные проявления эмоциональной экспрессивности, стрессоустойчивости. В группе испытуемых андрогинного типа наблюдается взаимосвязь симптомов эмоционального выгорания, в частности, истощения и социально-перцептивных характеристик личности; а также взаимосвязь симптомов профессионального выгорания (деперсонализация, редукция профессиональных достижений, эмоциональное истощение) и речевых проявлений эмоциональной экспрессивности, преобладающим аудиальным типом восприятия. В целом, во всех трех выборках наблюдается тенденции к эмоциональному выгоранию, в тоже время имеются определенные гендерные различия в проявлении эмоционального выгорания и социально-перцептивных характеристик сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Ключевые слова: гендер, социальная перцепция, эмоциональное выгорание, маскулинный тип, феминный тип, андрогинный тип, невербальная коммуникация, интегральная эмоциональная экспрессивность, стрессоустойчивость, перцептивная модальность, перцептивная самооценка, сотрудник уголовно-исполнительной системы.

CONNECTION OF SOCIAL-PERCEPTIVE CHARACTERISTICS AND EMOTIONAL EXPLOSION OF EMPLOYEES OF THE CRIMINAL-EXECUTIVE SYSTEM

© 2019

Bazhenova Natal'ya Gennad'evna, candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of psychology

Tokar Oksana Vladimirovna, candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of psychology

*Nosov Magnitogorsk State Technical University
(45500, Russia, Magnitogorsk, Lenin st, 38, e-mail: tokar.mgtu@mail.ru)*

Abstract. In the article gender differences in emotional burnout and socio-perceptual characteristics of employees of the penitentiary system are studied. It has been revealed that the most common symptoms of emotional burnout in the subjects of the penitentiary system are tension, depersonalization, the reduction of professional achievements, which as a result have an influence on the effectiveness of the type of information perception, speech and motor manifestations of emotional expression. In the group of subjects of the masculine type sensitivity to the nonverbal behavior of others, manifestations of emotional expression in communication (voice and facial expressions) are interrelated with the symptoms of emotional and professional burnout (tension, exhaustion, depersonalization). The official tasks in conditions of increased danger require the tension of the vocal apparatus and facial muscles, increased attention to non-verbal codes and signs from others. All this can potentially cause emotional stress, fatigue, emptiness, negative feelings and attitudes towards the subjects of activities. The subjects of the feminine type having symptoms of emotional and professional burnout such as stress, depersonalization, reduction of professional achievements mutually influence the performance of the auditory type of information perception, speech and motor manifestations of emotional expressiveness and the nature of the person's stress tolerance. In the group of the subjects of the androgynous type there is an interrelation of the symptoms of emotional burnout, in particular exhaustion and social perceptual characteristics of the personality as well as the interrelation of symptoms of professional burnout (depersonalization, reduction of professional achievements, emotional exhaustion) and speech manifestations of emotional expressiveness, the predominant auditory type of perception. In general, there is a tendency to emotional burnout in all three samples. At the same time there are certain gender differences in the manifestation of emotional burnout and socio-perceptual characteristics of employees of the correctional system.

Keywords: gender, gender differences, social gender, social perception, emotional burnout, professional burnout, masculine type, feminine type, androgynous type, non-verbal communication, integral emotional expressiveness, stress tolerance, perceptual modality, perceptual self-esteem, the employee of the correctional system.

сиональной деятельности сотрудников, определение смысловой составляющей своей деятельности, предъявление повышенных требований к социально-психологическим качествам личности мужчин, так и женщин. Профессиональная деятельность сотрудников уголовно-исполнительной системы связана с постоянным воздействием стрессогенных факторов, выполнением служебных обязанностей в экстремальных условиях, риском для физического, психического и эмоционального здоровья, что способствует возникновению хронического стресса, профессиональной и личностной деформации, в т.ч. эмоционального выгорания. Эмоциональное выгорание представляет собой сложный феномен «изнашивания», возникающий в результате воздействия стрессовых факторов и напряженного интенсивного взаимодействия сотрудников в рабочей ситуации. В структуре эмоционального выгорания выделяется три компонента: деперсонализация, минимизация и эмоциональное истощение [1]. Служба в правоохранительных органах включена в список профессий, предполагающих особо напряженные и чрезвычайно трудные условия деятельности. Одной из особенностей профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы, влияющей на нарастание эмоционального выгорания, является ежедневный контакт со спецконтингентом, успешность которого зависит не только от уровня профессиональных знаний и навыков, но и степени сформированности социально-перцептивных качеств служащих. Социальная перцепция – это сложный процесс, ответственный за осуществление личностью определенного социального поведения в микросоциуме, которое включает в себя восприятие внешних признаков человека, соотнесение их с его личностными характеристиками, интерпретацию и прогнозирование на этой основе его поступков [2].

Отмечается негативное влияние особых условий профессиональной деятельности на психологическое благополучие, физическое здоровье людей, эффективность их трудовой деятельности, удовлетворенность своим трудом [3-5]. Многие исследования показывают, что высокий уровень эмоциональной напряженности, симптомы эмоционального выгорания, особенности социального восприятия у сотрудников службы исполнения наказаний также связаны с гендерной идентичностью [4-9]. Научную тенденцию изучения гендерных различий выделенных характеристик можно объяснить увеличением количества служащих в службе наказаний женщин. Понятие «гендер» в современном обществе представляет собой результат осознания социумом различий между мужчинами и женщинами по ролевым критериям. Исследователи различают понятия «пол» и «гендер»: в отличие от понятия «пол», «гендер» акцентирует внимание не на природных, а на социально-психологических и культурологических характеристиках социализации мужчин и женщин [1].

Эмоциональное выгорание человека и негативные социально-перцептивные характеристики общения приводят к нарушениям, которые влекут за собой личностные изменения в сфере общения с людьми, искаженной эмоциональной и когнитивной оценке происходящих вокруг событий, собственных потребностей, интересов, целей, ценностей и, как следствие, влияет на жизнедеятельность человека в целом [3, 8-16]. Предпринимаются попытки изучения психических состояний и социально-психологических характеристик у подследственных и осужденных [5, 17, 18]. В тоже время, сотрудники ФСИН, как субъекты одноименной системы, заслуживают не меньшего внимания, т.к. их эмоциональное состояние, социально-перцептивные качества, а также гендерный аспект этих показателей, во многом будут определять сохранность их здоровья и профессиональную эффективность. Актуальность обозначенной проблематики подтверждается появлением ряда исследований, научные интересы которых связаны с различными

асpekтами психологического статуса сотрудников, работающих в пенитенциарных учреждениях [19-22].

Таким образом, целью нашего исследования стало изучение гендерных различий эмоционального выгорания и социально-перцептивных характеристик сотрудников ФСИН.

В исследовании приняли участие сотрудники ФКУ СИЗО – 2 ГУФСИН России по Челябинской области, всего 112 чел., мужчины и женщины в возрастном диапазоне от 24 до 52 лет. Все респонденты были изначально опрошены с помощью методики Сандры Бем «Маскулинность - фемининность» [23] с целью выявления гендерного типа личности. В результате нами были сформированы три группы респондентов: 1 выборка - сотрудники ОПБ в СИЗО – 24 чел., описанные по методике, как маскулинный тип, 2 выборка – 24 чел., описанные, как феминный тип, 3 выборка – 22 чел., описанные, как андрогинный тип. Остальные участники опроса не вошли в дальнейшее исследование, т.к. были отнесены к смешанному типу.

Дальнейшее изучение социально-психологических характеристик респондентов осуществлялось с помощью тестов: Методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» (В.В. Бойко) [24], Опросник профессионального (эмоционального) выгорания «МВІ» (К. Маслач, С. Джексон) [1], Тест «Доминирующая перцептивная модальность» (С. Ефремцева) [25], Методика «Экспертной оценки невербальной коммуникации» (А.М. Кузнецова) [23], Методика «Перцептивная самооценка парциальной и интегральной эмоциональной экспрессивности» (Л.Е. Бачина, А.Е. Ольшанникова) [25], «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» (ПОТС) (Н.П. Фетискин) [26].

В данной публикации представлен корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона) связей между изучаемыми параметрами. Анализ полученных результатов позволил констатировать: выборке 1 (маскулинный тип) показатель чувствительности к невербальному поведению другого положительно связан с уровнем деперсонализации ($r=0,602$, при $p<0,001$). Приглушение или полное исчезновение чувств (эмоционального отношения), утрата чувства собственного «Я» и ощущение пустоты при деперсонализации влечет за собой усиление восприимчивости к действиям окружающих. Повышенная чувствительность к воздействиям, поведению окружающих лиц может вызвать зависимость от мнения окружающих. В случае условий общения с неблагоприятным контингентом лиц (в данном случае с правонарушителями), длительной изоляцией от благоприятного общения, эмоциональные перегрузки, длительное действие психотравмирующих криминогенных обстоятельств профессиональной деятельности приводят к деперсонализации, нарушению структуры самосознания и самопонимания личности.

В выборке маскулинного типа выявлена прямая взаимосвязь уровня истощения с уровнем резистенции ($r=0,46$, при $p<0,05$), таким образом, можно констатировать, что чем выше эмоционально-нравственная дезориентация, истощение эмоциональных проявлений, тем выше эмоциональная и личностная отстраненность сотрудников ФСИН от внешних воздействий со стороны окружающих и, наоборот. Отмечена также связь уровня истощения с такой перцептивной характеристикой, как громкость голоса ($r=0,433$, при $p<0,05$), что можно интерпретировать как - эмоциональный дефицит, нервно-эмоциональное напряжение свидетельствуют об эмоциональном выгорании личности. Данные условия труда служащих могут являться причиной профессионального заболевания голосового аппарата, в результате которого может возникать эмоциональное раздражение повышение голосовой интенсивности высказываний. Профессиональная деятельность служащих ФСИН связана с постоянным взаимодействием, общением с большим кругом лиц. В результате выполнения профес-

сиональных функций при длительной, без отдыха голо-совой деятельности, у сотрудников может возникнуть голосовое перенапряжение, повышение тонауса голосовых складок. В свою очередь, наоборот, повышенная голосовая нагрузка, голосовые зажимы могут вызывать помимо голосовой утомляемости, также и общую нервно-психическую утомляемость, истощение эмоциональных проявлений.

Двигательная активность положительно связана с громкостью голоса ($r=0,444$, при $p<0,005$), но обратно со сбоем речи ($r=-0,434$, при $p<0,005$) и визуальным типом восприятия ($r=-0,463$, при $p<0,005$). Интенсивность проявления двигательных действий влияет на характер произношения служащих слов, частоту возникновения нарушений в построении им предложений, обращений. Также, данная связь показывает, что при визуальном типе восприятия излишние двигательные реакции мешают полноценному пониманию, созерцанию окружающей действительности. Недифференцированная экспрессия прямо связана с лишними движениями ($r=0,434$, при $p<0,005$), т.е. излишняя эмоциональная возбудимость вызывает повышенную физическую активность служащего ФСИН.

Уровень напряжения обратно связан с мимикой ($r=-0,469$, при $p<0,005$), т.е. чем выше неудовлетворенность собой, депрессивный настрой, тем слабее двигательная активность мышц лица человека, участвующего в общении и наоборот. Эмоциональное состояние часто сопровождается изменениями в соматической сфере. перевозбуждение нервной системы, эмоциональное напряжение сопровождается излишней активизацией и неравномерным распределением иннерваций в организме. перевозбуждение нервной системы в первую очередь проявляется в напряжении мышц - обычно это мышцы лица, особенно челюстные мышцы. Чем выше эмоциональный дискомфорт, депрессивный настрой, тем слабее двигательная активность мышц лица человека, участвующего в общении. Как правило, снятие психоэмоционального напряжения, перевозбуждения можно достигнуть через контролируемые аутодвижения мышц лица. Возвращению в стабильную эмоциональную форму способствует процедура расслабления мимических мышц.

Рассматривая связи в выборке 2 (феминный тип), можно остановиться на следующих статистически значимых, как: некоторые проявления двигательной активности отрицательно влияют на процесс кинестетического восприятия окружающей действительности ($r=-0,691$, при $p<0,001$). Быстрота и торопливость в действиях, излишняя суетливость, гиперактивность мешают полноценному усвоению информации, поступающей с помощью кинестетического канала восприятия, возникает ощущение трудности концентрации, ощущение невнимательности. Также известно, что для полного понимания, оценки информации, поступающей с помощью органов осязания, требуется последовательность, точность, неторопливость в действиях, что достигнуть с наличием двигательной активности затруднительно.

В результате исследования феминного типа установлено, что показатель «напряжение» положительно коррелирует с кинестетическим типом восприятия ($r=0,473$, при $p<0,005$). Повышение уровня эмоциональной неустойчивости, излишняя тревога, неудовлетворенность собой ставит на первое место получение информации из телесно-чувствительных реакций. Всякая эмоциональная реакция сопровождается двигательными паттернами. Эмоции могут изменять мышечное напряжение. При изменении эмоционального состояния могут наблюдаться отклонения в частоте, амплитуде, ритме кинестетических, мышечных ощущениях. В свою очередь, смена положения тела изменяет эмоциональное состояние, приятные тактильные ощущения способствуют снятию психоэмоционального и мышечного напряжения.

Уровень деперсонализации отрицательно коррели-

рует с показателем редукции профессиональных достижений ($r=-0,511$, при $p<0,005$) и перцептивной оценкой типа стрессоустойчивости ($r=-0,488$, при $p<0,005$). Существующая отстраненность личности, возникновение раздражения по отношению к объектам своей деятельности, потеря себя влияет на снижение устойчивости человека к стрессовым факторам, возникновение беспомощности и некомпетентности в профессиональной области. Такая характеристика профессионального выгорания, как «редукция профессиональных достижений» положительно связана с двигательной активностью ($r=0,497$, при $p<0,005$). Потеря смысла выполнения профессиональных обязанностей может вызвать излишнюю суетливость, подвижность. Чрезмерная активность, излишнее участие, отказ от потребностей, не связанных с работой, является одним из первоначальных признаков профессионального выгорания. Также, редукция профессиональных достижений отрицательно связана со сбоем речи ($r=-0,483$, при $p<0,005$), т.е. отстраненность и возрастающая некомпетентность в своей профессиональной области выравнивает, упорядочивает общий речевой способ выражения мыслей человека. Данный феномен можно объяснить тем, что вследствие отстраненности от профессиональных обязанностей человек становится более обращенным на себя, свои переживания, высказывания.

В ходе анализа установлено, что аудиальный тип восприятия отрицательно связан с темпом речи ($r=-0,470$, при $p<0,005$). Данная статистическая зависимость позволяет судить о том, что чем чаще человек предпочитает получать информацию с помощью слуховых ощущений, тем ниже его общий темп речи, медленнее скорость произношения. Испытуемые, у которых ведущая модальность восприятия является приоритетной, более обращены не на темповые, ритмовые характеристики произношения, а на образные, выразительные. В обратном направлении данная связь может проявляться с точки зрения влияния невысокой скорости произнесения элементов речи (звуков, слогов, слов) на предпочтение звукового формата поступающей информации с таким же спокойным темпом и ритмом речи, с плавными переходами.

Перцептивная оценка стрессоустойчивости также связана с оценкой невербальной коммуникации ($r=0,508$, при $p<0,005$). Анализ данной взаимосвязи позволяет сделать вывод о том, что высокий уровень стрессоустойчивости, терпеливость, владение способами регуляции стресса способствует развитию умения верно воспринимать других людей, их невербальные сигналы. В свою очередь умение правильно воспринимать эмоциональные послания, выраженные невербально, позволяют нейтрализовать нежелательные состояния, отношения, недовольство, агрессию. Управление своим невербальным репертуаром также связано с образностью речи ($r=0,513$, при $p<0,005$) и «сбоем речи» ($r=0,444$, при $p<0,005$). Включение в ситуации общения невербальных средств адекватно цели и задачам взаимодействия, нахождение подходящих интонаций, выражений взгляда и голоса для передачи своих чувств и отношения, способствует формированию общих выразительно-изобразительных качеств речи. Данная связь находит свое отражение и в обратном направлении. Показатель «интонация» связан с образностью речи ($r=0,491$, при $p<0,005$). Показатель «лишние движения» связан с «мимикой» ($r=0,472$, при $p<0,005$) и «недифференцированной экспрессией» ($r=0,458$, при $p<0,005$).

Корреляционный анализ данных выборки 3 (андрогинный тип) позволил выделить следующие статистически значимые взаимосвязи: установлено, что у испытуемых данной группы существует достоверная взаимосвязь резистентности и истощения ($r=0,592$, при $p<0,001$). Также, уровень истощения положительно связан с редукцией профессиональных достижений ($r=0,589$, при $p<0,001$). Высокий уровень эмоционального и личност-

ного дискомфорта влечет за собой недовольство своими профессиональными достижениями, итогами деятельности. Доказана обратная связь способности к оценке невербальной коммуникации с показателем «интонация» ($r=-0,464$, при $p<0,005$). Умение правильно воспринимать невербальное поведение окружающих влечет за собой снижение интонационных характеристик речи, манеры речевого общения, положительные свойства вербальных способов передачи информации.

Наблюдается обратная связь уровня истощения с оценкой невербального репертуара ($r=-0,459$, при $p<0,005$) и оценкой невербальной коммуникации ($r=-0,440$, при $p<0,005$), соответственно, чем выше чувство неудовлетворенности собой, неполноценности, тем чувствительнее испытываемые по отношению к поведению окружающих. Эмоциональное истощение прямо связано с аудиальным типом восприятия ($r=0,448$, при $p<0,005$). Дисгармония в эмоциональных проявлениях, аффективные расстройства личности могут вызвать желание человека отгородиться от окружающей действительности, минимизировать зрительные и кинестетические ощущения, оставив основным источником получения информации аудиальные ощущения. В свою очередь, такие недостатки аудиального типа получения информации, как чувствительность к повышенным тонам, ритмам, отвлекаемость на посторонние звуки может повлечь за собой эмоциональный дискомфорт, истощение сотрудников.

В выборке андрогинного типа деперсонализация отрицательно связана с редуцией профессиональных достижений ($r=-0,547$, при $p<0,005$), напрямую с лишними движениями ($r=0,609$, при $p<0,001$) и недифференцированной экспрессией ($r=0,479$, при $p<0,005$). Результаты исследования позволяют утверждать, что нарастание недовольства собой, потеря своих желаний и интересов, вызывает неудовлетворение результатами своей профессиональной деятельности, а также возникновение чувства стресса, неконтролируемых эмоциональных проявлений, бесцельных, возможно компульсивных физических действий, лишних движений. В силу системной организации человеческого организма движение тесно сопряжено с деятельностью внутренних органов. Поэтому исключение такого естественного биологического компонента, как движение, заметно сказывается на состоянии нервной системы - нарушается нормальное течение процессов возбуждения и торможения. В результате напряжение накапливается, возрастает недовольство собой. Установлено, что уменьшение чувства стресса, его нежелательных последствий в виде потери собственного «Я» могла бы двигательная активность. Динамичность тела человека оптимизирует взаимоотношения между различными вегетативными системами, является адекватным «приложением» стрессовых механизмов.

Показатель «лишние движения» имеет прямую связь с мимикой ($r=0,509$, при $p<0,005$) и недифференцированной экспрессией ($r=0,589$, при $p<0,001$). В данном случае, бесцельная физическая активность, лишние физические действия, вызывают большое количество мимических движений, и, как следствие, мало управляемую, недифференцированную личностную экспрессию у андрогинного типа служащих ФСИН.

Резюмируя представленные результаты, обобщим полученные социально-перцептивные характеристики служащих ФСИН и их склонность к эмоциональному выгоранию. Наше исследование показывает, что наиболее распространенными симптомами эмоционального выгорания у испытуемых сотрудников ФСИН являются напряжение, деперсонализация, редуция профессиональных достижений, которые в результате оказывают взаимовлияние на результативность типа восприятия информации, речевые и двигательные проявления эмоциональной экспрессивности.

Обобщая исследуемые корреляционные взаимосвязи, представляется возможным утверждать, что у ис-

пытываемых маскулинного типа на проявление таких социально-перцептивных характеристик личности, как чувствительность к невербальному поведению окружающих, проявления эмоциональной экспрессии в общении, (выражающееся в громкости голоса и мимике), оказывают влияние симптомы эмоционального и профессионального выгорания - напряжение, истощение, деперсонализация. Также, данная связь проявляется и в обратном направлении. В результате выполнения должностных задач, связанных с риском, в условиях повышенной опасности возникает напряжение голосового аппарата и мимических мышц, а также проявляется повышенное внимание к невербальным кодам и знакам, поступающим от окружающих. Такие показатели эмоциональной экспрессии и социальной перцепции могут вызвать эмоциональное перенапряжение, усталость, опустошенность, негативные переживания и установки по отношению к субъектам деятельности.

У испытуемых феминного типа такие симптомы эмоционального выгорания, как напряжение, деперсонализация, редуция профессиональных достижений оказывают взаимовлияние на результативность аудиального типа восприятия информации, речевые и двигательные проявления эмоциональной экспрессивности, характер стрессоустойчивости личности.

В группе испытуемых андрогинного типа наблюдается связь симптомов эмоционального выгорания, в частности, истощения и социально-перцептивных характеристик личности; а также взаимосвязь симптомов профессионального выгорания (деперсонализация, редуция профессиональных достижений, эмоциональное истощение) и речевых проявлений эмоциональной экспрессивности, преобладающим аудиальным типом восприятия.

В целом, во всех трех выборках наблюдается тенденция к эмоциональному выгоранию, стереотипному использованию одних перцептивных способностей и игнорированию других, в тоже время, имеются определенные гендерные различия в проявлении эмоционального выгорания и социально-перцептивных характеристик сотрудников ФСИН. Выявленные особенности предполагают дальнейшую работу в научно-исследовательском и прикладном аспектах.

Перспективы дальнейшей разработки проблемы состоят в сравнительном изучении гендерных и половых различий социально-перцептивных характеристик и эмоционального выгорания; в расширении изучаемых характеристик, включая коммуникативную компетентность и особенности взаимоотношений в изучаемой профессиональной выборке; разработке программы профилактики профессионального и эмоционального выгорания служащих уголовно-исполнительной системы; разработка рекомендаций по развитию социально-перцептивных способностей, как профессионально важных в процессе коммуникации с подследственными и осужденными и ведении следственных экспериментов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Маслач К. Практикум по социальной психологии / К. Маслач, Э. Пайнс. СПб: Питер, 2001. 528 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник. М.: Аспект Пресс. 2003. 229 с.
3. Kassymova G.K., Tokar O.V., Tashcheva A.I., Slepukhina G.V., Gridneva S.V., Bazhenova N.G., Shpakovskaya E.Yu., Arpentieva M.R. Impact of stress on creative human resources and psychological counseling in crises // *International journal of education and information technologies*. 2019. №13. P. 26-32.
4. Степанова О.П., Баженова Н.Г., Токарь О.В., Шпаковская Е.Ю., Шарыгина Е.С. Влияние ценностно-мотивационной сферы на удовлетворенность жизнью пожилых людей // *Социологические исследования*. 2016. № 11 (390). С. 72-81.
5. Психическое здоровье мужчин в сложных жизненных ситуациях: монография / Н.Г. Баженова, Е.М. Разумова, Е.Е. Руслякова, О.В. Токарь. Магнитогорск, 2017. 111 с.
6. Каленик Р.С. Формирование компетенций здоровьесбережения у педагогических работников образовательных организаций МВД России // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 224-228.
7. Трусов П.А., Карелин Д.В., Мещерякова Э.И., Ларионова А.В.

- Особенности взаимосвязи социопрофессиональных и личностно-коммуникативных характеристик судебных приставов // Вестник Томского государственного университета. 2016. № 410. С. 172–178.
8. Клецина И. С. Практикум по гендерной психологии. СПб: Питер, 2003. 479 с.
9. Каленик Р.С. Условия формирования здоровьесберегающей среды в образовательной организации системы МВД России // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 132–135.
10. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности: руководство. М.: Институт психологии РАН, 2005. 330 с.
11. Улендеева Н.И. Характеристика информационно-аналитической компетентности обучающихся ведомственных вузов ФСИН России // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 345–350.
12. Ракицкая А.В. Синдром эмоционального выгорания как предмет социально-психологических исследований / Технологии информатизации и управления. ТИМ-2011: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Гродно: ГрГУ, 2011. С.429–433.
13. Титова О.З. Формирование языковой компетенции у курсантов ФКОУ ВО СЮИ ФСИН России при преподавании учебной дисциплины «Русский язык в деловой документации» // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 101–103.
14. Улендеева Н.И., Озерский С.В. Практико-ориентированный подход как средство повышения качества обучения основам информатики и информационным технологиям в ведомственном вузе ФСИН России // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 137–140.
15. Самоукина Н.В. Синдром профессионального выгорания // Медицинская газета. 2005. № 43. С. 18–21.
16. Хабибуллин Д.А. Исследование синдрома эмоционального выгорания у среднего медицинского персонала / Человек. Общество. Образование. Материалы всероссийской научно-практической конференции в 2-х частях. Уфа. 2010. С. 313–317.
17. Разумова Е.М. Особенности внутриличностного конфликта осужденных в исправительно-трудовом учреждении // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2016. Т.2. С. 186–189.
18. Разумова Е.М., Хабибуллин Д.А. Социально-коммуникативная компетентность подсудимых с разным сроком нахождения в следственном изоляторе // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 428–430.
19. Улендеева Н.И., Герасимов К.И. Проблемы нормативно-правового обеспечения информационно-аналитической работы в пенитенциарной системе // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 378–380.
20. Хохрин С.А. Пенитенциарная преступность как предмет правового исследования // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 3 (35). С. 224–229.
21. Евсеев И.В. Формирование пенитенциарных традиций в учреждениях православной церкви России XII–XIX вв // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 223–227.
22. Сывороткина И.Ю. Либерализация современного наследственного законодательства в отношении осужденных - концентрированное выражение применения международных стандартов в уголовно-исполнительной системе // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 505–507.
23. Беспанская-Павленко Е. Д. Психодиагностические методики изучения гендерных особенностей личности. Минск: БГУ, 2013. 86 с.
24. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб: Питер, 1999. 105 с.
25. Практикум по социальной психологии / Е.Ю. Шпаковская, О.П. Степанова, Н.Г. Баженова, Т.Т. Зимарева, М.В. Костюченко. Магнитогорск, 2007. 164 с.
26. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. М. 2002. 362 с.

Статья поступила в редакцию 08.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.9

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0061

ОБРАЗ МИРА У КЛИЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

© 2019

AuthorID: 404272

SPIN-код: 5920-8840

ORCID: 0000-0003-4126-0602

Панченко Людмила Леонидовна, кандидат биологических наук,
доцент кафедры «Философия и юридическая психология»

Беляева Светлана Владимировна, магистрант

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
(690002, Россия, Владивосток, ул. 2-Круговая 12, e-mail: svetlana-inf@mail.ru)*

Аннотация. Работа посвящена изучению возможностей исследования уровня формирования и проявления образа мира у клиента в процессе психологического консультирования. А так же степени участия психолога-консультанта в данном процессе. В современном обществе образ мира формируется под воздействием хаотичных и противоречивых сигналов. Противоречия, заложенные в основу образа мира, не всегда осознаются человеком, и как правило, создают предпосылки для конфликтов мотивов. Уровень сформированности образа мира у людей различается. Личность, сознательно формирующая (проявляющая) личный образ мира: лучше осознает свои потребности, мотивы, ценности и ощущает больший уровень внутреннего благополучия. Научная новизна-1) в структурировании образа мира по точке сборки (центром могут быть 1. физические формы, ресурсы, потребности, 2. социальные и эмоциональные связи, отношения 3. идеи, структуры, информация); 2) в группировании и последовательности применения методов и методик. Цель исследования-изучить у клиента особенности конструирования образа мира до и после психологического консультирования. Данное психологическое консультирование направлено на проявление целостного образа мира клиента. Объект исследования - сознание клиента психологического консультирования. Предмет исследования-образ мира клиента психологического консультирования. Основная гипотеза - в процессе психологического консультирования, возможно осознанное расширение образа мира клиентом, с помощью предложенных психологом инструментов: 1) нетипичных для клиента стратегий мышления 2) акцентирование внимания на не свойственных клиенту каналах восприятия. Такая работа может привести к более насыщенному и разнообразному образу мира, что в свою очередь способствует повышению уровня внутреннего благополучия (психического здоровья) и более оптимистичному планированию будущего.

Ключевые слова: восприятие, образ мира, целостность образа мира, точка сборки образа мира, мир физических форм и ресурсов, деятельная активность, мир социальных связей эмоций, чувственно-эмоциональные реакции, мир идей, концептов и ментальных структур, уровень внутреннего благополучия, проективные методики

WORLDWIDE AT CLIENTS OF PSYCHOLOGICAL ADVICE

© 2019

Panchenko Lyudmila Leonidovna, candidate of biological sciences, associate professor
of the department of philosophy and legal psychology

Belyaeva Svetlana Vladimirovna, undergraduate

Vladivostok State University of Economics and Service

(690002, Russia, Vladivostok, 12-Krugovaya St. 12, e-mail: svetlana-inf@mail.ru)

Abstract. The work is devoted to studying the possibilities of studying the formation and manifestation of the image of the world in a client in the process of psychological counseling. As well as the degree of participation of a psychologist-consultative in this process. In modern society, the image of the world is formed under the influence of chaotic and contradictory signals. The contradictions underlying the image of the world are not always recognized by man, and as a rule, they create the prerequisites for conflicts of motives. The level of formation of the image of the world in people varies. A person who consciously forms (manifests) his OM: better aware of his needs, motives, values, and feels a greater level of internal well-being. Scientific novelty-1) in structuring the image of the world at the assembly point (the center can be 1. physical forms, resources, needs, 2. social and emotional connections, relationships 3. ideas, structures, information); 2) in grouping and sequence of application methods and techniques. The purpose of the study is to study with the client the features of constructing a world image before and after psychological counseling. This psychological counseling is aimed at manifesting a holistic image of the client's world. The object of study is the consciousness of the client of psychological counseling. The subject of the study is the image of the world of the client of psychological counseling. The main hypothesis is that in the process of psychological counseling, a conscious expansion of the world's image by the client is possible with the help of the tools offered by the psychologist: 1) non-typical thinking strategies for the client 2) focusing on perceptual channels unusual for the client. Such work can lead to a more vital and diverse image of the world, which in turn contributes to an increase in the level of internal well-being (mental health) and more optimistic planning for the future.

Keywords: perception, image of the world, the integrity of the image of the world, the point of assembly of the image of the world, the world of physical forms and resources, active activity, the world of social connections of emotions, sensory-emotional reactions, the world of ideas, concepts and mental structures, the level of internal well-being, projective techniques

ВВЕДЕНИЕ.

Сегодня «образ мира», как понятийная категория, имеет «огромный описательный потенциал для всей феноменологии познавательной деятельности человека и для всех направлений отечественной психологии» (Серкин, 2006, с.11). Первоначально категория «Образ мира» введена в понятийный аппарат психологии А.Н. Леонтьевым. Отвечала решению проблемы обобщения многочисленных эмпирических данных, накопленных в исследовании восприятия. В рамках решения задачи «изучения психического как изучения «построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа ре-

альности» (Леонтьев А.Н., 1983, с.254). Определенный всем опытом жизнедеятельности субъекта, образ мира представляет собой тот «фон, на котором разворачивается вся психическая деятельность человека» (Петухов, 1984, с.14).

Тема образа мира актуальна и на сегодняшний день, так как «...основной задачей психологии является описание субъективного мира человека (в пределе – сознания)...» (В.П.Серкин 2018, с.8). Описание для целей научных исследований и применительно к повседневной жизни человека.

В процессе психологического консультирования, хо-

рошо видно, что не только описание, но и осознанное расширение субъективного мира человека, благоприятно влияет на эффективность мышления и продуктивность действий, что приводит к большей внутренней удовлетворенности клиента.

Так же, осознанное проявление образа мира, может способствовать состоянию психического здоровья-состоянию благополучия, при котором человек реализует свой собственный потенциал, лучше справляется с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работает, и может вносить вклад в жизнь своего сообщества. Состояние внутренней благополучия, как правило генерирует положительные чувства, связанные с будущим-это вера, уверенность в себе, надежда и оптимизм. Такие способности повышают сопротивляемость депрессиям, увеличивают продуктивность работы и укрепляют здоровье.

В одном из определений, В.П.Серкин рассматривает образ мира, как индивидуальную прогностическую модель будущего, на основе которой субъект строит свои действия в настоящем. Согласно этой концепции, образ мира в функциональном плане, предшествует восприятию, те образ мира (и предмета) не строится в процессе восприятия, а лишь корректируется. Следовательно, в функциональном плане образ любого воспринимаемого испытываемым стимула предопределен изначально его индивидуальным образом мира и лишь корректируется в процессе деятельностного восприятия или другой деятельности...» (В.П. Серкин 2018, с. 133).

МЕТОДОЛОГИЯ.

В соответствии с основной гипотезой, работа психолога-консультанта фокусируется на трех плоскостях проявления клиента: 1) восприятие: осознанно расширять чувственную ткань, за счет нетипичных для клиента, новых каналов восприятия (как результат, все три: аудиальный, визуальный, кинестетический). *Пояснение по применению методик: здесь на входе и выходе можно применить тест диагностики доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева (методика на восприятие);* 2) деятельность: выпадают блоки деятельности (как результат, в образе мира все три блока: деятельностный, чувственный, интеллектуальный) *Пояснение по применению методик: этот блок хорошо прослеживается во время беседы, в словесных паттернах (сделал, почувствовал, подумал, подумал);* 3) ментальные структуры: имеющийся образ мира, возможно расширять, за счет других, не привычных для клиента, стратегий мышления (в сумме три: мир форм, мир связей, мир идей) *Пояснение по применению методик: здесь на входе и выходе можно применить проективный тест, «Мир и я в нем».*

Пояснения по применению методик, оценивающих результаты взаимодействия с психологом-консультантом: 1)«к повышению уровня внутреннего благополучия (психического здоровья)» на входе и выходе Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера. 2) более оптимистичному планированию будущего: шкала оптимизма и активности (Н.Е. Водопьянова), тест на оптимизм (Мартин Селигман).

По результатам работы с проективными методиками видно, что клиент, выделяет главное в образе мира, и окружение. В качестве главного, как правило проявляется: 1) мир физических форм и ресурсов или 2) мир социальных связей и эмоций или 3) мир идей, концептов, уровней и реально не существующих ментальных структур.

К этим выводам пришли через наблюдение. Изначально было две группы, с разделением по видам профессиональной деятельности.

Первая группа: 15 человек, представители творческих профессий (писатель, сценарист, дизайнер, художник, художник-иллюстратор, блогер, фотограф, флорист, искусствовед, стилист, ведущая тематических вечеров, визажист, писатель-путешественник, декоратор).

Вторая группа: 13 человек, люди работающие в разных областях бизнеса.

В соответствии с целью исследования и рабочими гипотезами были поставлены задачи: 1) изучить образ мира клиента на первой и последней консультации 2) оценить эффективность взаимодействия и применения методик. Критерий: ощущение внутреннего благополучия (психологическое здоровье) и более оптимистичное планирование будущего.

Как методология, для выполнения поставленных задач, выбрана система методик, в рамках гуманитарного направления и психоанализа.

В данной научно-исследовательской работе, предложены методы исследования: объединенные в классификацию, согласно Б.Г.Ананьеву: Организационный метод: методика различий (сравнение до взаимодействия и после) Серкин, 2018, с 141). Эмпирический метод: методика наблюдения и беседы (Серкин, 2018, с 136), тест диагностика доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева (методика на восприятие), методика опросник «Графический тест Коттла: специфика показателей временной перспективы», ассоциативный эксперимент (Серкин, 2018, с. 148), шкала оптимизма и активности (Н.Е. Водопьянова), тест на оптимизм (Мартин Селигман), проективный тест «Мир и я в нем», графический тест Эрига Вартегга, Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера.

Что бы увидеть разницу мышления, в процессе оценки ситуаций и принятия решений, выдвигаемые ниже подгипотезы иллюстрированы примерами паттернов мышления представителей из первой и второй группы.

Основными исследовательскими методами, на первом этапе, в работе с клиентами, в процессе психологического консультирования, выбраны наблюдение и беседа.

Период исследования восемь месяцев. С каждым клиентом проведено от шести до восьми сессий психологического консультирования.

Подгипотеза 1: В процессе выбора у клиента может быть искажение в восприятии действительности. Акцентирование на одном сегменте реальности, и полное выпадение других.

Сравнивая варианты возможностей, для целей притяжения решения, клиент к одному варианту может подбирать описательные паттерны своего внутреннего опыта, к другому паттерны внешнего взаимодействия.

Консультант, в процессе психологического консультирования, может заметить и исследовать вместе с клиентом эту особенность. Такое взаимодействие, позволяет клиенту расширить и дополнить часть своего образа мира, что в дальнейшем может привести к более качественным выборам и большей внутренней удовлетворенности. Исходя из этой особенности, люди бизнеса подробнее, реалистичнее и качественнее могут предсказать внешнее взаимодействие, представители творческих профессий чаще и больше приписывают другим людям свои чувственно-эмоциональные реакции, при этом внешнее взаимодействие, как и деятельная активность практически выпадает из их образ мира.

Ситуация: клиент, творческой профессии. В беседе описывает свои образы, возникающие при выборе для дальнейшей деятельности один из двух проектов: 1) описание арт-проекта: «...все радуются, веселятся, много творческой энергии, вокруг красивое, необычное, интересное, разнообразие удивляет и впечатляет, выбрасывается энергия в порыве, карусель радости и великодушия...» При наблюдении за клиентом видны: покраснение щек, блеск в глазах, более быстрый темп голоса, слова идут потоком, активная жестикуляция руками. Видно, что человек вспоминает приятные события своей жизни, перебирая эпизоды. В процессе беседы, возникает ощущение, что клиент готов к моментальным действиям. У него есть внутренняя мотивация.

Далее, через период времени в 15 минут идет опи-

сание клиентом проекта, требующего активной деятельности: слова клиента, в этом случае сильно отличаются: «... хитрость, манипуляции, продуманство, желание денег, усталость, перекапывать чужое дерьмо, вываливают на меня весь негатив, никакой благодарности, только требования, меня не считают за человека...».

При наблюдении видны сутулость, плечи опущены, голова как то склоняется вбок. Глаза опущены вниз. Тщательно подбираются слова. Медленный темп речи. Практически отсутствует жестикация. Возникает ощущение, что из множества эпизодов человек что-то выбирает. Первое и второе описание предоставлено одним и тем же клиентом, с разницей в 15 минут, во время сеанса психологического консультирования. При этом насколько отличаются категории слов.

В данном случае, польза поддержки психолога, состояла в том, что сам клиент не замечал: в процессе размышляя про арт-проект, он использует свои внутренние впечатления, а в процессе деятельного проекта, клиент проявляет образы внешнего взаимодействия с другими.

В процессе консультирования, расширение образа клиента произошло за счет дополнения структуры арт-проекта деятельностными паттернами. Дополнил осознанием, что может быть как успешная реализация, так и полный повал. Деятельностный проект клиент дополнил внутренними впечатлениями. Причем эти впечатления были разнообразными по содержанию: и с положительной эмоциональной окраской и с отрицательной. Такое расширение части образа мира клиента, в процессе психологического консультирования, позволило принять более объективное решение при выборе. Так же у клиента появился инструмент для лучшего понимания своих мыслительных стратегий. И возможность корректировки-расширения своего видения при взаимодействии и принятии решений.

Подгипотеза 2. : Образ мира клиента целостный. Образ мира не равен не совокупности образов. Все что не соотносится имеющемуся образу мира искажается, изменяется и встраивается. Осознанное расширение ситуаций, с помощью психологического консультирования, позволяет клиенту более объективно оценивать происходящую реальность. Воссоздавать искаженные фрагменты. При воспроизведении ситуаций, в процессе описания, полезно выводить клиента в другие каналы восприятия ситуации. Для этого психолог-консультант может использовать разнообразные методики, например «посмотреть на ситуацию глазами другого человека», или «прогулка в чужих мокасинах», или «посмотреть на историю с другой вселенной», «услышать свою историю, как рассказ постороннего».

Такую гипотезу хорошо иллюстрирует, ситуация, которая встречается примерно на 2-3 сессии в процессе психологического консультирования, у людей творческих направлений. Как правило, в запросе есть слова о неудовлетворенности результатами рабочих процессов. При более подробном прояснении ситуации и описании всего процесса клиентом, можно услышать: «...впиваясь глазами в работу, высматриваю ошибки. выискиваю что неправильно, вспоминаю прошлые ошибки и отслеживаю их в этой новой работе, остаюсь в страхе что скажут соратники, не хочу конструктивно общаться и обсуждать мои ошибки. И, как правило, далее следует обобщение-вывод: если есть ошибки - я плохой художник. Если все хорошо это случайно, повезло...». На данном этапе у клиента, пропадает мотивация, появляются мысли «у меня ничего не получится, не успею сделать важное. Со временем будет еще хуже.» Клиент смотрит на работу «как бы глазами учителя» и оценивает не со своего уровня, по собственной шкале, а по шкале множественных оценок извне, которые собирались на протяжении деятельного периода его жизни. Эти оценки могут содержать в основе противоречивые критерии, что как правило клиентом не осознается.

С представителями бизнес областей, картина совер-

шенно другая. Клиент, в процессе психологического консультирования, рассказывает: «...сделал, как мог, спрошу у консультанта как сделать по-другому, попробую. Мне нравится то, что я сделал. Я старался. Главное делать хоть что-то в нужную сторону». Со временем будет лучше и лучше. В данном контексте, со стороны психолога-консультанта, для расширения образа, можно предложить посмотреть на ситуацию глазами лучших представителей профессии, глазами экспертов.

РЕЗУЛЬТАТЫ.

Многоуровневый и разносторонний взгляд на ситуацию способствует созданию более живого и целостного Образ мира. Такой Образ мира способствует принятию более качественные решения, повышению эффективности взаимодействия с другими людьми и продуктивности личной деятельности. Лучшее осознание себя, более гармоничные отношения с другими и личная продуктивность может способствовать повышению внутренней удовлетворенности.

После 4-6 сессии психологического консультирования, в контексте проявления образа мира у клиента, стало заметно, что независимо от профессиональной деятельности, клиентов можно перераспределить по группам, в зависимости от значимости того что она располагают в центре образа мира, как самое важное.

Это хорошо отражено на рисунках клиентов и фотографиях, и как правило в запросах клиента, почти всегда есть слова из важного для клиента контекста. Образ мира, со всеми его составляющими как бы нанизывается на ось этого самого важного. На данном этапе выделились, как писала выше: 1. мир физических форм и ресурсов, 2. мир социальных связей и эмоций, 3. мир идей и реально не существующих ментальных структур

Бывают случаи, что цент образа мира на рисунках виден не явно, при этом очень четко, как правило, проговаривается словами, когда клиент рассказывает идею рисунка.

В настоящее время исследуется гипотеза, что в основе образа мира клиента может находиться конструкция из мира форм, мира связей или мира идей. Проверять данную гипотезу планируется «Метод ассоциативного эксперимента» и «Метод сравнения (различий)» В.П. Серкина, а так же исследование с помощью графического теста Эрига Вартегга.

ВЫВОДЫ.

1. Образ мира человека это целостный образ. Все что не вписывается в этот образ, как правило, отсекается и подстраивается. Сам образ мира фрагментарен, с акцентами одних сторонах жизни и возможным выпадением других сторон. Создается на протяжении длительного времени наложением и встраиванием в созданный образ мира разного опыта.

2. Фрагментарность образа мира и влияние разнообразных культурно исторических событий закладывает предпосылки для конфликта ценностей

3. Осознанное расширение чувственной ткани образа мира и дополнение ментальной конструкции образа мира приводит к более целостному образу мира.

4. Осознанный целостный образ мира способствует принятию более качественные решения, повышению эффективности взаимодействия с другими людьми и продуктивности личной деятельности.

5. Лучшее осознание себя, более гармоничные отношения с другими и личная продуктивность может способствовать повышению внутренней удовлетворенности жизнью (психическому здоровью) и более оптимистическому планированию будущего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях - М.:Изд-во МГУ, 1995 - 224 с.
2. Кэмпбелл Джозеф Мифы и личностные изменения. Путь к блаженству. -СПб.: Питер, 2018.-256с. :ил. -(Серия «Мастера психологии»)
3. Леонтьев А. Н. Психология образа. — Вести. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология, 1979, № 2, с. 3

4. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность* / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл; Академия, 2004. - 346 с.
5. Леонтьев А.Н. *Избранные психологические произведения*. В 2-х т.т. М.: Педагогика, 1983.
6. Петухов, В. В. . *Образ мира и психологическое изучение мышления* // *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*. — 1984. — № 4. — С. 13—21.
7. Селигман Мартин В *поисках счастья*
8. Серкин В.П., Автореферат «*Структура и функции образа мира в практической деятельности*» дис. докт. психол. наук. — М.: МГУ, 2005.
9. Серкин, В. П. *Профессиональная специфика образа мира и образа жизни* // *Психологический журнал*. — Т. 33. — 2012. — № 4. — С. 78—90. Серкин, В. П
10. Серкин В. П. *Психосемантика : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры* / В. П. Серкин. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 318 с. — (Серия : Бакалавр и магистр. Академический курс).
11. П. В. Симонов и его концепция об «альтруистах» и «эгоистах». *Воспоминания и эссе на современные темы*
12. Симонов П.В., Ерцов П.М. *Темперамент, характер, личность*
13. Смирнов С. Д. *Образ мира как предмет психологии познания*. // *Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду психологов СССР. Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы*. - М., 1983, ч. 1.
14. Юнг К.Г. *Проблемы души нашего времени*. -СПб.: Питер, 2018.-336с.: ил.-(Серия «Мастера психологии»).

Статья поступила в редакцию 27.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.952.2

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0062

ВЛИЯНИЕ СИСТЕМ ОБМЕНА КОРОТКИМИ СООБЩЕНИЯМИ (МЕССЕНДЖЕРОВ) НА ВНИМАНИЕ ПОДРОСТКОВ

© 2019

Ванюхина Надежда Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология развития и психофизиология», заместитель декана факультета психологии и педагогики
Григорьева Ольга Витальевна, кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Психология развития и психофизиология», декан факультета психологии и педагогики
Аскарров Руслан Zufarovich, магистрант

*Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова
(420000, Казань, улица Московская, дом 42, e-mail: ruslan_ask@bk.ru)*

Аннотация. В статье проведен теоретический анализ проблемы внимания как психологического феномена и его особенностей в подростковом возрасте, описана роль интернет технологий и систем обмена короткими сообщениями (мессенджеров) в жизни современного человека. Показано, что интернет технологии все шире распространяются среди населения всех возрастов. При этом остается невыясненным их влияние на здоровье и жизнедеятельность людей различных возрастов. Данное исследование направлено на разрешение противоречия между значительной ролью информационных технологий, в частности, систем обмена короткими сообщениями (мессенджеров), в жизни подростков и недостаточной изученностью их влияния на психические процессы. Описаны результаты проведенного эксперимента по оценке влияния систем обмена короткими сообщениями (мессенджеров) на внимание подростков. Испытуемыми выступали подростки 14-15 лет. Были исследованы переключаемость, концентрация, устойчивость, избирательности и объем внимания. На первом этапе испытуемые выполняли задания, отключив и убрав свои телефоны. На втором - включив телефоны и используя мессенджер Whatsapp. Было выявлено, что использование системы обмена сообщениями (мессенджера) положительно влияет на переключаемость и в некоторой степени на произвольную концентрацию внимания; в то же время они оказывают отрицательное влияние на устойчивость, избирательность и объем внимания.

Ключевые слова: внимание подростков, влияние интернет технологий на внимание, влияние мессенджеров на внимание, свойства внимания подростков, динамики внимания подростков, переключаемость внимания, концентрация внимания, устойчивость внимания, объем внимания, избирательность внимания.

THE INFLUENCE OF INSTANT MESSAGERS ON THE ATTENTION OF ADOLESCENTS

© 2019

Vanyuhina Nadezhda Vladimirovna, candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the department «Developmental psychology and psychophysiology», Deputy Dean of the faculty of psychology and pedagogy

Grigoryeva Olga Vitalyevna, candidate of biological sciences, associate professor, head of the Department «Psychology of development and psychophysiology», Dean of the faculty of psychology and pedagogy

Askarov Ruslan Zufarovich, master student

*Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov
(420000, Russia, Kazan, street Moskovskaya 42, e-mail: ruslan_ask@bk.ru)*

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the problem of attention as a psychological phenomenon and its features in adolescence, describes the role of Internet technologies and systems of exchanging short messages (messengers) in modern life. It is shown that Internet technologies are increasingly spreading among the population of all ages. At the same time, their effect on the health and livelihoods of people of different ages remains unclear. This study is aimed at resolving the contradiction between the significant role of information technologies, in particular, the systems of exchanging short messages (messengers) in the lives of adolescents and the insufficient knowledge of their influence on mental processes. The results of the experiment to assess the impact of short messaging systems (messengers) on the attention of adolescents are described. The subjects were adolescents 14-15 years old. Switching, concentration, stability, selectivity, and attention span were investigated. At the first stage, the subjects performed tasks after turning off and removing their phones. On the second stage, after turning on the phones and during using the Whatsapp messenger. It was found that the use of a messaging system (messenger) has a positive effect on switching and, to some extent, on an arbitrary concentration of attention; at the same time, they have a negative effect on stability, selectivity and attention span.

Keywords: attention of adolescents, the influence of Internet technologies on attention, the influence of instant messengers on attention, the attention properties of adolescents, the dynamics of adolescent attention, attention switching, attention concentration, attention span, attention volume, attention selectivity.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В настоящее время все шире распространяются электронные устройства и сопутствующие им приложения для обмена короткими сообщениями (мессенджеры). В 2017 году 70% взрослых являлось постоянными пользователями интернета, в то время как 89% подростков и молодежи постоянно использовали интернет уже в 2013 году [1]. Всего 6% подростков совершенно не общаются в сети, а 77% делают это очень активно [2]. При этом все труднее уловить границу между улучшением деятельности, в том числе – учебной, от использования подобных приложений (удобство общения, получение новых знаний, развитие быстроты реакции) и его ухудшением (рассеивание внимания, худшее усвоение ученой программы, калейдоскопическая информированность, ухудшение здоровья) от использования электронных устройств [3, 4, 5]. Зачастую, рост интеллектуальных показателей свя-

зывают с развитием и применением ИТ (интернет-технологий) [6]. Так как уровень сформированности внимания определяет особенности развития всей когнитивной сферы [7, 8], то его особенности крайне важно учитывать для эффективной организации учебного процесса [9]. Таким образом, исследование влияния мессенджеров на свойства внимания подростков является весьма актуальным.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В условиях современного информационного общества компьютерные технологии настолько укоренились в нашей жизни, что полностью изменили способы обмена информацией, которые мы используем для общения с друзьями, членами семьи и деловыми партнерами [10]. Различие между мессенджерами и электронной почтой заключается в

том, что сообщения передаются мгновенно, а также есть возможность видеть, находится ли абонент в сети. В IM (Instant Messaging, IM, системах мгновенного обмена сообщениями) могут передаваться текстовые сообщения, звуковые сигналы, изображения, видео. Многие из таких программ могут применяться для организации групповых чатов или видеоконференций. О значимости данной сферы в жизни детей и подростков говорит то, что государство предпринимает серьезные меры по обучению несовершеннолетних правилам поведения в информационном пространстве [11].

В подростковом возрасте развитие внимания претерпевает свою динамику, связанную с динамикой развития высшей нервной деятельности [12]. Обнаружены факторы, влияющие на свойства внимания (занятия единоборствами [13], стадия полового созревания [14], гетерохронность подростковой среды, профильность класса, в котором обучается подросток [15, 16]). Вместе с тем, исследователи отмечают, что роль интернет технологий в развитии подростков изучена в недостаточной степени [17, 18, 19]. Исходя из этого, выявляется противоречие между значительной ролью информационных технологий, в частности, мессенджеров, в жизни подростков и недостаточной изученностью их влияния на психические процессы.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью данного исследования было: определить, влияет ли система обмена короткими сообщениями на внимание подростков. Гипотеза: было предположено, что использование систем обмена короткими сообщениями влияет на различные свойства внимания подростков. Для решения задач исследования и проверки гипотезы был проведен теоретический анализ проблемы внимания как психологического феномена и его особенностей в подростковом возрасте, описаны системы мгновенного обмена сообщениями и проведен эксперимент по оценке влияния систем обмена короткими сообщениями на внимание подростков. Метод организации исследования – сравнительный; эмпирический метод - тестирование; методы качественной и количественной обработки полученных данных. В качестве методик исследования были выбраны: корректурная проба (тест Бурдона), используемая для оценки концентрации и устойчивости внимания, методика «Красно-черная таблица», направленная на изучение переключения внимания, методика Г. Мюнстерберга для оценки избирательности внимания, методика расстановка чисел для исследования произвольности внимания и методика «объем внимания». Полученные данные были обработаны при помощи метода статистической обработки гипотез t-критерия Стьюдента. В исследовании приняли участие 35 школьников 9 класса в МБОУ «Школа № 114» г. Казани в возрасте 14-15 лет. Первый раз испытуемые выполняют задания методик, отключив и убрав свои телефоны. Во время повторного прохождения тестов испытуемые включают телефоны и пользуются мессенджером (средством обмена короткими сообщениями) Whatsapp трижды после начала тестирования. Один испытуемый посылает сообщение свободного и короткого содержания другому участнику тестирования, который его читает и отвечает на него. Работ над заданиями методик в это время продолжается. На втором этапе эксперимента использовались иные тестовые бланки, чем на первом.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В результате поставленного эксперимента было выявлено, что использование систем обмена короткими сообщениями влияет на устойчивость внимания. Количество пройденных строк оказалось статистически значимо выше, когда группа испытуемых проходила тест без мессенджеров. Такой результат кажется предсказуемым, так как подростки на втором этапе эксперимента переключали свое внимание с теста на мессенджер и обратно, что отнимало у них время. Однако, интересно, что ста-

тистически достоверных различий в количестве ошибок и пропусков не было обнаружено: группа сделала одинаковое количество ошибок и пропустила то же количество букв, как без мессенджера, так и с мессенджером. Видимо, внимание подростков восстанавливается после краткого перерыва быстрее, чем можно было ожидать. Улучшение свойств внимания под влиянием компьютерных игр уже было обнаружено Богачевой Н.В. [20], так что полученные в данном исследовании результаты не являются из ряда вон выходящими.

Еще более необычно, что была выявлена тенденция к увеличению переключения внимания в части эксперимента с использованием мессенджера. Возможно, это связано с развитием «клипового мышления», когда люди быстро переключаются с одной картинки на другую при просмотре рекламы или фильмов. Привыкание к подобному «мельканию» информации могло качественным образом сказаться на внимании подростков, которые с самого маленького возраста находятся в подобном информационном поле. К тому же, частое использование таких опций мессенджеров, как переключение от одного окна или чата к другому, от общения (и вникание в смысл прочитанного или услышанного) то с одним человеком, то с другим может привести к развитию тех участков мозга, которые отвечают за переключение внимания с одного объекта на другой.

Под воздействием мессенджера внимание подростков стало менее избирательным: допущено больше ошибок, найдено меньше скрытых в тексте слов. Изменения этого параметра являются статистически значимыми.

Использование системы обмена короткими сообщениями привело к незначительному повышению произвольности внимания подростков. Возможно, это связано с тем, что при использовании мессенджера испытуемому постоянно приходится сталкиваться с цифрами и числами, например, номера телефонов, время последнего посещения сети собеседником, время отправки и получения сообщения, длительность аудио-сообщения либо разговора и т. д. Вследствие этого, что использование мессенджера дополнительно стимулирует произвольную концентрацию внимания на знаках, выраженных в цифрах и числах.

Использование мессенджера Whatsapp статистически значимо повлияло на объем внимания подростков – при использовании мессенджера испытуемые запомнили меньше изображений, представленных в бланках.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, было выявлено, что использование системы обмена сообщениями (мессенджера) положительно влияет на переключаемость и в некоторой степени на произвольную концентрацию внимания; в то же время они оказывают отрицательное влияние на устойчивость, избирательность и объем внимания. Было бы перспективно сравнить различные свойства внимания детей, подростков и взрослых людей под влиянием мессенджеров – данный эксперимент мог бы прояснить, действительно ли функционирование психических процессов качественно изменилось под воздействием информационных устройств. Также было бы полезно выяснить, как степень вовлеченности в мессенджеры влияет на свойства внимания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Львова Е.Н. Онлайн-агрессия и подростки: результаты исследования школьников Москвы и Московской области // Эпоха науки. 2017. №12. С.103-109 URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/onlayn-agressiya-i-podrostki-rezultaty-issledovaniya-shkolnikov-moskvy-i-moskovskoy-oblasti> (дата обращения: 22.07.2019)
2. Губанова А.Ю. Подростки в интернет-среде: общение, чтение, поведение // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2013. №2(103). С.184-190 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podrostki-v-internet-srede-obschenie-chtenie-povedenie-1> (дата обращения: 22.07.2019)
3. Евсюкова Е.А. Влияние медиасреды на формирование смысла жизни современных подростков // Проблемы современной науки и образования. 2015. №2(32) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyaniye-mediaprostranstva-na-formirovaniye-smysla-zhizni-u>

современных-подростков (дата обращения: 22.07.2019)

4. Жаворонков Л.П., Петин В.Г. Влияние электромагнитных излучений сотовых телефонов на здоровье // *Радиация и риск*. 2016. Т.24. №2. С.43-56 URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/vliyaniye-elektromagnitnyh-izluchenyi-sotovyyh-telefonov-na-zdorovie> (дата обращения: 22.07.2019)

5. Маслова Ю.В. Позитивные и негативные аспекты использования компьютерных технологий у детей и подростков // *Образовательные технологии и общество*. 2013. №4. Т.16. С.493-503 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pozitivnye-i-negativnye-aspekty-ispolzovaniya-kompyuternykh-tehnologiy-u-detey-i-podrostkov> (дата обращения: 22.07.2019)

6. Богачева Н.В. Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров (окончание) // *Вестн. Моск. Ун-та. Сер.14. Психология*. 2015. №1. С.94-102 URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kompyuternye-igry-i-psiologicheskaya-spetsifika-kognitivnoy-sfery-geymеров-okonchaniye> (дата обращения: 22.07.2019)

7. Posner M., Rothbart M., Voelker P.M.W. Developing brain networks of attention // *Current Opinion in Pediatrics*. August 2016. №28(6). P.720-724 URL: https://www.researchgate.net/publication/306352207_Developing_brain_networks_of_attention (дата обращения: 22.07.2019)

8. Поляков В.М., Колесников С.И., Рычкова Л.В., Прохорова Ж.В., Берина О.Н., Домашенкина А.С., Ярославцева И.В., Конопак И.А. Развитие произвольного внимания в онтогенезе у подростков с эссенциальной артериальной гипертензией // *Acta Biomedica Scientifica*. 2017. Т.2. №3. С.32-37 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proizvolnoe-vnimaniye-u-detey-i-podrostkov-s-essentsialnoy-arterialnoy-gipertenziei> (дата обращения: 22.07.2019)

9. Касаткина Н.Э., Брыксина Е.С. Возрастные особенности подростков и методы организации образовательного процесса // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2014. №3(59). Т.1. С.75-77 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voznrastnye-osobennosti-podrostkov-i-metody-organizatsii-obrazovatelnoy-protsessa> (дата обращения: 22.07.2019)

10. Манукова Е.Ю., Захарова М.В. Использование сервисов мгновенного обмена сообщениями в современной массовой коммуникации // *Современная филология: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.)*. Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2017. С.85-88. URL: <http://moluch.ru/conf/phil/archiv/234/12011/> (дата обращения: 07.05.2019)

11. Носенко Л.И. Правовая культура и информационная безопасность как фактор, влияющий на административную ответственность несовершеннолетних // *Известия Оренбургского государственного аграрного университета*. 2014. №3. С.234-236 URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/pravovaya-kultura-i-informatsionnaya-bezopasnost-kak-faktor-vliyayuschiy-na-administrativnyu-otvetstvennost-nesovershennoletnih> (дата обращения: 07.05.2019)

12. Баркова В.Л. Общепсихологический анализ нарушения внимания у подростков // *Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке»*. 2016. 19(1). – URL: С.48-54 <https://cyberleninka.ru/article/n/obschepsihologicheskii-analiz-narusheniya-vnimaniya-u-podrostkov> (дата обращения: 22.07.2019)

13. Соколова В.С., Юдин Б.Д. Оценка уровня внимания и функционального состояния организма подростков при занятиях единоборствами // *Наука и школа*. 2016. №5. С.158-162 URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/otsenka-urovnya-vnimaniya-i-funktionalnogo-sostoyaniya-organizma-podrostkov-pri-zanyatiyah-edinoborstvami> (дата обращения: 22.07.2019)

14. Прояева Л.В. Оценка некоторых показателей внимания и памяти подростков в зависимости от стадии полового созревания // *Вестник КГУ*. 2015. №1. С.19-25 URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/otsenka-nekotorykh-pokazateley-vnimaniya-i-pamyati-podrostkov-v-zavisimosti-ot-stadii-polovogo-sozrevaniya> (дата обращения: 22.07.2019)

15. Камалева А.Р., Грузкова С.Ю. Теоретическое обоснование процесса когнитивного моделирования педагогических ситуаций // *Самарский научный вестник*. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 245-247.

16. Суботялов М.А., Шуленина Н.С., Куприна Н.С. Функциональные и психофизиологические особенности школьников, обучающихся в условиях специализированного и профильного классов // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2014. №4(20). С.81-87 URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/funktsionalnye-i-psihoфизиологические-особенности-shkolnikov-obuchayuschih-sya-v-usloviyah-spetsializirovannogo-i-profilnogo> (дата обращения: 22.07.2019)

17. Богданова О.А. Интернет-зависимость у детей и подростков // *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия: информатика и информатизация образования. 2014. №1(27). С.54-59 URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/psihologicheskie-osobennosti-internet-addiktzii-kak-aktualnaya-problema-sovremennogo-mira>

18. Ловпаче Ф.Г. Психологические особенности интернет-аддикции как актуальная проблема современного мира // *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2017. №1(193). С.91-96 URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/psihologicheskie-osobennosti-internet-addiktzii-kak-aktualnaya-problema-sovremennogo-mira> (дата обращения: 22.07.2019)

19. Соломина Л.А. Психолого-педагогическая модель взаимодействия субъектов образовательного процесса по коррекции агрессивного поведения современных подростков // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2017. №3(29). С.119-126 URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/psihologo-pedagogicheskaya-model-vzaimodeystviya-subektov-obrazovatelnoy-protsessa-po-korreksii-agressivnogo-povedeniya> (дата обращения: 22.07.2019)

20. Богачева Н.В. Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров // *Вестн. Моск. Ун-та. Сер.14. Психология*. 2014. №4. С.120-130 URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kompyuternye-igry-i-psiologicheskaya-spetsifika-kognitivnoy-sfery-geymеров> (дата обращения: 22.07.2019)

Статья поступила в редакцию 25.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 373.2 : 159.942.5

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0064

КОРРЕКЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ

© 2019

Велиева Светлана Витальевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной, педагогической и специальной психологии

Ярабаева Наталья Юрьевна, аспирант

*Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева
(428000, Россия, Чебоксары, ул. К. Маркса, д. 38, e-mail: stlena70@mail.ru)*

Аннотация. Рост числа детей с психосоматическими заболеваниями, эмоциональными и поведенческими проблемами с одной стороны, и целевые ориентиры и приоритетные задачи ФГОС дошкольного образования, с другой стороны, обуславливают поиск эффективных средств и технологий психологической и педагогической коррекции негативных психических состояний у детей дошкольного возраста. Аналитический обзор подходов к пониманию феноменологии психических состояний, средств их развития и коррекции позволил определить ключевые маркеры их оценки, выделить направления и средства коррекционной работы. Изучение актуализированных психических состояний и их компонентов проводилось посредством наблюдения, тестирования при помощи методик «Цветовые пороги» (Э.Т. Дорофеева), «Паровозик» (С.В. Велиева), «Дом. Дерево. Человек» (Дж. Бук). С опорой на полученные данные была сконструирована и апробирована модель коррекции негативных психических состояний у старших дошкольников посредством интеграции нейропсихологических и арт-терапевтических игровых упражнений. Для статистической обработки материалов исследования применялся χ^2 -критерий Пирсона, таблицы критических значений, описательные характеристики. Эмпирически обнаружено, что специально подобранный комплекс интенсивных комплементарных игровых заданий способствует позитивному преобразованию различных структурных компонентов психических состояний, повышению степени психоэмоционального благополучия и снижению интенсивности функционального напряжения, функционального и аффективного возбуждения. Наиболее целесообразно применение цикла занятий для коррекции физиологических, моторных и эмоциональных компонентов психических состояний.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, позитивные и негативные психические состояния, нейропсихологические средства, арт-терапия, игровая деятельность, цикл коррекционных интегрированных занятий, маркеры оценки.

CORRECTION OF NEGATIVE MENTAL CONDITIONS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE BY MEANS OF NEUROPSYCHOLOGICAL AND ART-THERAPEUTIC EXERCISES

© 2019

Velieva Svetlana Vitalevna, candidate of psychological sciences, associate professor of the department of age, pedagogical and special psychology

Yarabaeva Natalya Yuryevna, graduate student

*Chuvash State Pedagogical University named after I. Yakovleva
(428000, Russia, Cheboksary, street K. Marx, 38, e-mail: stlena70@mail.ru)*

Abstract. An increase in the number of children with psychosomatic diseases, emotional and behavioral problems, on the one hand, targets and priorities of the Federal State Educational Standard for Preschool Education, on the other hand, determine the search for effective means and technologies of psychological and pedagogical correction of negative mental states in preschool children. An analytical review of approaches to understanding the phenomenology of mental states, means of their development and correction made it possible to identify key markers for their assessment, to identify areas and means of corrective work. The study of actualized mental states and their components was carried out through observation, testing using the techniques of "Color Thresholds" (E.T. Dorofeeva), "Steam Engine" (S.V. Velieva), "House. Tree. The Man" (J. Buck). Based on the obtained data, a model for the correction of negative mental states in older preschoolers was constructed and tested through the integration of neuropsychological and art therapeutic game exercises. For statistical processing of research materials, the Pearson χ^2 test, a table of critical values, and descriptive characteristics were used. It is empirically found that a specially selected complex of intensive complementary game tasks contributes to the positive transformation of various structural components of mental states, increase the degree of psycho-emotional well-being and reduce the intensity of functional stress, functional and affective excitement. The most appropriate use of a class cycle for the correction of physiological, motor and emotional components of mental states.

Keywords: preschool children, positive and negative mental states, neuropsychological agents, art therapy, game activities, cycle of corrective integrated classes, assessment markers.

Введение

В современном обществе на уровне государственной политики и запроса населения существует потребность в обеспечении эмоционально-безопасных условий благоприятного пространства жизнедеятельности дошкольников, обеспечивающих оптимальное психическое развитие, охрану и укрепление их здоровья.

Равновесные и неравновесные позитивные психические состояния оказываются особенно важными в период дошкольного возраста, поскольку служат основой первоначального становления личности, формирования психологических ресурсов, баланса между внешним влиянием, внутренним состоянием, мироощущением и формами поведения, залогом оптимистической картины мира, безопасных отношений с миром и с окружающими. В этой связи своевременное выявление негативных и формирование равновесных и позитивных неравновес-

ных психических состояний детей оказывается особенно важным проблемным полем.

Психические состояния определяются как один из вариантов организации режима жизнедеятельности человека, отличающийся энергетическими характеристиками на физиологическом уровне и особым специфическим восприятием окружающего мира (психологической фильтрацией). Исследователи определяют психическое состояние как синтез каких-либо характеристик, обуславливающих результативность деятельности: как гармония психических процессов (В. Л. Маришук [1]), разнообразных элементов психики (Ю. Е. Сосновикова [2]), психофизиологических и психических функций (Е. П. Ильин [3]). Авторы выделяют многообразные связи, свойства, функции и зависимости психических состояний с другими психическими явлениями. Однако с позиции системного подхода отмечается недостаточность

раскрытия понятия, поскольку необходима упорядоченность по временным, пространственным, информационным и энергетическим параметрам.

Наиболее полно и содержательно оказывается определение, предложенное А. О. Прохоровым [4], где психическое состояние показано в виде стабильного синдрома субъективного отражения ситуации в процессе психической деятельности. Этот синдром представлен в континууме времени целостно в единстве поведения и переживания. Психические состояния влияют на физическое самочувствие, эффективность когнитивных процессов, актуализацию того или иного свойства человека, результативность деятельности человека в целом, и сами зависимы от них.

В настоящее время регистрируется значительное повышение числа негативных психических состояний у дошкольников, что приводит к появлению и закреплению психосоматических заболеваний (В.Э. Медведев [5], А.А. Протопопов [6]), трудностей в социальной адаптации и поведении (О.А. Лысова [7], М.С. Леонтьева [8]), проблем в установлении близких коммуникативных контактов с окружающими (Н.В. Мандель [9], М.И. Лисина [10], С.Л. Соловьева [11]). Значимость постоянного изучения эмоциональных проявлений детей обусловлена также необходимостью их оперативной коррекции в образовательном пространстве дошкольной организации, составления персональных маршрутов сопровождения ребенка. Эти задачи оказываются наиболее очевидными, поскольку своевременная регуляция отрицательных состояний детей взрослыми обеспечит формирование конструктивных качеств личности дошкольников, более успешную их социокультурную адаптацию и социализацию. В связи с этим, бесспорна необходимость поиска эффективных практик преодоления негативных и оптимизации позитивных психических состояний у детей дошкольного возраста.

Исследованию возможностей различных педагогических и психологических средств в коррекции и регуляции отрицательных психических состояний посвящены изыскания отечественных (Ю.Л. Блинова [12], О.М. Попова [13], Е.С. Иванова [14], В.В. Николаева, А.Е. Байкенова [15]) и зарубежных (E.L. Davis, L.J. Levine, H.C. Lench, J.A. Quas [16], C. Caprin, I. Grazzani, V. Ornaghi, A. Pepe, E. Conte [17], A.J. Aznar, H.R. Tenenbaum, A.M. Fidalgo [18]) ученых.

М.С. Леонтьева [8], Ю.Л. Блинова [12], О.М. Попова [13] и ряд других авторов предлагают использовать арт-терапевтические техники, основанные на искусстве и творчестве, для преодоления негативных эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста.

Ю.Л. Блинова [12] разработала раздел примерной образовательной программы «Диалог», в которой представила целостную систему работы по развитию и коррекции эмоциональных состояний дошкольников средствами мультимодальных арт-технологий. О.М. Попова [13] предлагает использовать средства комического (комических деталей и ситуаций, перевертышей, дискредитацию негативных объектов, преобразование сказочных образов и пр.) в терапевтических целях. Е.С. Иванова [14] при введении игровых (вербальных, сюжетно-ролевых, коммуникативных и т.д.) технологий для профилактики эмоционального неблагополучия особое внимание уделяет диалоговому характеру взаимодействия взрослого и ребенка, ребенка со сверстником.

E.L. Davis, L.J. Levine, H.C. Lench, J.A. Quas [16] предлагают развивать у детей 5-6 лет метакогнитивные стратегии: изменять направленность мышления через преобразование собственных мыслей и целей в отношении восприятия актуальной негативной ситуации и ее последствий; интериоризировать и продуктивно использовать чужой и личный опыт успешной регуляции психических состояний.

Исследования I. Grazzani, V. Ornaghi, E. Conte, A. Pepe, C. Caprin [17] указывают на ценность конструи-

рования специальной языковой среды, обеспечивающей формирование языковой компетенции, абстрактного и ассоциативного мышления, обогащение словарного запаса и эмоционального опыта, в качестве ведущего средства коррекции и регуляции психических состояний детей от 3 до 8 лет.

A.M. Fidalgo, H.R. Tenenbaum, A.J. Aznar [18], M. Sprung, H.M. Münch, P.L. Harris, C. Ebesutani, S.G. Hofmann [19] считают важным в коррекции негативных психических состояний у детей от 3 до 8 лет развитие понимания состояний как своих, так и партнера по общению. Авторы указывают на необходимость работы с внешними факторами (распознавание эмоциональных выражений, понимание внешних причин состояний и влияние воспоминаний на настоящие эмоциональные состояния); ментальные факторы (понимание состояний, основанных на желаниях, убеждениях; распознавание скрытых состояний); и рефлексивные факторы (овладение способами регуляции эмоциональных состояний, понимание амбивалентных и гуманитарных состояний).

Применение нейронаучных достижений в практике образования послужило основой создания системы коррекции психоэмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Исследования Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева [20], Т.В. Коростелева [21], М.И. Чистяковой [22], С.О. Кузнеценковой [23], А.В. Семенович [24], А.Л. Сиротюк [25], Л.С. Цветковой [26] и др. показали целесообразность и эффективность включения упражнений по развитию сенсомоторной пластичности, невербальных психических процессов, смыслообразующих функций, релаксации для профилактики и коррекции эмоционально-волевой сферы ребенка.

Арт-терапевтические, нейропсихологические и игровые технологии являются базовыми средствами нивелирования отрицательных психических состояний. Это связано, прежде всего, с возрастными функциональными возможностями развития мозговых структур, социальной ситуацией развития, характером воздействия ведущей деятельности. Игра и продуктивные виды деятельности позволяют максимально непринужденно и эффективно оказывать существенное влияние на психическое развитие дошкольника, максимально обеспечивая вовлеченность разнообразных нейрофизиологических механизмов, собственную творческую активность ребенка, целостность познавательной и аффективно-потребностной сферы.

Методология

Несмотря на активный научный интерес и сложившиеся подходы к моделированию и реализации системы коррекции психических состояний дошкольников, обозначенная проблемная область остаётся актуальной.

Цель настоящего исследования – разработка, апробация и выявление степени эффективности цикла занятий, направленного на коррекцию негативных психических состояний дошкольников, совмещающего в себе элементы арт-терапевтических, нейропсихологических и игровых технологий.

Аналитический обзор подходов к пониманию феноменологии психических состояний, средств их развития и коррекции позволил определить ключевые маркеры их оценки, и в последующем – определение направлений коррекционной работы. Критериями актуализации и функционирования психических состояний оказываются физиологические (вегетативный тонус, вазомоторные изменения), моторные (мышечный тонус, оптико-кинестические, паралингвистические, экстралингвистические проявления), эмоциональные (степень напряженности, доминирование эмоций), ментальные (скорость и эффективность познавательных процессов), поведенческие (адекватность и результативность действий), социально-психологические (коммуникативные, адаптационные компоненты).

Значимость нейропсихологических, арт-терапевтических и игровых технологий в коррекции отдельных

психических состояний не вызывает сомнения. Это позволяет предположить, что комбинация обозначенных техник позволит значительно повысить эффект от системы коррекционных мероприятий.

В ходе настоящего исследования применялся теоретический анализ научных изысканий, педагогический эксперимент. При обработке материалов исследования использовались количественные и качественные методы. Обработка производилась с помощью программной среды Microsoft Excel 2016 с использованием специализированного пакета IBM SPSS Statistics. Для статистической обработки материалов исследования применялся χ^2 -критерий Пирсона, таблица критических значений, описательные характеристики. Психологическая диагностика проводилась посредством наблюдения, тестирования при помощи методик «Цветовые пороги» (Э.Т. Дорофеева), «Паровозик» (С.В. Велиева), «Дом. Дерево. Человек» (Дж. Бук) в 2018 и 2019 г.г. Для углубленного изучения структурных компонентов психических состояний применялся подсчет числового показателя, указывающего на коэффициент вегетативного тонуса (К. Шипош, в адаптации Е.А. Калининой, В.П. Сопова).

Результаты исследований и их обсуждение.

Выборку исследования составили 99 детей 5-7 лет двух дошкольных образовательных учреждений города Чебоксары.

Результаты констатирующего этапа показали, что у 37% обследуемых преобладает позитивное психическое состояние. Для детей характерны активность, оптимизм, бодрость (36%), спокойствие (3%), уравновешенный тип реагирования (30%), оптимальный коэффициент вегетативного тонуса (12%). Остальные дети выявили разную форму и степень эмоционального неблагополучия (излишнее возбуждение и напряжение (36%), апатию и истощение (3%), торможение и утомление (25%)), тропный и эрготропный типы реагирования (46% и 24% соответственно). У респондентов фиксировалось функциональное (30%) и аффективное (18%) торможение, функциональное возбуждение (22%) и расслабление (15%). Аффективное возбуждение и функциональная напряженность регистрировались у 9 и 6% респондентов соответственно.

У испытуемых установлены на высоком уровне ощущение неполноценности (1%), незащищенность (5%), недоверчивость (6%), асинтония (8,1%), депрессивность (9,1%), агрессивность и фрустрация (по 10,1%), тревожность (50,5%). У большинства детей вышеуказанные показатели находятся на среднем и низком уровнях выраженности. У двух последних категорий детей более благоприятное эмоциональное самочувствие, они чувствуют себя защищенными, уверенными в себе и в любви окружающих. Достаточная степень открытости и доверия к окружающим позволяет им устанавливать дружеские контакты, включаться в продуктивную и игровую совместную деятельность, в отличие от детей, у которых выявлен высокий уровень выраженности данных симптомокомплексов и т.д. Обращает на себя внимание факт наличия у 63% респондентов неблагоприятных психических состояний разной степени выраженности и у 50% – высокого уровня тревожности.

Мы предполагали, что процесс коррекции негативных психических состояний у детей 5-6 лет будет наиболее эффективен, если обеспечить синергию нейропсихологических, арт-терапевтических и игровых технологий в коррекции структурных компонентов психических состояний. С этой целью каждое из 48 тематических занятий, длительностью каждого по 36-40 минут 2-3 раза в неделю, включало специально подобранный комплекс игровых упражнений и заданий, и проводилось с подгруппой из 10-12 детей.

Каждое игровое занятие строится по единой сюжетной линии и состоит из разминки и настроения, основной и заключительной частей.

1 часть. Разминка и настрой (6 минут).

- 1.1. Приветствие участников, введение в тему.
- 1.2. Стимулирующе-мотивационные задания [23].
- 1.3. Дыхательные упражнения.
- 1.4. Музыкально-ритмические игры, ритмирование.
- 1.5. Элементы игрового стрейчинга (преимущественно растяжки на полу).

1.6. Элементы психогимнастики М.И. Чистяковой [22].

2 часть. Основная (20-22 минуты).

- 2.1. Элементы партерной гимнастики.
- 2.2. Танцевальные этюды с элементами актерского мастерства [22].

2.3. Образно-игровые стимулирующие упражнения [23].

2.4. Активизирующие функциональные упражнения [22, 23].

2.5. Артикуляционные упражнения с элементами биоэнергетики Р.Г. Бушляковой [27], работа с офтальмотренажером, чередование упражнений для глаз из систем Э.С. Аветисова [28], В.Ф. Базарного [29], У.Г. Бейтса [30], М.С. Норбекова [31], О. Панкова [32].

2.6. Упражнения на мышечно-телесную координацию, сложные растяжки [22].

3 часть. Заключительная (10-12 минут).

3.1. Дыхательные упражнения, ритмирование организма.

3.2. Самомассаж из комплекса Т. Нестерюк, А. Шкоды [33].

3.3. Пальминг для успокоения нервной системы и снятия напряжения с глаз [34].

3.4. Релаксация [22].

3.5. Высвобождающая чувства арт-терапия, организованная в виде игровой деятельности [35].

3.6. Заполнение дневника творчества.

Перед началом любого из занятий зона активности детей оформляется в соответствии с темой занятия, готовится специальный тематический инвентарь, оборудование, игровые атрибуты. Темы занятий подбираются в соответствии с временами года, приближающимися праздниками (бытовыми, семейными, народными, фольклорными, государственно-гражданскими, международными и т.д.), могут посвящаться литературным или сказочным героям и пр. Например, «Коляда», «У моей России длинные косички», «Поездка в горы», «Вдоль по реченьке», «Путешествие в страну Лилипутов», «Круиз вокруг света», «Водоворот», «Зеленая роща», «Поиск клада», «Усы, лапы и хвост», «Планета Маленького принца» и многие другие.

В ходе ведения всего цикла занятий важна партнерская позиция, т.е. позиция «на равных» по отношению друг к другу. Благожелательное внимание всех участников занятия (взрослого и сверстника), ощущение принятия, понимания, свободы от оценки обеспечивает удовлетворенность в личностно-доверительном общении, чувство защищенности. Также важно, чтобы взрослый обеспечил условия для реализации и активизации внутренних источников роста ребенка. Для этого ему необходимо самому проявить аутентичность (достоверность и подлинность эмоциональных проявлений) и сензитивность (способность увидеть, понять, почувствовать мир глазами другого, его внутренние резервы), безусловно принимать индивидуальные особенности ребенка.

На каждом занятии используются основные виды движений, усвоенные на физкультурных занятиях, которые повторяются в определенной последовательности, варьируясь и усложняясь через небольшие интервалы времени. Новые упражнения вводятся постепенно и закрепляются на протяжении 3-4 занятий.

Подобранные упражнения обеспечивают совершенствование координирующей и регулирующей роли нервной системы, более высокий уровень речевой организации, адекватное эмоциональное реагирование детей.

Первая часть – настройка – включает постановку проблемных задач на занятие в игровой форме, создает

благоприятные условия для понимания потребностей, эмоциональных состояний друг друга в совместной игре, для согласованного участия членов группы при выполнении упражнений. Разминка обеспечивает постепенную подготовку костно-мышечной системы организма для выполнения упражнений основной части занятия. Задания этой части направлены на формирование положительной установки на занятие, вовлечение в игровую деятельность, освобождение от мышечного, речевого, эмоционального напряжения, формирование образа положительного психического состояния. Мимические и пантомимические этюды, невербальные пластические средства (элементы психогимнастики) предполагают выражение переживаний, эмоциональных состояний, проблем с помощью невербальных пластических средств (движений, мимики, пантомимики).

Основная часть занятия – стержневая, занимает большее по нагрузке и количеству время. В этой части решаются основные запланированные задачи, поставленные на занятие (развитие эмоционально-образной сферы, чувства собственной уникальности, позитивного самоощущения, навыков аутоконтроля и регуляции, выработка толерантности к неудачам). Эта часть занятия включает танцевальные этюды с элементами актерского мастерства и образно-игровые стимулирующие игры, интенсивные упражнения на повышение энергетического потенциала, гармонизацию дыхательной и сердечно-сосудистой системы, межполушарного взаимодействия, координацию речевой, мыслительной и двигательной активности, синхронизацию нервно-психических процессов центральной нервной системы, развитие сенсорной пластичности, самоконтроля, саморегуляции.

Данные игры по выбору и в соответствии с темой занятия могут быть также направлены на улучшение ориентации в пространстве, в сторонах собственного тела; на напряжение и расслабление мышц тела; гибкость, растяжку и подвижность суставов.

Целью ключевой части занятия – обеспечение перехода от возбужденного к равновесному состоянию; анализ динамики собственных ощущений, переживаний, настроения, оптимизация эмоционального статуса и фона деятельности. Дыхательные упражнения, ритмирование организма, самомассаж, пальминг и релаксация помогают детям самостоятельно справляться с физиологическими проявлениями негативных состояний, освободиться от излишнего мышечного и нервного напряжения.

В этой части занятия предусматривается выполнение творческого задания изобразительными средствами, выбранными ребенком по желанию. Заранее готовятся художественные материалы (акварель, гуашь, пастель, цветные карандаши или нитки, глина, пластилин, фольга, соленое тесто, песок и пр.). Творческое задание может выполняться на горизонтальной (на столе, на полу) или вертикальной (на стене, на мольберте) плоскости; на нестандартных поверхностях (рисование на мятой или мокрой бумаге, ткани, стекле и пр.).

Работа с дневником творчества как своеобразный шеринг – завершает каждое занятие. В дневнике ребенок изображает собственное психическое состояние в виде невербального спонтанного образа, передавая его через цвет, фигуру и линию. Концентрация на своих зрительных и телесных ощущениях, на состояниях, эмоциях, чувствах и переживаниях развивает осознание своих эмоциональных состояний, их проявления, закрепляют знания об психических состояниях.

Как показали результаты контрольного этапа исследования (тестирование, проективные методы, личные беседы), после цикла занятий произошли значимые изменения в структурных компонентах психических состояний.

Для выявления степени эффективности проведенного цикла занятий применялся $\chi^2_{эмп}$. Получено значение $\chi^2_{эмп} = 53,372$, превышающее критическое значение $v=7$,

$p \leq 0,01$, при допустимой вероятной ошибки 18,475, что указывает на достоверность данных. Измерение и математический анализ показателей, полученных на констатирующем и контрольном этапах, позволили определить статистически значимые различия. Установлено, что наиболее эффективное влияние оказывается на преодоление тревожности и ощущение неполноценности ($f_T = 13,33$), депрессивности ($f_T = 5$), фрустрации, незащищенности, недоверчивости ($f_T = 3,33-3,55$), апатии и утомления ($f_T = 6,67$ и 10). Зарегистрировано повышение положительного самоощущения и рост числа позитивных ($f_T = 1,714$; $\chi^2_{эмп} = 8,714$ при $p \leq 0,05$) и равновесных психических состояний оптимальной степени психической активности ($f_T = 41,66$; $\chi^2_{эмп} = 127,102$ при $p \leq 0,01$). Достигнуты значимые показатели в снижении излишнего напряжения и интенсивности состояния ($\chi^2_{эмп} = 18,45$ при $p \leq 0,01$), коэффициента вегетативного тонуса ($\chi^2_{эмп} = 26,832$ при $p \leq 0,01$, при допустимой вероятной ошибки 9,21), трофотропного и эрготропного реагирования ($\chi^2_{эмп} = 14,91$ при $p \leq 0,01$), уменьшения числа детей с негативными психическими состояниями средней и высокой степени ($f_T = 1,5$; $\chi^2_{эмп} = 8,714$ при $p \leq 0,05$).

Отмечается снижение функционального и аффективного возбуждения ($f_T = 6,4$), функционального напряжения ($f_T = 12,86$) при повышении функциональной расслабленности ($f_T = 12,86$; $\chi^2_{эмп} = 74,73$ при $p \leq 0,01$).

В наименьшей степени положительные результаты достигнуты в коррекции асинтонии ($f_T = 1,25$) и агрессивности ($f_T = 0,889$).

Выводы и перспективы

Апробация системы интегрированных занятий с использованием комплиментарных средств (нейропсихологических, арт-терапевтических и игровых технологий) позволила выявить ее ресурсы и ограничения. Достоверно установлено, что сконструированная система занятий обеспечивает увеличение числа позитивных и равновесных психических состояний оптимальной психической активности, благоприятное самоощущение, повышение функциональных резервов организма, позволяет значительно снизить проявления тревожности, депрессивности, фрустрации, апатии и утомления.

Установлено, что наиболее целесообразно применение цикла с применением сочетания нейропсихологических, арт-терапевтических и игровых технологий для коррекции физиологических, моторных и эмоциональных компонентов психических состояний.

Возможности снижения степени функционального напряжения, функционального и аффективного возбуждения оказываются особенно ценным для детей, имеющих трудности в координации движений, тонкой моторики, сложности в регуляции и контроле двигательных функций и поведения, в установлении социально-коммуникативных контактов.

Серьезное научное и прикладное значение имеют полученные сведения об эффективности и дополнительных возможностях сконструированной системы интегрированных занятий, включающей нейропсихологические, арт-терапевтические и игровые технологии для коррекции негативных психических состояний у детей старшего дошкольного возраста. Предполагается, что следующим этапом исследования может служить апробация системы мероприятий в других образовательных организациях и с включением дополнительных средств, позволяющих в большей степени оказывать корректирующее воздействие на ментальные, поведенческие и социально-психологические компоненты психических состояний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Маришук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. СПб.: Издательский дом «Сентябрь», 2001. 260 с.
2. Сосновикова Ю.Е. Психические состояния человека и их классификация. Психические состояния как общепсихологическая проблема. Сост. И. В. Герасимова. Владивосток : ДВГМА, 2001. 106 с. С. 63–84.

3. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. Санкт-Петербург: Питер, 2017. 412 с.
4. Прохоров А.О. Психология состояний. М.: Когито-Центр, 2011. 624 с.
5. Медведев В.Э. Психосоматические заболевания: концепции и современное состояние проблемы. Архив внутренней медицины. 2013. №6(14). С. 37-40.
6. Протопов А.А. Хронические соматические заболевания у детей: психосоматические аспекты диагностики и коррекции: дисс. доктора медицинских наук. Саратов, 2003. 314 с.
7. Лысова О.А. Основные проблемы и трудности поведения дошкольников. Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. №5. С. 729-730.
8. Леонтьева М.С. Теоретические проблемы социализации и социальной адаптации детей-сирот. Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. №3-2. С. 149-161.
9. Мандель Н.В. Вопросы проблемного поведения ребенка: осмысление как способ регуляции. Развитие территорий. 2018. №2 (12). С. 38-42.
10. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320 с.
11. Соловьева С.Л. Тревога и тревожность: теория и практика [электронный ресурс]. Медицинская психология в России: электронный научный журнал. 2012. №6(16). Режим доступа: http://www.mprj.ru/archiv_global/2012_6_17/nomer/nomer14.php
12. Блинова Ю.Л. Развитие и коррекция эмоциональной сферы дошкольников средствами мультимодальных арт-технологий. Педагогическое образование в России. 2016. №1. С. 144-149.
13. Попова О.М. Нивелирование отрицательных эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста средствами комического. Образование и наука. 2006. №5. С. 34-45.
14. Иванова Е.С. Сущность и специфика профилактики негативных эмоциональных состояний дошкольников средствами изобретательских технологий. Социально-экономические явления и процессы. 2013. №11(057). С. 177-182.
15. Николаева В.В., Байкенова А.Е. Использование средств арт-терапии в развитии эмоциональной сферы старших дошкольников. Актуальные проблемы современности: наука и общество. 2015. №4(9). С. 34-39.
16. Davis E.L., Levine L.J., Lench H.C., Quas J.A. Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goals Can Alleviate Negative Emotions. *Emotion*. 2010. Aug. 10(4): 498-510.
17. Grazzani I., Ornaghi V., Conte E., Pepe A., Caprin C. The Relation Between Emotion Understanding and Theory of Mind in Children Aged 3 to 8: The Key Role of Language. *Front Psychol*. 2018; May 9. P. 724.
18. Fidalgo A.M., Tenenbaum H.R., Aznar A.J. Are There Gender Differences in Emotion Comprehension? Analysis of the Test of Emotion Comprehension. *Journal of Child and Family Studies*. April 2018. Volume 27, Issue 4. PP. 1065-1074.
19. Sprung M., Münch H.M., Harris P.L., Ebesutani C., Hofmann S.G. Children's emotion understanding: A meta-analysis of training studies. *Dev Rev*. 2015. Sep. 1(37). 41-65.
20. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейрпсихологический подход. СПб.: Питер, 2008. 320 с.
21. Коростелева Т.В. «Родничок успеха» коррекционно-развивающая психолого-педагогическая программа комплексного сопровождения нейрпсихологического развития ребёнка 5-6 лет методом замещающего онтогенеза. Вестник практической психологии образования. 2013. № 2. С. 103-118.
22. Чистякова М.И. Психогимнастика. Под ред. М.И. Буянова. 2-е изд. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. 160 с.
23. Кузнеценкова С.О. Нейройога. Воспитание и развитие ребенка с пользой для здоровья. СПб.: Речь. 2010. 192 с.
24. Семенович А.В. Нейрпсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Генезис, 2007. 474 с.
25. Сиротюк А.Л. Нейрпсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: ТЦ Сфера, 2003. 288 с.
26. Актуальные проблемы нейрпсихологии детского возраста. Под ред. Л.С. Цветковой. 2 изд., испр. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. 296 с.
27. Бушлякова Р.Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. М.: Детство-Пресс, 2011. 240 с.
28. Аветисов Э.С., Ливадо Е.И., Курпан Ю.И. Занятия физической культурой при близорукости. М.: «Физкультура и спорт», 1983. 68 с.
29. Базарный В.Ф. Здоровье и развитие ребенка: Экспресс-контроль в школе и дома. М., 2015. 176 с.
30. Бейтс У.Г. Совершенное зрение без очков (Лечение несовершеннолетнего зрения без помощи очков). Пер. с англ. И. Голова. 2013. 346 с.
31. Норбеков М.С. Опыт Дурака или ключ к прозрению, как избавиться от очков. М.: АСТ, 2016. 320 с.
32. Панков О. Уникальные упражнения для восстановления зрения у детей по методу профессора Олега Панкова. Тренинги и игры для мышц глаз. М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2011.
33. Нестерюк Т., Шкода А. Гимнастика маленьких волшебников. М.: ДТД, 1993. 32 с.
34. Поляков А.Р. Методы естественной нормализации остроты зрения // Вестник ИргТУ. 2012. №8 (67). С. 325-330.
35. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии. СПб.: Питер, 2002. 368 с.

Настоящее исследование выполнено в рамках исполнения хоздоговора, заключенного с МГПИ им. М.Е. Евсеева по результатам конкурса научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров.

Статья поступила в редакцию 27.08.2019
Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.972

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0065

«МОБИЛОМАНИЯ» СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ: ИСПОЛЬЗОВАТЬ ИЛИ БОРОТЬСЯ?

© 2019

Мальцева Светлана Михайловна, кандидат философских наук,
доцент кафедры философии и теологии
Гнетова Людмила Валентиновна, кандидат юридических наук,
доцент кафедры истории, классических дисциплин и права
Воронкова Анна Александровна, кандидат филологических наук,
доцент кафедры культуры и психологии предпринимательства
Института экономики и предпринимательства
Долгополова Евгения Германовна, студент

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, Ульянова, 1, e-mail: dolgoplovaeg@std.mininuniver.ru)*

Аннотация. Целью данной статьи является изучение и раскрытие проблемы чрезмерной зависимости от смартфонов у студентов в учебное и свободное время – «мобиломании». Студенчество определено как наиболее подверженная данному явлению группа, выделены критерии «мобиломании», описано влияние зависимости на психологическое, эмоциональное и физическое здоровье студентов. На основе проведенного опроса среди студентов 1-3 курса Мининского университета выявлена доля респондентов, наблюдающих у себя проявления «мобиломании». Как следствие определено, что описанный процесс не только имеет место быть в учебной среде вуза, но принимает угрожающие масштабы. Однако данные факты свидетельствуют и о другом, почти противоположном процессе – современные студенты готовы к использованию мобильных устройств в учебном процессе, и технически, и психологически. Авторы приходят к выводу о том, что необходимо контролировать данные процессы дабы нивелировать пагубное влияние и поставить на службу образованию возможности, которые дают обучающимся мобильные устройства.

Ключевые слова: зависимость, мобиломания, студенты, смартфон, психологическое и физическое здоровье.

"MOBILEMANIA" MODERN STUDENTS TO USE OR FIGHT?

© 2019

Maltceva Svetlana Michailovna, Candidate of Philosophy, Associate Professor
of the Department of Philosophy and Theology
Gnetova Lyudmila Valentinovna, candidate of legal Sciences, associate Professor,
history, classical sciences and law
Voronkova Anna Alexandrovna, candidate of philological Sciences, associate Professor
of the Department of culture and psychology of entrepreneurship
of the Institute of Economics and entrepreneurship
Dolgoplova Evgenia Germanovna, student
*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov St., 1, e-mail: dolgoplovaeg@std.mininuniver.ru)*

Abstract. The purpose of this article is to study and reveal the problem of excessive dependence on smartphones among students in their academic and free time – "mobilomania". Students are defined as the most exposed to this phenomenon group, the criteria of "mobilomania" are allocated, influence of dependence on psychological, emotional and physical health of students is described. On the basis of the survey among students of 1-3 courses of Minin University revealed the proportion of respondents observing the manifestations of "mobilomania". As a result, it is determined that the described process is not only takes place in the educational environment of the University, but takes on a threatening scale. However, these facts show another, almost opposite process – modern students are ready to use mobile devices in the educational process, both technically and psychologically. The authors come to the conclusion that it is necessary to control these processes in order to neutralize the harmful effects and to put at the service of education opportunities that give students mobile devices.

Keywords: addiction, mobile addiction, students, smartphone, psychological and physical health.

Еще М. Маклюэн утверждал, что информационные технологии становятся продолжением человека. За прошедшие пару десятилетий они стали настолько компактны и финансово доступны, что современного человека скорее удивит отсутствие мобильного у кого-либо, чем его дизайн или возможности. Как средство связи он, безусловно, удобен, когда надо проконтролировать ребенка, справиться о здоровье пожилого человека, оперативно отреагировать на работе, наконец, быстро найти информацию во время учебы. Однако «мобиломания» все чаще входит в психологические словари как психическое отклонение, опасный синдром. «Мобиломания», то есть чрезмерная зависимость от смартфонов.

Зависимость от смартфонов как одна из проявлений зависимостей приобретает сегодня черты социальной болезни [1,2]. Автор словаря Н.Д. Творогова рассматривает три трактовки понятия зависимости. В первом понятии зависимость рассматривается как расстройство потребностей сферы человека. Во втором понятии автор определяет в понятии зависимость как аномальное поведение человека, от которого получает удовольствие. И третье понятие зависимость рассматривает как разнородность расстройства личности [37].

Итак, прослеживается противоречие между разными трактовками одного понятия зависимость у одного автора, то есть зависимость рассматривается не только как процесс, но и как деятельность человека, его аномальное поведение. Тем самым понятие зависимость имеет широкий спектр обоснований. Также можно выделить более узкое понятие зависимости, которое указано в «Психолого-филологическом словаре» «Зависимость – навязчивое стремление к пользованию, обычно бессмысленная и чрезмерная трата времени» [4].

Из всех понятий можем выделить, что зависимость — это некоторое поведение человека, отличающееся от нормы. Н.Д. Творогова характеризует зависимость как подчинение индивида потребности, которая не является физиологически обусловленной и базовой потребностью человека, не является социальной или культурной нормой, но переживается субъектом как жизненно необходимая [3].

Согласно статистике, приведенной по Азии и США, 71% пользователей спят, положив свои телефоны рядом с собой. У 35% пользователей первая мысль, пришедшая в момент пробуждения ото сна будет о том, что надо проверить смартфон, и лишь около 10% думает о близком

человеке. Число людей 18- 24 лет, засыпающих с телефоном в руке достигает 44%. Почти 40% пользователей никогда не отключают телефоны, даже в отпуске. 55% используют телефон во время вождения, 53% находясь в театре, или кино, 33% будучи на свидании (причём в Азии эта цифра раза в 3-4 больше), 19% в церкви [5].

Наиболее подвержены «мобиломании» подростки и молодежь. В более раннем возрасте время, проведенное за гаджетами, как правило, контролируется родителями. Период обучения в вузе – другое дело. Часто молодые люди в это время оторваны от родственников, которые вынуждены им доверять практически полное управление жизнью. Замечено, что зависимость от мобильных устройств сегодня сложнее поддается коррекции, чем другие подростковые расстройства психики [6, 7]. Ведь мобильник можно всегда взять с собой, в любое место, даже незаметно. В современном мире некоторые студенты не представляют себя без смартфона, происходит отрешение от действительности и зависимость – «мобиломания».

Проанализировав статью М.В. Дрепы «Психологический портрет личности интернет-зависимого студента» [8], были выявлены критерии, по которым можно выявить «мобиломанию»:

1. Раздражительность без долгого доступа к смартфону.
2. Невозможность сосредоточиться в учебное время и в повседневной жизни.
3. Чувство сильного дискомфорта, печали, потери радости без долгого доступа к смартфону.
4. Нарушение восприятия реального времени.
5. Расстройство аппетита, сна, бессонница.
6. Ограничение сферы контактов в реальной жизни.
7. Предпочтение электронным перепискам реальному общению.
8. Отрешение от действительности.

Согласно гипотезе Баумейстера и Лири, чувство принадлежности оказывает основополагающее, сильное и глубокое влияние на мотивацию человека, а также влияет на его эмоции, поведение и когнитивные процессы. Студенты с высокой потребностью в принадлежности будут использовать мобильные устройства больше, чем те, у кого эта потребность низкая, что подвергает их большему риску стать зависимыми от мобильных устройств. То есть потребность в принадлежности может предвосхитить зависимость от мобильных телефонов [9].

Таблица 1 – Результат опроса студентов 1-3 курса Мининского университета

Вопрос	Кол-во студентов		
	Вариант ответа		
	Часто	Иногда	Никогда
1. Бывало ли у Вас такое, что Вы наблюдаете у себя раздражительность без долгого доступа к смартфону?	8	15	12
2. Бывало ли у Вас такое, что Вы чувствуете сильный дискомфорт, печаль и чувство потерянности без долгого доступа к смартфону?	6	12	17
3. Бывало ли у Вас невозможность сосредоточиться в учебное время и в повседневной жизни?	19	9	7
4. Случалось ли у Вас нарушение восприятия реального времени?	5	5	25
5. Наблюдали ли Вы расстройство сна, аппетита и бессонницу без долгого доступа к смартфону?	7	10	18
6. При использовании смартфона у Вас случаются головные боли?	12	17	6
7. Наблюдаете ли Вы у себя ухудшение зрения при долгом использовании смартфона?	10	15	10
8. Замечали ли Вы за собой, что испытываете ограничение сферы контактов в реальной жизни и заменяете ее виртуальным общением?	14	8	13
9. Замечали ли Вы за собой, что отдаете предпочтение электронным перепискам, а не реальному общению?	16	12	7
10. Наблюдали ли Вы у себя отрешение от действительности при долгом использовании смартфона?	2	3	30
11. Замечали ли Вы, что бесцельно проверяете свой смартфон?	9	16	10
12. Замечаете ли Вы, что можете пропустить на учебу после ночи, проведенной за смартфоном (играя в игры, общаясь в социальных сетях, смотря фильмы и видео)?	2	4	29

К фактору риска зависимости от смартфонов можно отнести более слабое эмоциональное психологическое

и эмоциональное состояние, чем у взрослых людей. Студенты чаще используют смартфон как показатель своего статуса [10,11, 12].

Для приведения статистики было проведено опрос студентов 1-3 курсов Мининского университета Нижнего Новгорода, в ходе которого приняли участие 35 человек. В анкете было приведено 12 вопросов с целью выявить зависимость от смартфонов в учебное и свободное время. Из проведенного опроса на основании таблицы (см. таблицу 1) можно наблюдать, что наиболее выбираемый ответ на вопросы является «никогда» – 184 ответа, на втором месте ответ – «иногда» - 126 ответов, и наименее выбираемый ответ – «часто» - 110 ответов. (см. рисунок 1).

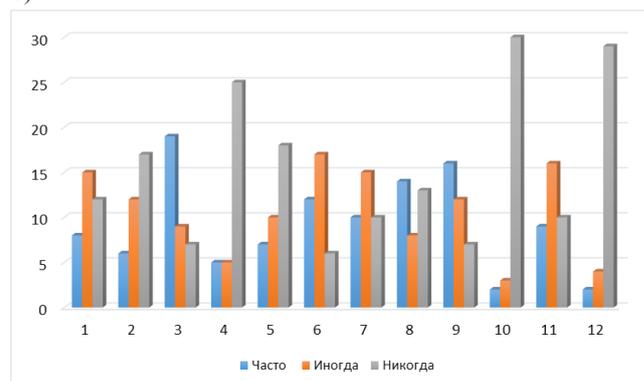


Рисунок 1 – Результаты опроса

Таким образом, на основании приведенного опроса было выявлено, что 40% опрошенных студентов (14 человек) испытывают «мобиломанию» в различной степени (учитывались выбранные ответы «часто» и 60% (21 человек) опрошенных студентов, отвечающих в основном «иногда» и «никогда» пока не имеют проблем с зависимостью от смартфона (см. рисунок 2).

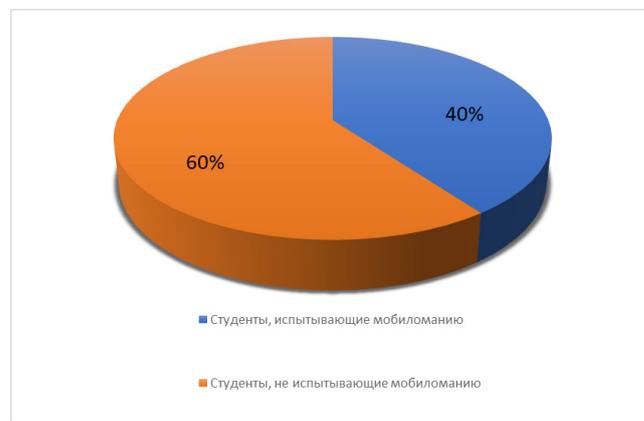


Рисунок 2 – Характеристика зависимости студентов 1-3 курса Мининского университета

Анализ эмпирических данных опроса студентов позволил сделать вывод, что на сегодняшний день актуально и довольно распространена проблема зависимости от смартфонов – «мобиломания». Это сказывается на психологическом и физическом здоровье студентов. Большинство опрошенных отметили головные боли при долгом использовании смартфона. Бессонница приводит к более низкой успеваемости, студенты на парах проводят больше времени в смартфоне, что сказывается в итоге на плохую усвояемость учебного материала. Студентам сложнее сосредоточиться на парах, и в обычной жизни, тратиться больше времени на усвоение и подготовку материала. Нередко происходит и снижение общения в реальной жизни, что приводит к постоянной проверке сообщений в социальных сетях.

Частое и неконтролируемое использование наносит не-

гативное влияние на физическое здоровье: ухудшение зрения, частые головные боли. Возникают эмоциональные проблемы, студенты зачастую чувствуют дискомфорт и неуверенность при живом общении [13,14].

Однако данные факты свидетельствуют и о другом, почти противоположном процессе – современные студенты готовы к использованию мобильных устройств в учебном процессе, и технически, и психологически. Все чаще во время докладов, презентаций, ответов на семинарах они используют не привычный бумажный лист с тезисами, а планшет или смартфон с его электронным вариантом. Подавляющее число компетенций, формирование которых является целью учебного процесса, направлены не просто на воспроизведение информации, а ее оперативный поиск, творческую обработку [16]. Преподаватель тоже может не тратить ресурсы на распечатку дидактических материалов, а попросить открыть его из электронного учебно-методического комплекса. Уже существуют доступные приложения на базе операционной системы Android, правда в основном англоязычные, которые существенно облегчают изучение некоторых естественных или технических наук (Google Goggles, Space 4D+, Anatomy 4D, Elements 4D и др) [17].

К основному негативному моменту следует отнести возможность использования мобильных устройств в качестве шпаргалок во время проверки знаний студентов.

Таким образом в настоящее время пользование смартфонами студентами вузов является необходимостью и зависимостью одновременно. Как показал опрос, чрезмерное пользование смартфоном негативно влияет на физическое и психологическое здоровье студентов и их социальное взаимодействие, на учебный процесс и быденную жизнь. Но практика показывает, что запреты на их использование во время учебы сложно реализуемы и малоэффективны. А если это так, то современное образование будет стремиться поставить это явление себе на службу. Следовательно, необходимо контролировать данные процессы дабы нивелировать пагубное влияние и поставить на службу образованию возможности, которые дают обучающимся мобильные устройства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мальцева С.М., Сулимова И.Д. Невротические ценности в культуре общества потребления // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. 2018. № 7-Том 2 (33). С. 51-56.
2. Мальцева С.М., Ветюгова М.В., Родионова М.С. Причины негативного отношения учителей к использованию школьниками смартфонов в образовательном процессе // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. 2019. № 1 (35). С. 40-44.
3. Творогова Н.Д. Клиническая психология: словарь «Психологический лексикон». М.: Пер СЭ. 2009. - 416 с.
4. Безруких М.М., Фарбер Д.А. Психофизиология: словарь. М.: ПЕР СЭ, 2009. 128 с.
5. Addiction.com Staff. Smartphone Addiction In the U.S. and South Korea, 2013 г. // URL: <https://www.addiction.com/3321/smartphone-addiction-u-s-south-korea> (дата обращения: 03.07.2019).
6. Шурупова Е.Ю., Карабуценко Н.Б. Речь как отражение когнитивного статуса личности в поздней зрелости // *Вестник Мининского университета*. 2019. Т.7 № 2(27). С.9.
7. Булганина С.В., Шкунова А.А. Исследование этико-когнитивных отношений в процессе обучения студентов вуза // *Интернет-журнал Науковедение*. 2015. Т. 7. № 3 (28). С. 140.
8. Дрепа М.В. Психологический портрет личности интернет-зависимого студента // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2009. №1. С. 81-98.
9. Baumeister R. F., Leary M. R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psy. Bul.*, 117(3), 1995. – pp. 497–529.
10. Грязнова Е.В., Треушников И.А., Мальцева С.М. Тревожные тенденции в системе российского образования: анализ мнений ученых и педагогов // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 2 (38). С. 47-57.
11. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы зависимости от Интернета // *Психологический журнал*. 2012. Т. 25.– № 1. С.90-97.
12. Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета // *Гуманитарные исследования в Интернете*. М., 2009. С 100-131.
13. Каминская А.В. Психологические аспекты лиц с зависимым поведением // *Вопросы науки и образования*. 2017. №4. С. 159-162.
14. Роцупкина Д.В. Зависимость от мобильных устройств и уверенность в себе у современных студентов // *Научные исследования XXI века: теория и практика: матер. Международная (заочная) научно-практическая конференция (Прага, 15 июня 2018 г.)*. Нефтекамск: Изд-во Научно – издательский центр «Мир науки», 2018. С. 485-492.

15. Шаматова Ю.Ю. Интернет – зависимость среди молодежи // *Таврический научный обозреватель*. 2016. №11(16). С. 50-52.

16. Янг К.С. Диагноз — Интернет-зависимость // *Мир Интернет*. 2010. №2. С.24-29.

17. Амиров А.Ж., Ашимбекова А.М., Темирова А.Е. Роль современных мобильных приложений в учебном процессе вуза // *Молодой ученый*. 2017. №1. С. 13-15. // URL <https://moluch.ru/archive/135/37927/> (дата обращения: 03.07.2019).

Статья поступила в редакцию 03.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159:130.2

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0066

**О ПРЕДМЕТЕ И КАТЕГОРИЯХ ПРАВОСЛАВНОЙ ПСИХОЛОГИИ:
СОВРЕМЕННЫЕ ДИСКУССИИ И ПРОБЛЕМЫ**

© 2019

SPIN: 9134-1861

ResearcherID: V-5351-2018

ORCID: 0000-0003-3093-2602

Грязнова Елена Владимировна, доктор философских наук,
заведующий кафедры «Философии и теологии»

SPIN: 9134-2378

ResearcherID: V-4241-2018

ORCID: 0000-0003-2825-9404

Гончарук Алексей Геннадьевич, кандидат философских наук, старший преподаватель
кафедры «Философии и теологии»

Хлап Анна Александровна, аспирант кафедры философии и теологии

Афанасьев Сергей Владимирович, аспирант кафедры
«Философии и теологии»

Нижегородский педагогический университет им. К. Минина

(603005, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: magistrant18@yandex.ru)

Аннотация. Предметом исследования данной работы является дискуссионные вопросы о предметном поле и основных категориях православной психологии. В ходе исследования авторы обращаются к истокам православной психологии, которая активно разрабатывалась в рамках философии, философии религии, духовной психологии, богословия, антропологии за рубежом и в России. Основная проблема, которая возникает в результате противоречия между фундаментальным знанием психологии прошлых веков и современности заключается в том, что существует необходимость возрождения духовной (православной) психологии как научного направления, являющимся мостиком между современной психологией и теологией. Изучение литературы, посвященной вопросам возрождения православной психологии как научного направления, показало, что ее предметное поле формируется на основе богословского и психологического знания. Данное направление сегодня оказывается достаточно востребованным в плане подготовки специалистов психолого-теологического профиля. Это междисциплинарное направление для самоопределения в сфере научного знания требует серьезных исследований, направленных на разработку своего предмета исследования, категориального аппарата, методологии, системы законов и практики. Авторы в поисках ответа на вопрос о статусе православной психологии в системе современного научного знания приходят к выводу о том, что оно может быть найдено в рамках нового научного направления - теологии.

Ключевые слова: теология, православная теология, духовная психология, психология, богословие, философия религии, дух, духовность, предметное поле науки, категории, научное направление, образование, антропология.

**ABOUT THE SUBJECT AND CATEGORIES OF ORTHODOX PSYCHOLOGY:
CONTEMPORARY DEBATES AND PROBLEMS**

© 2019

Gryaznova Elena Vladimirovna, doctor of philosophy, head of the Department
of Philosophy and theologies

Goncharuk Alexey Gennadievich, candidate of philosophical Sciences, senior lecturer
of the Department of Philosophy and theologies

Khlap Anna Aleksandrovna, graduate student of the Department
of philosophy and theology

Afanasiev Sergey Vladimirovich, post-graduate student of the Department
of Philosophy and theologies

Nizhny Novgorod Pedagogical University K. Minin

(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov str., 1, e-mail: magistrant18@yandex.ru)

Abstract. The subject of the study of this work is debatable questions about the subject field and the main categories of Orthodox psychology. In the course of the study, the authors turn to the origins of Orthodox psychology, which was actively developed within the framework of philosophy, philosophy of religion, spiritual psychology, theology, anthropology abroad and in Russia. The main problem that arises as a result of the contradiction between the fundamental knowledge of psychology of the past centuries and the present is that there is a need for the revival of spiritual (Orthodox) psychology as a scientific direction, which is a bridge between modern psychology and theology. The study of literature on the revival of Orthodox psychology as a scientific direction showed that its subject field is formed on the basis of theological and psychological knowledge. This direction today is quite popular in terms of training of specialists of psychological and theological profile. This interdisciplinary direction for self-determination in the field of scientific knowledge requires serious research aimed at developing its subject of study, categorical apparatus, methodology, system of laws and practice. The authors in search of an answer to the question of the status of Orthodox psychology in the system of modern scientific knowledge come to the conclusion that it can be found within the framework of a new scientific direction - theology.

Keywords: theology, Orthodox theology, spiritual psychology, psychology, theology, philosophy of religion, spirit, spirituality, subject field of science, categories, scientific direction, education, anthropology.

ВВЕДЕНИЕ

Предметное поле научного направления - это границы его научной области, сфера изучаемых проблем в рамках этого направления. Все научные направления различаются, прежде всего, своим предметом. При этом объект изучения у них может и совпадать [1]. Определение предметного поля научного направления достаточно сложная задача, которая решается в процессе многочисленных дискуссий и требует специальных

исследований.

К примеру, в современном научном знании сложилось достаточно много наук, научных направлений, дисциплин, в предметное поле которых входит изучение феноменов души и духовности. Категории духовность, душа, дух исследуется не только философией или теологией, но входят и в предметное поле изучения психологией [2]. Однако не все исследователи едины во мнении о месте души и духовности в предметном поле психоло-

гии. Например, в свое время В.Н. Мясищев отмечал, что психология, изучая личность, остается без личностной наукой, т.е. в ней игнорируются проблемы души [3]. В работе же В.Д. Шадрикова сделано следующее замечание: «Психология изучает психические функции и процессы, свойства и состояния, побуждения и поступки, и все же в ней нет целостной личности. Психология свела свой предмет к душевности, оставив в стороне духовность. Изучая человека, психологи ушли от исследования человечности, составляющей сущность человека», - пишет автор [4, С. 3]. В данном случае, автор указывает на то, что из предметного поля психологии исчезает проблема духовности.

Как известно, для научного направления необходимо определение не только своего предмета, но и своего категориального аппарата [5].

Как было показано нами выше, феномен духовности, духовного бытия все же остается малоинтересным для психологии как науки в нашей стране. Духовность используется чаще как категория философии в большей степени, нежели психологической. Исследование проблем духовности можно найти, пожалуй, в прикладных аспектах психологии, например, в социальной психологии или психологии религии, психологии искусства и т.п. Такое положение можно объяснить тем, что в нашей стране психология как наука долгое время развивалась на основе материалистического мировоззрения. Фундаментальные труды известных психологов раскрывали материалистическое понимание психики. Социальная философия предлагала деление сфер общественной жизни на духовную, экономическую, политическую и социальную или более укрупненно: на духовную и материальную [6,7,8]. В более современных подходах данной сферы вообще не выделяется, она раскладывается на составляющие: педагогическая, научная, управленческая [9].

И каким-то образом, психология должна была найти свое место в этих сферах, оставаясь при этом на материалистических позициях.

Западная психология, не будучи столь закрепощенной материалистическим пониманием мира, как наша отечественная наука, тем не менее, не смогла сформировать особое направление психологии – психологию духовности. Духовность человека как категория долгое время также оставалась предметом изучения философии и религии.

В современной психологической науке примерно с конца 20-го века происходит поворот в сторону наследия мировой и отечественной религиозной философии. Она начинает обращаться к идеям духовности, создавая с позиций своих фундаментальных теорий новые концепции субъективного мира человека.

В российской психологии появляются работы, в которых авторы пытаются сформировать основы духовной психологии на базе концепций субъективной реальности и субъективного духа [10-14].

МЕТОДОЛОГИЯ

В исследуемых работах, посвященных проблеме определения места духовности в системе научного знания, авторы совершенно справедливо отмечают, что предметом психологии является не сама душа или дух как субстанция, как феномен, а их проявления, т.е. то, что видно и то, что можно изучить, то, на что можно воздействовать. Психология, как вполне конкретная наука, а точнее как дисциплинарный комплекс наук и должна этим заниматься. Она в большей степени изучает психическое, психику, как особый феномен. Ее интересует структура, содержание, функции, особенности психики. Другое дело, когда речь идет не только о психологии, но и об ее различных отраслях и направлениях. Именно междисциплинарное исследование явлений психики дает возможность изучать ее свойства во взаимодействии с внешним миром. Примером могут служить такие науки как психофизиология, психофизика, психосоматика, нейропсихология, когнитивная психология и т.д.

Тем не менее, ни психология, ни ее междисциплинарные направления не могут и не должны заниматься поиском ответов на вопросы: Какова природа души? Что первично: дух или материя? Что такое Абсолютный Дух? и т.д. Эти проблемы и вопросы лежат в поле изучения философии и религии.

В целом ситуация, в которой проблемами духовности занимались религиозные и философские науки вполне понятна. Отсутствие категориальной конкретики, возможности доказательства или опровержения существования души как субстанции, ее смерти или бессмертия слабо коррелирует с научным знанием, к которому относится психология. Не секрет, что в самом общем виде духовность сводится к нравственности, морали, идеалам, истине, вере. До сих пор в социальной философии нет единого понимания в определении структуры духовной сферы общества. По традиции к ней относят все формы общественного и индивидуального сознания и деятельности: науку, право, религию и т.д. Такой подход вполне оправдан для философии, которую интересуют феномены в целом, а не их конкретные проявления. Философия и рассматривает духовную сферу жизни как целое. Поэтому социально-философское понимание духовности основано на общественных и творческих началах человека, его включенности в мир культуры. Психология же, напротив, может дать только узко психологическое определение духовности, например, духовность отдельного индивида, группы людей, общества (с учетом различных отраслей психологии: психологии личности, социальной психологии, психологии семьи и т.д.).

Возникает необходимость изучения вопроса о возможности возрождения к жизни духовной психологии, предмет и категории которой требуют исследования и конкретизации.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Относительно предметного разделения между родственными науками о душе, например, философии, теологии, религиоведения, религиозной антропологии, философии религии и т.д., то в этих науках мы видим выделение трех субстанций человека: тела, души и духа. Психология как наука ушла от решения субстанциональных философских и религиоведческих вопросов. Однако определенные ее направления, пытаются вернуться к этим фундаментальным знаниям, занять свою нишу и позицию в вечном дискурсе о душе и духовности. Примером в этом случае может послужить православная психология.

Возникает вопрос: может ли православная психология определить свой предмет, отличный от уже существующих наук? Например, предмет православной психологии, сформулированный В.И. Слободчиковым: «Иными словами, это такая психология, которая прозревает человека в перспективе его Встречи с Благой Вестью, именно поэтому православная психология - это психология пути» [15, С. 71]. Получается, что ее задача заключается в том, чтобы наставлять человека на путь истинный, т.е. тем, чем и занимается богословие.

Данное допущение можно принять, если попытаться объяснить необходимость такого самоопределения направления в психологии. Например, можно аргументировать такой подход тем фактом, что служители церкви, которые занимаются спасением человеческих душ, не всегда имеют соответствующее для подобной деятельности образование. Скажем, выпускники духовных семинарий, теологических факультетов получают широкие знания в сфере богословия, философии религии, психологии религии и т.д. Но они не получают диплома профессионального психолога, дающего право на научной основе проводить работу психотерапевта по наставлению человека на путь духовного самоопределения.

Второй вариант такой ситуации – это когда профессиональный психолог пытается исполнять роль «проводника» на духовном пути, не имея при этом теологического образования.

Возможно, что именно для такой деятельности и нужны специалисты – психолого-теологического профиля. Но и в этом случае возникают сложности и проблемы, которые заключаются в опасных «перекосах» такой интеграции двух культур, культуры православной и профессиональной культуры психолога-ученого. В этом смысле трудно не согласиться с мнением А.И. Зеличенко: «Предпринимается попытка соединить две совершенно разные культуры. Культуру православную, как она сформировалась в 14-15-м веках и культуру профессиональной психологии, сформировавшуюся, главным образом, в 20-м веке. Возможно ли такое соединение? Да, возможно. Но оно не может быть механическим, не может быть эклектичным. В результате этого соединения должна родиться новая культура. Эта новая культура унаследует от своих родителей смыслы, но не культурные формы, которые ей придется создавать заново» [16, С. 94].

Современная православная психология возрождается в нашей стране не на пустом месте. Исследователи истории психологии выделяют целый блок развития идей и концепций русской религиозной философии и православного богословия, определяя его как «русская духовная психология» [17,18].

В.В. Аншакова определяет предметную область русской духовной психологии конца XIX – начала XX века как духовно-нравственную традиционность [19].

Автор отмечает, что предметное поле духовной психологии формировалось на основе двух направлений – богословского и религиозно-философского. Богословие опиралось на догматические тексты Православия. Следует отметить, что представителями богословского направления духовной психологии являлись не только служители церкви (например, митрополит Антоний, епископ Игнатий, протоирей Сергей Булгаков), но и слушатели курсов психологии в духовных семинариях и академиях (например, В. С. Серебрянников, С. С. Гогоцкий, В. А. Снегирев).

Среди представителей религиозной философии, разрабатывавших идеи духовной психологии, были Н. О. Лосский, И. А. Ильин, В.С. Соловьев, С. Л. Франк, В. В. Розанов, В. и др. Их взгляды основывались на положениях философии Канта, Гегеля и др.

Как отмечают В.А. Колцова, Ю.Н. Олейник, Б.Н. Тугайбаева предметное поле русской духовной психологии определяли такие феномены, как душа, психический мир человека [18]. Причем душа признавалась как объект психики человека, его внутренней реальности, а сам же психический мир определялся как самостоятельная сущность.

В свою очередь В.И. Несмелов пишет, что из предметного поля духовной психологии был исключен феномен бессознательного. Однако в него входило такое явление как свобода воли человека: «...действительная свобода человеческой воли раскрывается лишь в той мере, в какой человек может хотеть не делать того, чего он хочет...» [20, С. 10].

Из работ С.Л. Франка следует, что в предметное поле духовной психологии входит вера и знание как тождественные явления, «самооткровение духа» и есть источник познания [21].

Современной православной психологии достаточно сложно определить свой предмет исследования с учетом современной ситуации интеграции научного знания, с одной стороны, и сохранения традиций русской психологии советских времен по отношению к изучению духовной жизни, с другой стороны.

Так, в рамках номенклатуры специальностей по психологии изучение души и духовности так и не появилось. Оно осталось в лоне изучения философских наук (философии религии, социальной философии) [22].

В сфере такой специальности как «22.00.06 Социология культуры, духовной жизни», исследуются социологические проблемы духовной жизни, структура которой представлена традиционно, как она сложилась

в 20-м веке в нашей стране: «... культура, наука, образование, искусство, религия, средства массовой информации, досуг...» [22]. Понятно, что о психологическом аспекте изучения души в этой специальности речи быть не может.

Мы со своей стороны видим возможность такого определения в рамках теологического знания. Сегодня теология признана научной дисциплиной, утвержден ее паспорт 26.00.01 «Православная теология». В частности в нем выделены такие области исследования как: «Практическая деятельность в религиозной традиции, ее вероучительные, правовые и нравственные основания», «Нравственная теология и аскетика», «Теологическая антропология», «Теологическое осмысление проблем личности и ее формирования», «Религиозная педагогика и воспитание», «Теология в системе гуманитарного знания». Возможно, в данных областях православная или духовная психология могли бы найти свое место. Но для этого необходимо прописать ее области исследования в паспорте теологии. Например, в чем видится практическая деятельность теолога? Или, скажем религиозной педагогики и просвещения? Как минимум, эти две области должны опираться на психологическое знание. Почему бы не обозначить его более конкретно? Возможно, это произойдет позже, когда исследователи столкнутся с необходимостью интеграции психологического и теологического знания.

Обращаясь к категориальному аппарату православной психологии, можно видеть, что в ней имеются достаточно серьезные наработки. Интересными являются исследования В.И. Слободчикова: «В самом общем виде духовность – есть причина и следствие веры в Высшее, сверхобыденное начало в человеческой жизни. Духовность придает смысл жизни отдельному человеку, в ней человек ищет и находит ответы на вопросы: зачем он живет, каково его назначение в жизни, что есть добро и зло, истина и заблуждение, красивое и безобразное и т. д.» [15, С. 70]. Автор в своих работах настаивает на выделении трех типов психологического знания: «... психологию психики, психологию человека и православную (христианскую) психологию – психологию пути человека» [15, с. 66].

Сопоставляя определение духовности, которое им предлагается формулировать в рамках православной психологии и понимание ее в православии, можно видеть, что сделана попытка конкретизировать определение духовности на основе апелляции к субъективности человека. Духовная жизнь человека с этих позиций определяется на основе понимания того, что она формируется не сама по себе, а в рамках социокультурного пространства, в котором живет человек. В таком понимании духовность – это действительно субъективное качество человека, основанное на объективных свойствах культуры.

С такой категорией как «Дух» дела обстоят достаточно сложно даже в рамках философии и теологии. Понимая ее как обозначение некой субстанции, мы приходим к очередной неопределенности в категориальном аппарате. Если рассматривать дух как способ существования, то следует признать, что человек как духовное существо, приобретает возможность освободиться от телесных оков и быть свободным во времени и пространстве. Но в этом случае существует опасность подмены понятий. Например, мы в одной из работ отмечали, что в современной виртуалистике, претендующей на статус нового научного направления, под психологической виртуальной реальностью понимается именно способность освобождения сознания от телесных оков [23].

В этом случае необходим тщательный анализ содержания категории «Дух» именно как понятия православной психологии.

Если обратиться к психологической науке, то она будет определять источник происхождения духа в человеке и выйдет на проблему сознания и субъективной реальности. Религия же определит его в божественном

откровении. Для теологов и богословов основа духовности в Святом Духе.

Что же может предложить христианская психология?

Например, она может пойти по пути антропологии и культурологии и определить природу духа в результатах творческой деятельности человека, скажем, в произведениях искусства. Тогда и духовность человека сведется к процессу и результату приобщения человека к общечеловеческим ценностям, этическим нормам и принципам, морали и нравственности.

Но для определения своей специфики в данной категории только этого аспекта мало. Надо идти дальше. Необходимо обратиться и к опыту самой психологии в определении духовности, точнее ее конкретных направлений. Сделать это можно, если учесть, что духовность человека имеет еще и семантическую основу. Этим вопросом в свое время занимался А.Н. Леонтьев [24].

Данный аспект раскрывает механизмы формирования принципов духовности человека на основе закрепления ее смысла в языке, знаках, текстах, произведениях искусства и т.п. [19].

Психология как наука, имеющая выход на практику, способна определить духовность человека как результат усвоения им значений, зафиксированных в общественном сознании. Индивидуальная интерпретация этих смыслов и есть качественный уровень духовности каждого человека.

Второй аспект этой проблемы заключается в том, что приобщение человека к духовным ценностям сложно реализовать только на основе внешних факторов воздействия. Необходимо учитывать и качества самого человека, его способности, его потенциал. И снова – это прерогатива психологии как науки, она «знает» как это сделать.

Иными словами, психология знает, как формировать духовность человека и умеет это сделать. Но, вряд ли, она сможет оформить содержание категории духовности в полной мере. Скорее всего, ей не хватит именно составляющих религиозного мировоззрения, за которые отвечает теология.

Вот здесь и возникает вопрос: Как направить человека на формирование правильных смыслов? Этими вопросами занимается богословие. Но сможет ли оно, не имея научной основы сделать это правильно? На помощь ему и должна прийти психология с ее отработанной практикой убеждения, работы с психикой человека, его поведением. Вероятно, здесь нужна интеграция этих двух источников человеческого знания – православная психология. Именно она сможет разработать на научной основе психологического знания механизмы формирования духовности человека, используя и богатейший опыт богословия в этом вопросе.

Остается еще достаточно много психологических категорий, которые требуют опоры со стороны религиозного знания в вопросах формирования духовности человека. Например, такое духовное состояние человека как подсознание, бессознательное «Я» (З. Фрейд, К. Юнг), исключенное в свое время из сферы духовной психологии. В этом плане по определенным вопросам психологии необходимо обращаться к теологии. Не всегда она может убеждать человека встать на путь истинный только на основе мирских категорий. Духовное как божественное откровение, духовная жизнь в Боге и с Богом очень часто оказываются последней надеждой для спасения души человека. Например, в критических жизненных ситуациях, когда бессильны окружающие люди, человеку остается уповать только на Бога. И здесь психология без теологического знания бессильна, а богословие без знаний психологии может нанести не только пользу, но и вред.

Но и в обыденной жизни, во избежание критических ситуаций человеку всегда нужна психологическая помощь. Но она станет намного эффективнее, если сможет базироваться не только на своем багаже знания, но и на опыте знания религиозного. Не секрет, что для современного человека обращение к помощи психолога – это

всегда стресс, т.к. в обществе, особенно в России, такой поступок звучит как диагноз. Другое дело, если помощь по предупреждению кризисных состояний психики оказывает церковь. Традиционно именно она участвовала в формировании мировоззрения человека, его духовности с момента его рождения.

ВЫВОДЫ

Сегодня мы имеем возможность сочетать религиозное и научное мировоззрение без ущерба для обеих составляющих. Одним из таких синтезирующих направлений уже стала теология, сочетающая в себе знание о Боге и научное знание. Православная психология также может стать мостиком между религией и наукой и органично войти в состав теологического знания.

На следующем этапе нашего исследования мы предпримем попытку разработки примерной программы по магистратуре по направлению «Теология», профилю «Православная психология», которая может быть реализована на базе Мининского университета г. Н. Новгорода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Грязнова Е.В. Предмет философии науки // *НВ: Философские исследования*. 2013. №6. С. 514-529.
2. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // *Вопросы психологии*. 1998. № 3. С. 104-114.
3. Мясичев В.Н. Психология отношений. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НИО «МОДЭК», 1995. 356 с.
4. Шадриков, В. Д. Духовные способности // *Психология личности в трудах отечественных психологов*. СПб.: Питер, 2000. С. 420-425.
5. Грязнова Е.В. Методы познания и категории философии науки // *НВ: Педагогика и просвещение*. 2014. №3. С. 49-68.
6. Барулин В. С. Диалектика сфер общественной жизни. М.: Изд-во МГУ, 1982. 230 с.
7. Диалектика современного общественного развития : (Сборник) / [Сост. Столяров В. В.]. М.: Знание, 1985. 64 с.
8. Духовная сфера социалистического общества / [Ж. Т. Тоценко, Р. Г. Яновский, А. К. Уледов и др.; Редкол.: Ж. Т. Тоценко и др.]; *Акад. обществ. наук при ЦК КПСС*. М.: Мысль, 1987. 365 с.
9. Грязнова Е.В., Зеленов Л. А. Прикладные проблемы философии: научно-педагогический опыт: монография. Гжель: ГГУ, 2015. 161 с.
10. Братусь Б.С. Смысловая сфера личности // *Психология личности в трудах отечественных психологов*. СПб., 2000. С. 135-137.
11. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // *Вопросы психологии*. 1998. № 3. С. 104-114.
12. Крымский С.Б. Контуры духовности: новые контексты индивидуальности // *Вопросы философии*. 1992. № 12. С. 21-28.
13. Ничипоров Б.В. Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога. М.: Школа-Пресс, 1994. 192 с.
14. Шадриков, В. Д. Духовные способности // *Психология личности в трудах отечественных психологов*. СПб.: Питер, 2000. С. 420-425.
15. Слободчиков В.И. Православная психология - психология пути человека // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2016. №2. С. 66-77.
16. Зеличенко А.И. Главный вызов для «Православной психологии» (открытое письмо православным психологам) // *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*. 2013. №3. С. 92-98.
17. Кольцова В. А. Религия как источник психологического познания // *История психологии: Проблемы методологии*. М., 2008. С. 148-218.
18. Кольцова В. А., Олейник Ю. Н., Тузайбаева Б. Н. Религиозно-философская психология // *Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории*. М., 1997. С. 38-39.
19. Анишкова В. В. Проблема личности в экспериментальном, эмпирическом и духовнонравственном направлениях отечественной психологической мысли в конце XIX — начале XX столетия. Автореф. дисс... д-ра психол. наук. Астрахань, 2005. — 41 с.
20. Несмелов В. И. Наука о человеке. В 2 т. Казань, 1994. 540 с.
21. Франк С. Л. Полное собрание сочинений. Москва: Изд-во ПСТГУ, 2018. Т. 1: 1896-1902. 2018. 716 с.
22. Сайт «Высшая Аттестационная комиссия (вак)». Паспорта научных специальностей: <http://arhvak.minobrnauki.gov.ru/316>
23. Грязнова Е.В., Афанасьев С.В., Хлап А.А. «Информационная культура» и «психологическая виртуальная реальность» как категории информационной концепции виртуальной реальности // *Человек и культура*. 2018. № 6. С. 83-92.
24. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
25. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. Смоленск: СГУ, 1997. 395 с.

Статья поступила в редакцию 04.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.923:37.015.3
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0067**ИССЛЕДОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕСТВА
НА ОСНОВЕ МЕТОДИКИ «МЕТАФОРИЧЕСКИЙ ДЕВИЗ ЖИЗНИ»**© 2019
AuthorID: 1040659
SPIN: 6536-3764

Данильчева Светлана Вячеславовна, магистр кафедры психологической антропологии
Московский педагогический государственный университет
(119571, Россия, Москва, Проспект Вернадского, 88, e-mail: danilchevas@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена исследованию мировоззренческих установок и идеалов подростков и юношества. В работе рассматриваются труды известных психологов, в которых развитие мировоззрения и самосознания определяются как основная задача данного возраста. Актуальность темы обосновывается наличием антропологического сдвига, задающего риски формирования личности подрастающего поколения вне культурной традиции. Автор статьи рассматривает негативные последствия развития мировоззрения современных детей и молодежи вне опоры на культуру, представленные в работах ученых. А также ставит задачи собственного исследования по инновационной методике «Метафорический девиз жизни» в контексте проведения развивающих занятий на основе рефлексивно-позиционных технологий в культурно-опосредованной среде. Описаны некоторые принципы рефлексивно-позиционного подхода к проектированию занятий и заданий, создающих условия развития личности учащихся. Результаты позволяют зафиксировать ряд особенностей современного мировоззрения и представлений о способах действия, позволяющих реализовывать и защищать собственные ценности и идеалы. Сопоставление ответов констатирующей и формирующей серии показывает достаточную эффективность рефлексивно-позиционных технологий проектирования художественной среды, инициирующей развитие личности в опоре на культурную традицию.

Ключевые слова: современность, личностное развитие, мировоззрение, образ мира, образ действия, методика «Метафорический девиз жизни», рефлексивно-позиционные технологии, ценности, образовательная среда.

**RESEARCH OF THE WORLDVIEW OF TEENAGERS AND YOUTH BASED
ON THE METAPHORICAL LOGO OF LIFE METHODOLOGY**

© 2019

Danilcheva Svetlana Vyacheslavovna, Master of the Department
of Psychological Anthropology
Moscow State Pedagogical University
(119571, Russia, Moscow, Prospect Vernadskogo, 88, e-mail: danilchevas@mail.ru)

Abstract. The article is devoted to the study of worldviews and ideals of adolescents and youth. The work examines the works of famous psychologists in which the development of worldview and self-awareness are defined as the main task of this age. The relevance of the topic is justified by the presence of an anthropological shift that sets the risks of forming the personality of the younger generation outside the cultural tradition. The author of the article considers the negative consequences of the development of the worldview of modern children and young people without reliance on culture, presented in the works of scientists. It also sets the objectives of its own research on the innovative methodology “Metaphorical Motto of Life” in the context of developing classes based on reflective-positional technologies in a culturally-mediated environment. The article covers some principals of reflective-positional approach to construction and organization of educational environment and conditions for pupils personal development. The results allow us to record a number of features of the modern worldview and ideas about the methods of action that allow us to realize and protect our own values and ideals. A comparison of the answers of the ascertaining and formative series shows the sufficient effectiveness of reflective-positional technologies for the design of the artistic environment, which initiates the development of personality based on cultural tradition.

Keywords: modernity, personal development, worldview, image of the world, mode of action, technique «Metaphorical motto of life»; reflective-positional technologies, values, educational environment.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования и развития мировоззрения в психолого-педагогической практике задается, в первую очередь, курсом на гуманизацию современного российского образования. Развитие личности становится в центре образовательной практики. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского показывает, что путь развития личности лежит через освоение культурного наследия, и провести ребенка по этому пути возможно через взаимодействие со взрослым – носителем культурных традиций и норм [1]. Процесс культурного развития ребенка, следуя Льву Семеновичу Выготскому, это и есть процесс развития личности и мировоззрения, способ выстроить культурное отношение к миру. Известный психолог Эрих Штерн выделял в числе факторов личностного становления отроков направленность мыслей, стремлений и идеалов – особым образом действия [2]. Он считал, что для формирования личности решающую роль играет то, какая ценность переживается человеком как наивысшая, определяющая жизнь и позволяющая понять, кто есть человек. О влиянии общественной ситуации и бытующих нравственных установках на развитии мировоззрения писал и Виктор Франкл. Он считал, что молодое поколение первое попадает под удар и страдает от чувства утраты смысла, так как индустриализация и урбанизация, по его мнению, лишает

человека корней, традиций, отнимая у него исходные национальные ценности [3]. Поэтому проблему поиска смысла жизни как основы становления мировоззрения личности В. Франкл считал особенно насущной в возрасте взросления, когда молодые люди в своих духовных исканиях вдруг обнаруживают всю неоднозначность человеческого существования. Многие классики российской психологии (Л.И. Божович, И.С. Кон, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова и другие) также отмечали, что отрочество и юность – это период выбора ценностных ориентиров, поиска опор и принципов жизни [4; 5; 6]. Таким образом, психолого-педагогическая работа, направленная на исследование развития мировоззрения, особенно актуальна для подросткового и юношеского возраста и призвана поддержать личные порывы и стремления поиска ценностей, свершения мировоззренческих открытий, обретения культурных опор, свойственных молодому поколению. По мнению многих ученых, подтверждаемому результатами ряда исследований [7; 8] – культура, по крайней мере традиционная художественная, теряет свое значение как фактор формирования самосознания и мировоззрения подрастающего поколения. Так, в трудах Д.И. Фельдштейна, фиксируется разрыв личностного и интеллектуального развития и дефицитарность культурных и нравственных оснований [9]. Т.А. Хагуров резюмирует, что «нормативная инверсия массового

искусства» является источником рисков личностного развития современной молодежи [10]. Другие ученые озабочены появлением таких феноменов как клиповое мышление, вмененное понимание, метафорическая слепота, мозаичное сознание, имиджевая репрезентативность [11; 12; 13; 14] отсутствие положительных героев и идеалов у подрастающего поколения [15; 16]; неразвитость проектного сознания и мышления [17; 18; 19]; потребительские установки, эгоцентризм, преобладание отношения к культуре как развлечению [20; 21; 22].

Таким образом, поиск способов проектирования благотворной культурно-опосредованной среды для детей и молодежи оказывается настоящим вызовом для психолого-педагогического сообщества. Эффективное решение данной задачи требует диагностических исследований, которые бы позволили разобраться в том, какие мировоззренческие взгляды присущи нынешнему молодому поколению, в чем им не хватает ценностных опор и ориентиров, и как и что им помогает обрести такие опоры в жизни.

МЕТОДОЛОГИЯ

В настоящей статье нам представляется интересным рассказать о результатах пилотажного исследования мировоззренческих взглядов подростков и юношей на основе продуктивной диагностики. Речь идет о методике «Метафорический девиз жизни». Это одна из методик комплексного диагностико-развивающего комплекса Н.Б. Ковалевой, разработанная на основе рефлексивно-позиционного подхода к развитию личности и способностей детей и молодежи [23], апробированного во многих исследованиях [24; 25]. Уникальность данной диагностики в том, что она позволяет рассмотреть мировоззренческие установки сразу в двух модусах: ценностно-целевом (то есть того, что мне реально ценно и дорого и задает мои цели) и функционально-действенном (то есть того, как я пытаюсь их защищать или на что опираюсь при их реализации).

Для проведения данной методики участникам предлагалось, описать или создать девиз своей жизни, основываясь на метафоре. Исторически девиз пришел к нам из рыцарской эпохи. Изначально девизом назывались геральдические фигуры, которые помещались сверху других изображений на щите или на геральдическом поясе. Эти изображения наносились на щит в память какого-либо выдающегося события, а также напоминали о подвигах своего рода, принципах действия в сложных военных ситуациях. Щит служил защитой рыцаря и показывал противнику, как будет действовать обладатель данного щита. Гербовые изображения в фигуральном плане также были своего рода защитой принципов, идеалов, представлений о чести и достоинстве не просто одного человека, а рода, дружины, воинского отряда. Затем девиз переродился в короткое словесное изречение, также связанное с гербом и фиксирующее правила, нормы, устремления носителей девиза. Здесь интересно заметить, что геральдический пояс, как изображение рыцарских принципов, представляет своего рода метафорическое высказывание. Современное же понимание девиза становится ближе к слогану и кличу, и часто, в нашем понимании, ассоциируется с рекламными лозунгами.

Следуя принципам рефлексивно-позиционного подхода, задание было сконструировано именно таким, чтобы избежать риска получения стереотипного ответа-клише. Для работы с метафорическими высказываниями участников используется контент-анализ и рефлексивно-позиционный анализ. При этом, Н.Б. Ковалевой в контексте исследования личностной позиционности, которая имеет своей предпосылкой поиск инструментов и способов реализации наиболее важных ценностей и мировоззренческих идеалов, предлагается выделить следующие параметры анализа: функция, целевая направленность, ценностное содержание и принцип действия, отдельно рассматривается временная перспектива и тип

рефлексивного действия. Однако в данной работе в контексте поставленных задач мы использовали всего две характеристики: паттерны представлений об устройстве мира, формирующие образ мира данного поколения и принцип (или образ) собственного действия в мире, как наиболее явные признаки изменений самосознания молодежи в новую эпоху [26; 27].

В рамках проводимого автором исследования описанная выше методика применялась по результатам занятий, направленных на исследование и моделирование условий развития мировоззрения подростков и юношей: всего было обследовано 54 человека от 15 до 21 года, однако в описываемом эксперименте принимали участие студенты МПГУ, возраст 19 лет, всего 24 человека. Замысел занятий, основанных на рефлексивно-позиционных технологиях [28], состоит в том, чтобы создать для участников художественное пространство встречи с шедеврами искусства, погружаясь в которое они могут начать понимать культурный, метафорический контекст, дополняя его своими собственными образами и совершать мировоззренческие открытия. В данном исследовании мы преследовали 2 цели: охарактеризовать мировоззренческие взгляды и установки всей группы по выделенным параметрам и показать приращения (или их отсутствие) в формирующем эксперименте. В соответствии с целями, занятия были спроектированы для двух групп (экспериментальной и контрольной) с использованием предварительной (констатирующей) и итоговой (контрольной) диагностики. Для экспериментальной группы развивающие занятия проводились с использованием техник рефлексивно-позиционного подхода в опоре на художественные тексты, контрольная группа также работала с выбранными художественными образцами, но по самостоятельному заданию. Методика «Метафорический девиз жизни» использовалась как один из инструментов контрольной диагностики и показала одни из наиболее значимых результатов в исследовании мировоззрения, представленными в настоящей статье.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Рассмотрим полученные результаты. Методика показала, что большинство участников (35%) воспринимают мир как «поток», в котором можно только плыть по течению и единственный способ собственного действия - это «поймать», встроиться в течение, чтобы не быть выброшенным на берег. Интересно, что образ мира как «потока» перекликается с работами исследователей, философов и футуристов двадцатого века. Например, немецкий философ Зигмунд Бауман вводит понятие текучей современности: «это эпоха разъединения, неуловимости, легкого бегства и безнадежного преследования», «скорость движения сегодня стала более важным, возможно главным, фактором социальной стратификации и иерархии доминирования» [29, с.131]. Маршал Маклюэн в свою очередь пишет о настигающих нас информационных потоках, которые неизбежно приводят нас к стереотипному образу действия: «Сталкиваясь с информационными перегрузками, мы не имеем другой альтернативы кроме восприятия по образцам (стереотипам)» [30]. Также этот феномен описывает в своей монографии Н.Б. Ковалева, показывая, что многие уже давно плывут по течению, и лишь немногим удается найти способы или взрастить в себе способность не только противостоять коварному течению, но и управлять этими потоками» [31]. Другой распространенный образ мира – это образ «восхождения по лестнице» (22%) на вершине которой собственные цели и достижения порождают целеустремленный принцип действия «преодолевать», «бороться», «двигаться вверх, вперед, к цели». Несмотря на кажущуюся противоположность «движению по течению», образ также вписывается в понятие «текучей современности» по Зигмунду Бауману, когда он говорит об огромном количестве возможностей, предлагаемых миром, что сложно остановиться на одной из них и надо двигаться к следу-

ющей более привлекательной, от ступеньки к ступеньке, таким образом, впадая в состояние «возбуждающего переживания». Полученные данные по результатам методики приведены далее в таблице 1.

Таблица 1 - Образ мира и образ действия (в %)*

Образ мира (как устроен мир)	% участников	Образ действия (функциональная опора)	Примеры высказываний
течение, поток, случай	35%	плыть по течению, доверять случаю	Доверяя потоку жизни
путь, восхождение, лестница	22%	двигаться вперед (вверх), преодолевать, бороться	Остановка-Эверест
человек в центре мира, все для него	9%	обрат от жизни свое, удовлетворять потребности и желания	Держи волчьей хваткой горящее желание
есть смысл и цели жизни, человек со-творец, развитие	17%	искать смысл, создавать, открывать, отвечать	Дорога добра длинная, глужкая, но единственно верная.
прочее (чувства, ощущения, близкие)	17%	слушать себя, интуицию, сопереживать	Вечная осень души моей

* составлено автором

Здесь нам важно было зафиксировать следующие выводы по характеристикам мировоззрения, присущего современным подросткам и юношам:

- ярко выражен образ «потоковости» мира и следование «потоку» как способ отношения к миру;
- нет способов преодоления «потока», нет опор для собственного действия в нем.

Сравнение результатов, полученных для двух групп участников, показано в таблице 2.

Таблица 2 - Образ мира участников экспериментальной и контрольной группы (в %)*

Образ мира	Экспериментальная группа	Контрольная группа
течение, поток, случай	30%	33%
путь, восхождение, лестница	20%	25%
человек в центре мира, все для него		17%
есть смысл и цели жизни, человек со-творец, развитие	40%	
прочее (чувства, ощущения, близкие)	10%	25%

* составлено автором

Приведем примеры наиболее ярких высказываний из каждой группы, для того чтобы разобраться, какие принципы стоят за этими категориями образа мира для юношей.

Например, девиз «Доверяя потоку жизни» участник контрольной группы поясняет следующим образом.

– Раньше я считала, что можно изменить определенные обстоятельства, поменять исход каких-то событий, но оказалась не права. Существуют такие моменты, когда ты просто бессилён. После того, как ты приложил все усилия, чтобы изменить что-то, но ничего не выходит, нужно отпустить ситуацию, т.е. нужно довериться потоку жизни.

Это высказывание, на наш взгляд, демонстрирует феномен несвободы, сформулированный, в частности Виктором Франклом, который пишет: «Человек не свободен от условий. Но он свободен занять позицию по отношению к ним. Условия не обуславливают его полностью. От него - в пределах его ограничений - зависит, сдастся ли он, уступит ли он условиям. Он может также подняться над ними и таким образом открыться и войти в человеческое измерение» [32, с. 77]. С нашей точки зрения смысл цитаты раскрывает искажение потребительского самосознания, когда человек забывает о том, что у него особая миссия в этом мире – миссия, определяемая развитием и творчеством, а не витальными ценностями или достижением высокого уровня благополучия.

Одной из типичных метафор такого плана оказывается метафора Эвереста, в которой мир – это путь лично-го восхождения к вершине. Здесь наивысшая ценность

– движение, при чем нескончаемое, человек считает необходимым всегда быть в движении и двигаться только вверх, достигая разные высоты, но не конечную. То есть здесь движение оказывается бесконечным процессом, в котором утеряно главное – смысл движения. Данная метафора по форме похожа на духовную лестницу, но противоположна ей по содержанию, так как в ней нет главного: свободы от собственных стремлений и влечений, при чем, опять же заданных обществом как социально поощряемое стремление к успеху, не всегда лично осмысленному. В этой связи, перед психолого-педагогическим сообществом особенно остро встает вопрос воспитания зрелой личности, способной различить подмену осознанной свободы выбора на спонтанное следование потоку, развития позиционного отношения к миру на зависимость от собственных влечений.

Наконец, появление в экспериментальной группе девизов, задающих направления поиска смысла, стал особенно ценным и значимым результатом проведенной работы. Вот пример, одного из таких девизов. – У нас у всех присутствует наша жизненная сила. Эта сила подобна саженцу, не смотря на сопротивление (тяжелой земли, камней, корней), она ищет путь к свету. Этот путь порой не легкий, зачастую тернист, тяжелый на вес, извилист, но самое главное нельзя сдаваться! Нужно продолжать движение. И тогда Саженец пробьется через этот грунт, пройдет тяжелый путь и покажет свои лепестки, а в скором будущем, он вырастит красивым растением. Никогда не сдавайся, даже если очень трудно и просто!

В этом высказывании целеустремленность – не механистична и не сводится к собственным влечениям и потребностям, не вмененное понимание внешне заданной формы, но задает вектор в поисках смысла.

ВЫВОДЫ

Таким образом, результаты нашего исследования подтверждают представленность разных моделей мира, в которых преобладают образы, основанные на ценностях достижения, конкуренции или потребления: образ потока, в котором человек безвольно плывет (35%), образ механистичного подъема или пути с безостановочным движением и утерянным смыслом (22%) и образ потребительского самообожания, когда весь мир должен мне поставлять удовольствия и удовлетворять мои потребности (9%). Осмысленный образ мира, выраженной в ярких метафорах присутствует у 17%. Интересен факт явного преобладания образа потока, как наиболее актуального для современного сознания, который в данной группе выражен в два раза сильнее, чем образ, наполненный смыслом. Полученные результаты в большой степени коррелируют с данными других исследователей и актуализируют значимость поиска методов, способствующих развитию культуросообразных ценностей и смыслов, обретению позиционности, требующей принятия ответственности за себя и общество.

Наиболее значимым результатом исследования, показанным методикой «Метафорический девиз жизни» мы считаем появление в экспериментальной группе девизов, задающих направления поиска смысла как центральной линии собственной жизни у 40% участников эксперимента за счет сведения к нулевому значению потребительского образа мира. Ведь именно воспитание способности к осмысливанию, ответственному отношению и проектированию собственной жизни дает путь к воспитанию зрелой развитой личности, способной различить подмену осознанной свободы выбора на спонтанное следование потоку, развития позиционного отношения к миру на зависимость от собственных влечений. Полученные результат пилотажного исследования подтверждают эффективность использования рефлексивно-позиционных технологий в целях развития культуросообразной картины мира и ставят перед нами задачу дальнейшего исследования в большем масштабе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выготский Л. С. Развитие психики и мировоззрение ребенка. Собрание сочинений. В 6 тт. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник. М.: Юрайт, 2013. 460 с.
3. Франкл В. Логотерапия и экзистенциальный анализ: Статьи и Лекции / Виктор Франкл; пер. с нем. – М.: Альпина нон-фикшн, 2016. – 344 с.
4. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежной. М., 1972.
5. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 255 с.
6. Слободчиков В.И. Антропология образования - как предчувствие смысла // Наука и школа. 2015. № 6. С. 138-142.
7. Леонтьев Д.А. Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт // Мир психологии. 2014. №1. С. 104-117.
8. Лопаткова И. В. Практическая психология художественного творчества. М.: МПГУ, 2018. 264 с.
9. Фельдштейн Д.И. Проблемы формирования личности растущего человека на новом историческом этапе развития общества // Образование и наука. 2013. № 9 (108). С 3-23.
10. Риски взросления в современной России: концепции и факты. Опыт социологического анализа, под науч. ред. Т.А. Хагурова. М.: Институт социологии РАН; Краснодар: Кубанский гос. ун-т, Парабеллум, 2013. 276 с.
11. Ковалева Н.Б. Феномены понимания в медиакультуре // Педагогика и психология образования. 2016. № 3. С. 114-126.
12. Федоров А.В. Обладает ли современная молодежь стихийно сформированным высоким уровнем медиакомпетентности? // Медиаобразование. 2014. № 2. С. 82-88.
13. Микляева А.В., Безгодова С.А. Клиповое мышление в структуре стилевых характеристик познавательной деятельности студентов // Ярославский педагогический вестник. 2017, № 5. С. 223 – 227.
14. Чельшьева И.В. Человек в современном медиапространстве: социокультурные феномены медиаобразования // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. Филология. Искусствоведение. Вып. 81. С. 254-260.
15. Собкин В.С., Калашикова Е.А. Идеалы и антиидеалы учащихся основной и старшей школы // Национальный психологический журнал. 2017. №3(27). С. 121-135.
16. Соколова Н.Л. Трансмедиа и интерпретативные сообщества // Международный журнал исследований культуры. International Journal of Cultural Research. 2011. № 3-4. С. 16-21
17. Жилинская А.В. Развитие целелогания у старших подростков (на материале проектной деятельности) автореферат дис. кандидата психологических наук / Моск. гор. психол.-пед. ун-т. Москва, 2015. 22 с
18. Исследование и проектирование содержания дополнительного профессионального образования (теоретико-методологические основания): коллективная монография. / ред. В.И. Слободчиков. М.: ГАОУ МИОО, 2015. —393 с.
19. Минаев В.Р. Восприятие образа жизненного пути старшими школьниками и студентами // Центральный научный вестник. 2018. Т. 3. № 15-16 (56-57). С. 24-26
20. Солдатова Е.Л.; Шляпникова И.А. Связь эго-идентичности и личностной зрелости // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2015. Т. 8, № 1. С. 29-33.
21. Ковалева Н.Б. Медиаобразовательные перспективы рефлексивно-позиционного развития личности и способностей учащихся // Медиаобразование. 2017. № 1. С. 9-25
22. Соколова Н.Л. Трансмедиа и «интерпретативные сообщества» // Международный журнал исследований культуры. International Journal of Cultural Research. 2011. № 3-4. С. 16-21.
23. Ковалева Н.Б. Сюжетно-деятельностные технологии в медиаобразовании. М.: МПГУ, 2015. 204 с.
24. Дьяконова А.И. Сюжетно-деятельностные технологии сценирования ситуаций личностного развития учащихся на уроках литературы в средней школе // Вестник ЧГПУ. 2016. № 4. С. 37-41.
25. Хилик Л.Ю. Образ героя в представлениях подростков // В сб.: Поколение будущего Мат. Межд. студ науч.конф. 31 июля 2018. Сборник избранных статей. СПб: ГНИИ «Нацразвитие». 2018. С. 53-61.
26. Золотухина А.И. Представление современных подростков об устройстве мира и возможности действия в нем // Академия педагогических идей «Новация». Серия: Научный поиск (январь). АРТ 17-эл. 0,2 н.л. - URL: РУБРИКА: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
27. Жилинская А.В., Бочавер А.А. Подходы к изучению построения подростками траектории жизненного пути // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 1. С. 36-45
28. Практикум по преобразованию ФГОС в образовательные программы начального, основного и полного общего образования. М.: ГАОУ МИОО, 2015. 348 с.
29. Бауман З. Текучая современность: пер. с англ. СПб.: Питер, 2008, 240 с.
30. Маклюэн М. Галактика Гуттенберга: Становление человека печатающего. М.: Академический проект, 2005. 496 с.
31. Рефлексивно-позиционный подход к развитию личности и способностей учащихся Медиагерменевтика. Учебно-методическое пособие под ред. Н.Б. Ковалевой. М.: МПГУ, 2018. 172 с.
32. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс, 1990. 372 с.

Статья поступила в редакцию 02.09.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159:316.624

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0068

ПРОТЕСТНЫЙ АКЦИОНИЗМ В КОНТЕКСТЕ ДЕСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2019

Ежов Дмитрий Александрович, кандидат политических наук, доцент, доцент
Департамента политологии и массовых коммуникаций
Финансовый университет при Правительстве РФ
(125993, Россия, Москва, Ленинградский проспект, 49, e-mail: president@lenta.ru)

Аннотация. В статье исследуется явление протестного акционизма как проявления деструктивности и девиации, имеющего психопатологическую природу. Подчеркивая междисциплинарный характер проблемы, автор опирается на широкую теоретическую базу, включающую в себя труды ученых, исследовавших затрагиваемую в статье проблематику в различных областях, уделяя при этом первостепенное значение психологическим концепциям деструктивности, деструктивной деятельности, соотношения креативности и девиантности. Выводы базируются на гипотезе, заключающейся в том, что протестный акционизм, осуществляемый в концептуализированной и деконцептуализированной формах, несет в себе эффект деструктивной деятельности. В ходе исследования автор рассматривает распространенные в науке подходы к трактовке акционизма. В ходе анализа феномена акционизма делается акцент на его психопатологической природе. Отдельное внимание уделено рассмотрению характеру девиации в протестном акционизме П. Павленского. Характеризуя процесс деконцептуализации акционизма, автор прибегает к упоминанию примеров из деятельности православных и экологических активистов, определяя ее характер в качестве деструктивного. В статье констатируется, что проявления деструктивности и девиации в акционизме, предполагающем наличие оформленной концепции, равно как и в акционизме, являющимся следствием деконцептуализации и свойственным деятельности радикальных активистов различного толка, различны по своему характеру.

Ключевые слова: акционизм, протестный акционизм, деструкция, деструктивность, девиация, девиантность, деструктивная деятельность, креативность, асоциальная креативность, протест, протестное искусство, радикальный активизм, арт-активизм.

PROTEST ACTIONISM IN THE CONTEXT OF DESTRUCTIVE ACTIVITY

© 2019

Ezhov Dmitriy Aleksandrovich, candidate of political sciences, associate professor,
associate professor of the Political Science and Mass Communications Department
Financial University under the Government of the Russian Federation
(125993, Russia, Moscow, Leningradsky ave, 49, e-mail: president@lenta.ru)

Abstract. The article deals with the phenomenon of protest actionism as a manifestation of destructiveness and deviation, having a psychopathological nature. Emphasizing the interdisciplinary nature of the problem, the author relies on a broad theoretical base, incorporating the works of scholars who have studied the affected in the article the problems in various fields, with priority the value of the psychological concepts of destructiveness, destructive activities, relations, creativity and deviance. The conclusions are based on the hypothesis that the protest action undertaken in conceptualized and de-conceptualized forms, carries the effect of destructive activities. In the study, the author examines the common scientific approaches to the interpretation of action. The analysis of the phenomenon of the action focuses on his psychopathological nature. Special attention is given to consideration of the nature of the deviation in the P. Pavlensky's protest actionism. Describing the process of reconceptualization of action the author uses to mention examples of the activities of the Orthodox and environmental activists, determining its nature as destructive. The article states that the manifestations of destructiveness and deviation in conceptualized actionism such as in its de-conceptualized form, have a different nature.

Keywords: actionism, protest actionism, destruction, destructiveness, deviation, deviance, destructive activity, creativity, antisocial creativity, protest, protest art, radical activism, art activism.

Постановка проблемы. Акционизм как явление имеет ярко выраженный протестный характер. В современном обществе наблюдаются тенденции симплификации принципов акционизма, обобщаемых в поиске новых способов выражения протеста, в процессе их транзита в деятельность политических, религиозных и экологических активистов. В предлагаемой статье явление протестного акционизма рассмотрено в качестве проявления деструктивности и девиации, имеющего психопатологическую природу. Таким образом, в качестве объекта настоящего исследования выступает протестный акционизм как междисциплинарная научная проблема, а непосредственным предметом авторского внимания является девиантная природа соответствующего феномена.

Цель, задачи и методология исследования. Исходя из объектно-предметной специфики, исследовательская цель сводится к выявлению психопатологических проявлений протестного акционизма посредством апелляции к психологическим концепциям деструктивности, деструктивной деятельности, соотношения креативности и девиантности, составляющих теоретическую основу статьи. Авторские суждения строятся на гипотезе, заключающейся в том, что протестный акционизм, осуществляемый в концептуализированной и деконцептуализированной формах, несет в себе эффект деструктивной деятельности.

Состояние вопроса в литературе. Несмотря на то, что традиционное представление об акционизме сво-

дится к его восприятию в качестве формы постмодернистского искусства, в научной литературе акционизм исследуется с точки зрения различных позиций, привлекая внимание политологов, психологов, философов, искусствоведов, культурологов, социологов, лингвистов, юристов, что свидетельствует о междисциплинарном характере проблемы. Наиболее дискуссионный вопрос в соответствующих научных изысканиях сводится к интерпретации рассматриваемого феномена. В частности, Н.В. Чумичева выявляет в качестве наиболее обоснованных следующие вариации интерпретации акционизма: психофизиологическая и поведенческая девиация, художественное воплощение революционных идей, наивный и незрелый молодежный экстремизм, действенный менеджмент агентов влияния из творческой среды [1, с. 76]. М.Г. Чистякова, идентифицируя акционизм в качестве формы художественного активизма, основанной на идее процессуальности, предполагающей «смещение акцента с результата творчества на собственный процесс создания художественного произведения» [2, с. 105], рассматривает его в качестве инструмента расширения чувственной сферы человека в силу актуализации концепта телесности на фоне сглаживания культурной оппозиции «дух-тело» [2]. М.Д. Попкова и Т.А. Короленко, считая акционизм ставшей художественной нормой перформативной, ориентированной на шоковое воздействие, формой проявления активизма современных арт-практик, констатируют факт политизации со-

временного акционизма, вследствие чего сужается его смысловой горизонт [3]. Сущность акционизма в терминах арт-активизма трактуется Ю.А. Акуниной, рассматривающей влияние на становление протестной культуры психолого-педагогических и социальных факторов [4].

На наш взгляд, природу акционизма в наибольшей степени раскрывают психологические концепции. Характерное для акционизма стремление к нанесению увечий и демонстрации концептуально оформленных образов и композиций, содержащих в основе своего конструирования шок-контент, позволяет нам рассматривать исследуемое явление в контексте концепта деструктивности. Проблема деструктивности детально анализируется в работе Э. Фромма «Анатомия человеческой деструктивности», где соответствующий феномен представлен в виде биологически неадаптивной (злокачественной) агрессии, приносящей биологический вред и социальное разрушение [5]. Определяя в качестве цели деструктивности получение удовольствия [5, с. 164], Э. Фромм выделяет два вида деструктивности: спонтанную, активизирующуюся при чрезвычайных обстоятельствах, и связанную со структурой характера, присущую индивиду всегда – садизм, некрофилию [5, с. 236-300], и видит в деструктивности механизм самоутверждения цели варварского разрушения жизни [5, с. 316].

Из современных ученых к анализу деструктивной деятельности человека обращается И.В. Лысак, рассматривающая ее в качестве специфической формы отношения субъекта к миру или самому себе, основным содержанием которого является разрушение существующих объектов и систем [6, с. 3]. Согласно концепции, предложенной автором, деструкция может быть направлена человеком на самого себя или вовне. При этом деструкция, направленная вовне, имеет различные цели, среди которых: уничтожение другого человека (убийство, каннибализм); разрушение социума или определенных общественных отношений (террористический акт, революция, государственный переворот); разрушение неодушевленных предметов, в том числе, памятников культуры (вандализм), а также природной среды; аутодеструкция при этом воспринимается не только в виде суицида – тотальной формы саморазрушительной деятельности человека, но и в качестве патологического процесса разрушения структуры личности или отдельных ее элементов (другими словами, деструктивных изменений личности) [5, с. 8-9].

Отдельного внимания заслуживают работы Н.В. Мешковой и С.Н. Ениколопова, посвященные исследованию проблемы соотношения креативности и девиантности. Авторы подчеркивают актуальность изучения проблемы использования творческого мышления в тех случаях, когда достижение собственной цели индивидом приводит к нанесению намеренного вреда другим людям или объектам, то есть к агрессии [7; 8, с. 280] и вырабатывают комплексную модель креативности и девиантности, позволяющую концептуализировать четыре вида креативности. Речь идет о следующих видах креативности: 1) негативная креативность - решение легитимной задачи легитимными способами, в ходе которых обнаружился ненамеренно нанесенный вред людям или объектам; 2) креативная девиантность - решение легитимной задачи нелегитимными способами, нанесшими вред другим людям; 3) антисоциальная/асоциальная креативность - решение нелегитимной задачи нелегитимными или деструктивными способами, нанесшими вред другим людям; 4) девиантная креативность - решение нелегитимной задачи легитимными способами, в результате которого был нанесен вред собственности. [8, с. 285]. По своей сути асоциальная креативность выражается в применении творческих способностей во вред другим [9], а, следовательно, является проявлением девиации и формой деструктивной деятельности.

Результаты исследования. На основе изложенного

выше считаем оправданным рассмотреть в качестве проявления деструктивной деятельности и социальной девиации феномен протестного акционизма в его концептуализированной и деконцептуализированной формах. Концептуализированный акционизм предусматривает наличие у акции четко обоснованной концепции, эксплицируемой ее исполнителем. В этом случае при допущении характеристики подобных примеров допустим подход, предполагающий их трактовку в контексте апелляции к постмодернистскому искусству, что, впрочем, не исключает вероятности проявления элементов социальной девиации субъекта. Деконцептуализированный акционизм, как следует из формулировки термина, лишен какой-либо концептуальной идеи, является непосредственным следствием социальной деградации исполнителя. И в одной, и в другой вариациях протестный акционизм становится проявлением деструктивной деятельности и девиантного поведения, что иллюстрируют приведенные ниже примеры.

Акционизм стал набирать популярность в Западной Европе 1960-х годов и находит свои истоки в венском акционизме, представленном в виде радикального движения, связанного с деятельностью австрийских художников Г. Брюса, О. Мюля и др. ..., совершавших акции ритуального характера с использованием христианской символики. Художники-акционисты наносили себе физические увечья, топили друг друга в крови с внутренностями животных и делали ритуальные жертвоприношения. Так, например, акция под названием «Libi», осуществленная в 1969 году, заключалась в том, что в рот акциониста текло разбитое яйцо из вагины женщины с менструацией. Деятельность венских акционистов объяснялась избавлением социального тела от патогенных эффектов через методы психотерапии, в том числе абреакцию и катарсис [10]. В России интерес к акционизму наметился к началу 1990-х годов, оформившись в движение «московского акционизма», фактическое начало которому положила акция «ЭТИ-текст», организованная «Движением Э.Т.И.», в ходе реализации которой группа людей под руководством художника А. Осмоловского выложила своими телами напротив мавзолея В.И. Ленина нецензурное слово. Более подробный анализ деятельности «московских акционистов» содержится в работе П. Митенко, подчеркивающим асоциальность акционизма как явления [11].

Развитие акционизма в России XXI века тесно связано с именем П. Павленского, чья деятельность стала предметом ряда научных исследований ввиду ее неоднозначности. П. Павленский известен акциями «Шов», «Туша», «Фиксация», «Свобода», «Отделение», «Угроза» и «Освещение». Пожалуй, наиболее резонансными из них стали акции «Шов», «Фиксация» и «Отделение». Так, в рамках акции «Шов» акционист зашил себе рот в знак поддержки феминистской панк-рок-группы «Pussy Riot», участницы которой были арестованы в 2012 году после совершения ими «панк-молебна» в Храме Христа Спасителя. Во время акции «Фиксация» П. Павленский прибил гвоздями к брусчатке Красной площади собственную мошонку, изображая тем самым человеческое равнодушие к политике и выражая апатию к происходящему на уровне метафоры. Акция «Отделение» состояла в отрезании мочки уха в знак протеста против использования психиатрии в политических целях. Как мы видим, во всех этих трех акциях инструментарием выражения протеста художника становится нанесение физических увечий самому себе. К исследованию психического состояния и поведения П. Павленского с точки зрения современной психиатрии обращается В.Д. Менделевич; автором, в частности, подчеркивается необходимость выработки четких критериев девиаций поведения и поведенческих расстройств, что особенно актуально при оценке психического здоровья лиц, проявляющих политическую активность, и представителей современного искусства [12]. То, что с большой долей

вероятности у П. Павленского можно диагностировать аномальный тип личности «ориентированный на протест против соответствия своего поведения требованиям других людей», а его личность находится в конфликте с сущностью человека, и этот конфликт может провоцировать возникновение психологических жизненных проблем и психопатологических расстройств, полагает С.А. Капустин [13]. В то же время, по мнению Л.К. Бондаренко, «акции Павленского «Фиксация», «Шов», «Отделение» в контексте предмета судебно-искусствоведческой экспертизы логично рассматривать как вид художественного творчества в рамках современного искусства: 1) как перформанс провокационного содержания в рамках пограничного современного искусства; 2) как событийное мероприятие в социокультурной жизни общества, в рамках современной российской культуры» [14, с. 146]. Точка зрения М.С. Яраловой сводится к тому, что деятельность П. Павленского целесообразно трактовать исключительно как акционизм, находящийся на стыке политической, арт- и социальной среды [15, с. 125].

Суммируя изложенное выше, полагаем расценивать творчество П. Павленского как типичный концептуализированный акционизм, содержащий в себе элемент социальной девиации. Оценка значения деятельности П. Павленского в научном осмыслении содержательной трансформации акционизма представляется важным, поскольку проведенные им акции, несмотря на их неоднозначность, выглядят сюжетно продуманными и концептуально целостными. Проведенные анализ и оценка акционизма П. Павленского формируют базу для дальнейшего исследования, сводящегося к рассмотрению фактической деконцептуализации исследуемого нами феномена, сводящейся к транзиту девиантных приемов, характерных для акционистской практики, в деятельность радикальных активистов различного толка. В большей степени, эта тенденция проявляется в сферах религиозного и экологического активизма. Характерными чертами акций, осуществляемых в ходе реализации радикальными и экологическими активистами их деструктивной деятельности, является высокая степень девиантности, отсутствие четкой концептуальной составляющей, протестный характер. На этом основании полагаем оправданным рассматривать их как образцы деконцептуализированного акционизма или, другими словами, псевдоакционизма.

Деконцептуализация акционизма обнаруживается в деятельности православных активистов, одним из ярких представителей которых является Д. Цорионов, более известный как Энтео, в свое время основавший движение «Божья воля». Акционизм православных активистов наиболее характерно проявился в их восприятии трактовки библейских и религиозных сюжетов в произведениях культуры и искусства. В апреле 2015 года участники «Божьей воли» протестовали против спектакля «Идеальный муж» режиссера К. Богомолова в МХТ им. А.П. Чехова. В постановке они усмотрели пропаганду разврата, гомосексуальных отношений и наркомании, а также осквернение символа распятия. В ходе реализации протестной акции ее участники подложили свиную голову на крыльцо театра, а после этого под скандирование лозунгов «Россия без богохульства!» и призывы к отмене спектакля человек в костюме смерти с косой срывал с других участников акции маски и швырял их в стену МХТ. В сентябре 2015 года под предлогом защиты чувств верующих православные активисты разрушили часть экспозиции выставки «Скульптуры, которые мы не видим» в Выставочном зале «Манеж», где были выставлены работы скульптора В. Сидура. Объектом неадекватного внимания радикальных православных активистов стали изваяния и линогравюры с изображением Иисуса Христа и Богородицы. На основании изученной теоретической базы полагаем оправданным квалифицировать деятельность православных активистов как

деструктивную, а проведенные ими акции в виде проявления социальной девиации.

Деконцептуализация акционизма в деструктивизме радикальных эоактивистов выражается в деятельности отдельных защитников природы в области экопротестной борьбы. Наиболее показательным примером в этом отношении является эпатажная фигура архангельского эоактивиста А. Христоворова, более известного как Древарх Просветленный, или Человек-дерево. Так, в декабре 2009 года он забрался на верхушку главной городской ёлки Архангельска и через мегафон пытался донести недовольство новогодней традицией вырубать живые ёлки, потребовал личной встречи с мэром и губернатором и призвал всех жителей города забраться к нему на ёлку. Всплеск упоминаний о Древархе в медиаресурсах пришелся на период активизации протестной борьбы против строительства мусорного полигона вблизи станции Шиес в Архангельской области. Общеизвестно, что в целях выражения протеста в мае 2019 года эоактивист обстрелял из водяного пистолета с мочой людей, охраняющих выгрузку песка из вагонов, а позже размазал по крыльцу полицейского участка экскременты. По нашему убеждению, подобные акционистские приемы также квалифицируемы в качестве деструктивных и девиантных, а, кроме того, являются индикатором степени адекватности способов работы отдельных эоактивистов и могут рассматриваться как непосредственное отражение социально-психологической деградации. По своей сути и форме реализации подобные деконцептуализированные акционистские приемы являются проявлениями крайней степени асоциальной креативности и их более оправданно уравнивать с актами хулиганства или вандализма, относящегося, как было указано ранее, к одному из типов деструкции, направленной вовне.

Выводы. В заключении отметим, что исследование протестного акционизма как проявления деструктивности позволяет прийти к выводу, что рассмотренные примеры концептуализированного и деконцептуализированного акционизма представляют собой различные проявления деструктивности и социальной девиации. Концептуализированный акционизм, в равной степени, как и деконцептуализация принципов акционизма, являющаяся результатом их транзита в деятельность радикальных активистов различного толка, несут в себе эффект деструктивной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чулицева Н.В. Политическая метафора российского акционизма как односторонний диалог искусства с режимом // *Научный вестник Южного института менеджмента*. 2016. № 1. С. 76-82.
2. Чистякова М.Г. Акционизм в искусстве: философско-антропологические смыслы // *Вестник Московского государственного областного университета*. 2010. № 3. С. 105-109.
3. Попкова М.Д., Короленко Т.А. Акционизм в современном искусстве и социальном пространстве // *XXI век – век дизайна: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 15-16 мая г., Екатеринбург / под ред. А. Б. Костериной*. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. С. 126-132.
4. Акунина Ю.А. Арт-активизм как актуальная форма протеста: социокультурный анализ // *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2014. № 1 (57). С. 79-85.
5. Фромм Э. *Анатомия человеческой деструктивности*. М.: Республика, 1994. 447 с.
6. Лысак И.В. *Механизмы и последствия деструктивной деятельности человека*. Ростов-на-Дону – Таганрог: Изд-во СКНЦ ВШ, Изд-во ТРТУ, 2006. 80 с.
7. Ениколопов С.Н. Актуальные проблемы исследования агрессивного поведения // *Прикладная юридическая психология*. 2010. № 2. С. 37-47.
8. Мешикова Н.В., Ениколопов С.Н. Креативность и девиантность: связь и взаимодействие // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2018. Т. 15. № 2. С. 279-290. DOI: 10.17323/1813-8918-2018-2-279-290.
9. Мешикова Н.В., Ениколопов С.Н. О психологических исследованиях асоциальной креативности // *Психологические исследования: электронный научный журнал*. 2016. Т. 9. № 50.
10. Булатов Д.А. Искусство катарсиса. Венский акционизм и преодоление поколенческой травмы // *Искусствознание*. 2018. № 2. С. 272-297.
11. Митенко П. Как действовать на виду у всех? (Московский акционизм и политика сообщества) // *Новое литературное обозрение*. 2013. № 6 (124). С. 252-268.

12. Менделевич В.Д. Казус художника-акциониста Петра Павленского: психопатология или современное искусство? // Неврологический вестник. Журнал им. М.В. Бехтерева. 2016. Т. 48. № 1. С. 4-16.

13. Капустин С.А. Использование экзистенциального критерия нормальной и аномальной личности для психологического анализа случая Петра Павленского // Неврологический вестник. Журнал им. М.В. Бехтерева. 2016. Т. 48. № 2. С. 47-50.

14. Бондаренко Л.К. Отличие художественного творчества от правонарушения (на примере творчества П. Павленского // Актуальные проблемы российского права. 2018. № 4 (89). С. 140-149.

15. Яралова М.С. Комя, как и почему угрожает Петр Павленский // Вестник РГГУ. Серия: История. Философия. Культурология. Востоковедение. 2017. № 9 (30). С. 12-130.

Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финуниверситету (2019).

Статья поступила в редакцию 27.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159:316.648.42
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0069**ИЗМЕНЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ О КОНФЛИКТЕ
С ПОМОЩЬЮ ОБУЧАЮЩЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА**

© 2019

Есипов Михаил Алексеевич, доцент гуманитарно-прикладного института
Национальный исследовательский университет МЭИ

(111250, Россия, Москва, Красноказарменная улица, дом 14, e-mail: YesipovMA@mpei.ru)

Аннотация. В данной статье проанализированы возможности психологического просвещения, проводимого в формате обучающего психологического тренинга, для изменения представлений студентов вуза о конфликте и конфликтной ситуации. Установлено, что конфликтная ситуация имеет объективное содержание и субъективное значение, к которому относится в том числе и информационная модель конфликта, т.е. субъективная представленность в психике каждого участника конфликта всех его структурных элементов и взаимосвязей: уровень понимания конфликта, стратегии поведения в конфликте, эмоциональное восприятие конфликтной ситуации и т.д. В течение двух месяцев со студентами-первокурсниками проводился обучающий тренинг «Психология межличностного конфликта», который включал в себя теоретическую составляющую в виде мини-лекций, практический блок (разбор проблемных ситуаций, дискуссии, шеринг в кругу участников), а также внеаудиторную самостоятельную работу. В ходе исследования были использованы объективные методики «Оценка способов реагирования конфликта» К. Томаса и «Конфликтная личность», а также два специально разработанных авторских опросника. На вопросы участники должны были ответить в свободной форме, написав входное и заключительное эссе в начале и конце обучающего тренинга. Для экспертного анализа эмотивного содержания полученной вербальной продукции были привлечены два специалиста – лингвист и психолог. Результаты эксперимента достоверно показали эффективность обучающего тренинга для коррекции представлений студентов о конфликтной ситуации. Была отмечена положительная динамика в понимании конфликта как социально-психологического явления, снижение у участников уровня агрессии, что в дальнейшем должно способствовать их более адаптивному поведению в потенциальном конфликте.

Ключевые слова: конфликт; конфликтная ситуация; межличностный конфликт; представление о конфликте; информационная модель конфликта; эмотивный показатель; адаптивное поведение; студенческая молодежь; психологическое просвещение; психологический тренинг.

**TRANSFORMATION OF CONFLICT PERCEPTION AMONG FIRST-YEAR STUDENTS
BY MEANS OF A TRAINING GROUP**

© 2019

Yesipov Mikhail Alekseevich, senior lecturer, Institute of Humanities
and Applied SciencesNational Research University "Moscow Power Engineering Institute"
(111250, Russia, Moscow, Krasnokazarmennaya street, 14, e-mail: YesipovMA@mpei.ru)

Abstract. The potentialities of psychological instruction conducted in the form of group training and aimed for transformation of students' conflict perception are analyzed in this article. It was stated that conflict situation has objective content and subjective meaning including conflict pattern. The latter means subjective set of all structural components and conflict correlations in the mind of all participants, i.e. conflict understanding level, behavior strategies, emotional perception of the conflict situation, etc. Nine first-year students in the course of two months participated in the educatory training "Psychology of Interpersonal Conflict" that included a theoretical component through mini-lectures, a practical block in the form of problem-based situations analysis, discussions and sharing within the group, and extracurricular individual work. Two objective techniques, namely "Conflict Styles" by K.W. Thomas and "Confrontational Personality", were employed in the research as well as two original questionnaires designed by M. Yesipov. The testees were to answer the questions in an essay format in the beginning and at the final stage of the training. Two experts, a linguist and a psychologist, were engaged for expert analysis of emotive index in the verbal content. The results of the experiment credibly demonstrated the effectiveness of the educatory training for transformation of conflict perception among students. The verbal content analysis showed positive dynamics in understanding of a conflict as a socio-psychological phenomenon as well as decrease of aggression index among the testees. All these achievements will definitely contribute toward more adaptive behavior of the training participants in case of a potential conflict in future.

Keywords: conflict; conflict situation; interpersonal conflict; conflict perception; conflict pattern; emotive index; adaptive behavior; student youth; psychological instruction; training group.

Актуальность исследования. Психологическое просвещение – это вид психологической помощи и одновременно одна из активных форм психопрофилактической деятельности, которая направлена на формирование у населения положительных установок к психологической помощи и деятельности психолога-практика, а также нацелена на расширение кругозора в области психологического знания [1]. Оно может проводиться в различных формах, в том числе в формате обучающего психологического тренинга.

Особенно востребованы психологические знания в работе с учащейся молодежью. Во-первых, процесс формирования личности студентов на этапе обучения в вузе еще не завершен, поэтому период студенчества считается благоприятным для образования и самообразования, что имеет большое значение для дальнейшего профессионального становления и личностного роста. Во-вторых, в нынешних условиях в студенческой среде имеет место довольно низкий уровень психологических знаний, в том числе знаний в области психологии кон-

фликта, и в связи с этим между студентами часто происходят различного рода межличностные конфликты. В-третьих, значительное число студентов, оказавшихся в условиях обучения в другом городе, вдали от родных и привычной среды, нуждается в психологической помощи, на что указывают многие преподаватели, работающие на младших курсах вузов [2; 3; 4].

Замысел нашего исследования определялся, прежде всего, его целью: экспериментально исследовать эффективность обучающего психологического тренинга для изменения представлений студентов о конфликтной ситуации.

Для реализации цели исследования нами были поставлены следующие задачи:

1. Разработать дизайн исследования [5].
2. Осуществить подбор психодиагностического инструментария, методов математической статистики и обработки данных для оценки эффективности социально-психологического тренинга, создающего условия для изменения представлений о конфликтной ситуации у

студентов.

3. Осуществить экспериментальное воздействие на испытуемых посредством обучающего психологического тренинга для коррекции их представлений о конфликте.

4. Провести анализ изменений представлений о конфликтной ситуации у студентов.

Гипотеза исследования заключалась в следующем. Обучающий психологический тренинг является эффективным средством изменения представлений о конфликтной ситуации у студентов, что проявляется в получении ими необходимых знаний в области психологии конфликта и, как следствие, способствует лучшему пониманию межличностного конфликта как социально-психологического явления, изменению стратегий поведения в конфликтной ситуации, а также приводит к гармонизации эмоционального состояния.

С целью проверки гипотезы об эффективности обучающего психологического тренинга для изменения представлений о конфликтной ситуации у студентов нами были выделены субъективные и объективные критерии эффективности. Под *субъективными* критериями мы понимаем оценку достижения целей обучающего тренинга и изменения различных личностных характеристик и поведенческих паттернов у испытуемых. К *объективным* критериям относится оценивание результативности тренинга посредством тестовых методик.

Описание эксперимента. В исследовании приняли участие 29 студентов-первокурсников бакалавриата, обучающихся по направлению «Реклама и связи с общественностью», в возрасте от 18 до 22 лет, из них 13 мужчин и 16 женщин. Экспериментальная группа в течение 2 месяцев принимала участие в обучающем тренинге «Психология межличностного конфликта». Включение в число участников осуществлялось по желанию студентов. За 2 недели до начала тренинга им была дана общая информация о сроках его проведения, расписании встреч и о планируемых результатах. Программа обучающего тренинга включала в себя 6 лекционно-практических занятий, каждое продолжительностью 2 академических часа. Теоретическая часть курса была представлена мини-лекциями, в ходе которых участники получали систематизированные знания в указанной предметной области и которые были заточены на овладение ключевыми понятиями и получение представления об актуальных проблемах в области психологии конфликта. Практическая часть курса отрабатывалась в ходе дискуссий «в кругу», в процессе разрешения проблемных ситуаций, предложенных самими участниками, а также в виде шеринга (обратной связи) в конце каждой из шести очных встреч.

Известно, что конфликт как социально-психологическое явление имеет свою структуру: *объективное содержание*, к которому относятся участники конфликта, предмет и объект конфликта, микро- и макросреда, и *субъективное значение*, к которому относится в том числе и информационная модель конфликта, т.е. субъективная представленность в психике каждого участника конфликта всех его структурных элементов и взаимосвязей: уровень понимания межличностного конфликта, стратегии поведения в конфликте, эмоциональное восприятие конфликтной ситуации и т.п. [6], поэтому в образовательных целях и для лучшего понимания участниками эксперимента объективных и субъективных элементов конфликтной ситуации нами были определены основные дидактические единицы (темы) обучающего тренинга:

1. Классификация конфликтов и причины их возникновения.
2. Межличностный конфликт и его особенности.
3. Объективные факторы возникновения конфликтов.
4. Социально-психологические причины конфликтов.
5. Особенности восприятия конфликтной ситуации.
6. Стратегии (стили) поведения в конфликтной

ситуации.

Кроме того, в ходе эксперимента все участники должны были выполнить несколько тестовых заданий, а также написать два эссе. Нами были использованы следующие *методики*:

1. «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томаса [7, с. 431-433]. Данное тестовое задание выполнялось испытуемыми дважды: до прохождения тренинга и после него.

2. «Конфликтная личность» [7, с. 429-431]. Данное тестовое задание выполнялось испытуемыми однократно.

3. Авторские опросники, в которых инструкция требовала в свободной форме (в виде эссе) отразить ответы на вопросы, которые касались различных аспектов психологии конфликта и предъявлялись дважды: до прохождения тренинга и после него. Чтобы исключить у испытуемых эффект запоминания, а также стереотипность ответов, в заключительном опроснике порядок вопросов и их формулировки были видоизменены по сравнению с исходным.

По нашему мнению, вышеприведенные диагностические инструменты позволяют проверить гипотезу и проследить динамику изменения представлений участников о конфликтной ситуации.

Статистическая обработка результатов исследования проводилась с помощью компьютерных программ SPSS 21.0 и Statistica 6.0. Для анализа результатов исследования были использованы:

1. Т-критерий Вилкоксона – непараметрический статистический критерий, используемый для проверки различий между двумя выборками парных измерений, т.е. в нашем исследовании – между показателями тестовых методик и оценками эмотивного содержания авторских опросников (эссе) до и после тренинга.

2. Параметрический дисперсионный анализ (ANOVA) с приведением средних значений и стандартных отклонений ($M \pm SD$), использованный для выявления различий между группами мужчин и женщин в показателях тестовых методик «Оценка способов реагирования в конфликте» (СРК) и «Конфликтная личность» (КЛ). Уровень двусторонней ошибки (two-sided p) при оценке достоверности был принят за 0,05.

3. Коэффициент конкордации Кендалла (W) для определения уровня согласованности экспертов в оценке эмотивного содержания текстов входного и заключительного эссе.

Результаты эксперимента. Как было отмечено выше, в эксперименте участвовали 29 испытуемых в возрасте от 18 до 22 лет ($M = 20$, $\sigma = 1,22$ года), из них 13 мужчин и 16 женщин. Нормальность распределения всех численных показателей была подтверждена по критерию Колмогорова-Смирнова.

Дисперсионный анализ (ANOVA) выявил достоверные различия между мужчинами и женщинами в возрасте и в баллах по некоторым показателям методик СРК и КЛ, однако достоверных различий между показателями теста до и после обучающего тренинга в группе мужчин и женщин не выявлено. При сравнении показателей теста «Оценка способов реагирования в конфликте» (СРК) с помощью Т-критерия Вилкоксона в целом по всем участникам эксперимента каких-либо достоверных различий между показателями теста до прохождения ими тренинга и после него также не выявлено. Вероятно, это связано с тем, что поведенческие установки изменяются медленно даже у лиц молодого возраста, к которому принадлежат наши участники.

Поскольку изменения могут происходить не только через поведение, но и через эмоции, которые являются своего рода адаптационными сигналами, мы решили исследовать наличие у участников обучающего тренинга каких-либо изменений не на рациональном, а на эмоциональном уровне. Для этого мы использовали экспертный подход и применили один из психодиагностических

методов – контент-анализ, который активно используется в психологии для изучения эмоционального содержания текстов разными авторами (Н.А. Алмаев и Г.Ю. Малкова [8]; Н.Е. Лысенко и Д.М. Давыдов [9; 10]; Н.Б. Михайлова [11] и др.).

Мы попросили двух профессионалов – психолога и лингвиста – выступить в качестве экспертов и оценить каждое эссе на предмет содержания в нем тех или иных эмотивных характеристик. Оба специалиста отвечали квалификационным требованиям, которые предъявляются в таких случаях к экспертам – это наличие соответствующего образования и стаж нахождения в профессии.

Известно, что существует 6 базовых эмоций. Это печаль, гнев, тревога, радость, удивление, отвращение. Мы определили основные из них, которые сочли актуальными для нашего исследования, и укрупнили группы. Таким образом, были выделены 4 базовых эмотивных показателя, по которым эксперты и оценивали тексты: вербальная продукция выражала агрессивность (А), депрессивные эмоции (Д), тревогу, или страх (Т), а также позитивные эмоции, которые мы обозначили как «радость» (Р).

Обработка данных производилась в несколько этапов.

Сначала мы оценили согласованность в оценках по каждому эссе. Согласованность экспертов измерялась с помощью коэффициента конкордации (W) Кендалла. Эксперты продемонстрировали в основном отличную и хорошую согласованность в оценке большинства эмотивных показателей, содержащихся в эссе (см. таблицу).

Таблица - Уровень согласованности экспертов в оценке эмотивного содержания текстов эссе*

ПОКАЗАТЕЛЬ	(W) Кендалла
Интенсивность эмотивного показателя (ЭП) «радость» во входных эссе	0,84**
Интенсивность ЭП «депрессия» во входных эссе	0,71
Интенсивность ЭП «тревога» во входных эссе	0,67
Интенсивность ЭП «агрессия» во входных эссе	0,97
Количество предложений во входных эссе, содержащих ЭП «радость»	0,79
Количество предложений во входных эссе, содержащих ЭП «депрессия»	0,85
Количество предложений во входных эссе, содержащих ЭП «тревога»	0,87
Количество предложений во входных эссе, содержащих ЭП «агрессия»	0,96
Интенсивность ЭП «радость» («Р») в заключительных эссе	0,76
Интенсивность ЭП «депрессия» («Д») в заключительных эссе	0,39
Интенсивность ЭП «тревога» («Т») в заключительных эссе	0,96
Интенсивность ЭП «агрессия» («А») в заключительных эссе	0,79
Количество предложений в заключительных эссе, содержащих ЭП «Р»	0,84
Количество предложений в заключительных эссе, содержащих ЭП «Д»	0,3
Количество предложений в заключительных эссе, содержащих ЭП «Т»	0,84
Количество предложений в заключительных эссе, содержащих ЭП «А»	0,69

* составлено автором

** значимость (W) Кендалла:

$W > 0,9$ – отличная согласованность;

$W > 0,8$ – хорошая согласованность;

$W > 0,7$ – приемлемая согласованность.

Низкую согласованность по эмотивному показателю «депрессия» в заключительных эссе можно объяснить различиями в квалификации и условиях, в которых осуществляют свою профессиональную деятельность эксперты. Первый из них является клиническим психо-

логом, он более чувствителен к тонким депрессивным реакциям и поэтому шире смотрит на контекст, в котором употребляется то или иное эмоционально окрашенное слово, в то время как второй, лингвист, больше обращает внимание на семантику (т.е. значение, смысл) конкретного слова или словосочетания.

Затем вычислялась выраженность (величина) того или иного эмотивного показателя во входных и заключительных эссе. Вычисление производилось путем подсчета среднего балла по обоим экспертам с помощью метода, предложенного Л. Готтшалком и Г. Глезер [12]. За 100% мы принимали количество предложений в каждом тексте, при этом вычислялось как наличие той или иной эмоции в каждом предложении, так и интенсивность эмотивного показателя.

Наконец, был проведен анализ различий эмотивных показателей во входных и заключительных эссе с использованием Т-критерия Вилкоксона. Статистический анализ выявил достоверное различие в эмотивном содержании входных и заключительных эссе по уровню агрессивного содержания, со снижением уровня интенсивности последнего. Также отмечена тенденция к увеличению эмотивного компонента «радость» в заключительных эссе как по количеству «радостных» предложений, так и по интенсивности этого показателя.

Таким образом, экспертная оценка эмотивных компонентов во входных и заключительных эссе показала, что мы можем говорить о большей «легкости» отношения к конфликтной ситуации испытуемыми после прохождения обучающего тренинга, а также о снижении у них уровня агрессии, что свидетельствует о тенденции к более адаптивному поведению в потенциальном конфликте.

Анализ входных и заключительных эссе участников тренинга позволил нам также выделить 3 цели (мы назвали их «Опыт», «Познание», «Коррекция»), которые прослеживались в текстах. Если в тексте входного эссе можно было увидеть постановку соответствующих целей, тогда каждая цель получала оценку «1», если нет, то «0». Аналогично рассматривались и заключительные эссе: если из текста следовало, что цель была реализована, то выставлялась оценка «1», если нет, то «0».

Важно отметить, что даже если постановка той или иной цели не прослеживалась в тексте входного эссе (т.е. имела оценку «0»), она, тем не менее, могла выявиться в качестве реализованной в тексте заключительного эссе.

Так, итоговый показатель по цели «Познание» улучшился по сравнению с этим же показателем до прохождения обучающего тренинга, т.е. 100% испытуемых сообщили, что узнали «что-то новое о конфликте и о способах разрешения конфликтов» или что тренинг помог им «лучше осознать себя, понять, где сильные стороны, где ошибки».

Кроме того, нами был выделен показатель «Динамика понимания межличностного конфликта», который оценивался «1», если испытуемые описывали в заключительном эссе, что они стали «лучше разбираться в конфликте» или, например, говорили, что «теперь хорошо понимают, что на самом деле происходит в их семье». В результате 100% испытуемых продемонстрировали позитивную динамику понимания межличностного конфликта по сравнению с изначальным уровнем.

Обобщая результаты проведенного исследования, мы можем сделать следующие выводы.

1. Исследование эффективности обучающего психологического тренинга, а также количественный и качественный анализ объективных и субъективных критериев его результативности подтверждает основную гипотезу о том, что в процессе данного воздействия происходит изменение у испытуемых информационной модели межличностного конфликта. В частности, отмечается позитивная динамика понимания межличностного конфликта и поведения в нем оппонентов, изменяются эмотивные показатели отношения к конфликту.

2. Статистическая обработка результатов тестовой методики «Оценка способов реагирования в конфликте» не выявила достоверных различий между поведенческими стратегиями испытуемых до прохождения семинара и после него. Это позволяет отметить, что данные компоненты подлежат динамике за более продолжительный временной период.

3. Экспертный анализ вербальной продукции входных и заключительных эссе, проведенный в целях оценки содержащихся в них эмотивных показателей, выявил достоверное различие по уровню агрессивного содержания в виде снижения интенсивности последнего, а также тенденцию к увеличению эмотивного показателя «радость» в заключительных эссе.

4. Результаты эксперимента достоверно показывают возможность проведения обучающего тренинга в качестве эффективного средства для коррекции представлений о конфликтной ситуации у студентов. Изменения проявляются в лучшем понимании межличностного конфликта как социально-психологического явления, более «легком» отношении участников тренинга к конфликтной ситуации, снижении у них уровня агрессии, что в свою очередь способствует гармонизации их эмоционального состояния и приводит к более адаптивному поведению в потенциальном конфликте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чупров Л.Ф. Психологическое просвещение в системе психопрофилактической работы практического психолога: основы теории и методика // ПЕМ: Psychology. Edicology. Medicine. 2013. № 1. 75 с.
2. Есипов М.А. Потребность в психологическом просвещении у юношей-первокурсников // Мужское здоровье и долголетие: сборник материалов 13-го Российского научно-образовательного форума. М., 2015. С. 21-23.
3. Прыткова Е.П. Применение психологического просвещения и психологического консультирования в высшей школе с целью снижения уровня личностной тревожности и профилактики аутоагрессивного поведения // Социально-гуманитарное образование высшей школы России в XXI веке: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Астрахань: АГТУ, 2009.
4. Яремчук С.В. Проблема одиночества в среде студентов // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2013. № 8 (75). С. 184-186.
5. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. СПб.: Социально-психологический центр, 1996. 395 с.
6. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2013. 512 с.
7. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2013. 576 с.
8. Алмаев Н.А., Малкова Г.Ю. Контент-аналитическое исследование личности // Психология. 2006. № 1. С. 19-42.
9. Лысенко Н.Е., Давыдов Д.М. Оценка текстовых описаний сцен насилия в зависимости от психотизма и половых различий // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 3. С. 114-127.
10. Lysenko N., Davydov D. Forensic Psychiatrists as Experts in Scaling Content of Complex Stimuli (Narratives) for Affective States Investigations. InPACT: International Psychological Applications Conference and Trends. 2013. Pp. 410-412.
11. Михайлова Н.Б. Психологический анализ речевого содержания: опыт измерения аффектов агрессии методом Готтшалка-Глезера // Иностранная психология. 2000. № 12. С. 66-83.
12. Gottschalk L.A., Gleser G.C. The Measurement of Psychological States Through the Content Analysis of Verbal Behavior. Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 1969. 318 p.

Статья поступила в редакцию 09.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.9.07
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0070

СУБЪЕКТИВНАЯ КАРТИНА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЖЕНЩИН, ОСУЖДЕННЫХ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ

© 2019
AuthorID: 332249
SPIN: 8666-7767
ORCID: 0000-0001-8375-186

Ипполитова Елена Александровна, кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры социальной психологии
Вологодина Полина Евгеньевна, студент факультета
психологии и педагогики
Алтайский государственный университет
(656049, Россия, Барнаул, пр. Ленина, 61, e-mail: pvologdina@mail.ru)

Аннотация. В условиях широкого распространения женской преступности наряду с ее социальными детерминантами значимость приобретает изучение внутренних факторов совершения противоправных деяний лицами женского пола, одним из которых выступает субъективная картина жизненного пути. Проведенное эмпирическое исследование событийного содержания картины жизни осужденных женщин позволило зафиксировать проблему концентрации на негативных переживаниях, преимущественно по поводу невозможности самореализации в семейной жизни, рассмотреть их преступное поведение как замещающее профессиональную активность, карьерный рост, а так же отдых и хобби. Так же в статье анализируются особенности временной перспективы, проявляющиеся в ее деформации. Будущее идеализируется, женщины просто ждут начала совершенно новой, счастливой жизни после отбывания наказания, что отвлекает их внимание от воспоминаний о том, когда, почему было совершено преступление, от переживаний его последствий в форме ограничения свободы. В целом комплексное изучение событийного и временного аспектов позволило выявить основные направления деформации субъективной картины жизненного пути преступниц. Показана необходимость создания условий для внутренней целенаправленной работы по выстраиванию не только позитивного, но и реалистичного образа будущего, событийно наполненного, согласованного как с прошлым, так и с настоящим отбывающих наказание женщин.

Ключевые слова: субъективная картина жизненного пути личности, структура и функции субъективной картины жизненного пути, жизненное событие, временная перспектива, прошлое, настоящее, будущее, противоправное поведение, осужденные к лишению свободы женщины, исправительная колония.

SUBJECTIVE PICTURE OF THE LIFE PATH OF WOMEN SENTENCED TO IMPRISONMENT

© 2019

Ippolitova Elena Alexandrovna, candidate of psychological Sciences, associate Professor,
associate Professor of the Department of social psychology
Vologdina Polina Evgenievna, student of the faculty of psychology and pedagogy
Altai State University
(656049, Russia, Barnaul, prospect Lenina, 61, e-mail: pvologdina@mail.ru)

Abstract. In the context of the wide spread of female crime, along with its social determinants, it is important to study the internal factors of the Commission of illegal acts by women, one of which is the subjective picture of life. The empirical study of the event content of the picture of the life of the women sentenced to imprisonment allowed to fix the problem of concentration on negative experiences, mainly about the impossibility of self-realization in family life, to consider their criminal behavior as a substitute for professional activity, career growth, as well as recreation and hobbies. Also the features of the time perspective appearing in its deformation are analyzed in the article. The women are idealized future. They are waiting for the beginning of a new happy life after serving their sentence, and this fact distracts their attention from the memories about why the crime was committed, from the experiences about consequences in the sending punishment to imprisonment. The comprehensive study of the event and time aspects revealed the main directions of deformation of the subjective picture of the life path of criminals. The article shows that it is necessary to create conditions for internal work on building a positive and realistic image of the future, filled with events, consistent with both the past and the present of women serving sentences in a penal colony.

Keywords: subjective picture of the life path of the individual, the structure and functions of the subjective picture of the life path, life event, time perspective, past, present, future, illegal behavior, women sentenced to imprisonment, correctional colony.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

Одной из актуальных проблем современного российского общества является преступность. Отмечается тенденция, согласно которой темпы роста числа женщин, совершивших преступления, опережают соответствующий показатель среди мужчин [1; 2]. В указанной ситуации возникает необходимость изучения факторов, провоцирующих женскую преступность. Особый интерес представляет анализ субъективных репрезентаций во внутреннем мире историй жизни, которые могут помочь понять причины и мотивы преступного поведения лиц женского пола, обозначить перспективы их исправления. Ответы на эти вопросы лежат в области исследования субъективной картины жизненного пути женщин, совершивших противоправные деяния.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на

которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

В психологической науке субъективная картина жизненного пути личности становится предметом научного осмысления уже в первой половине прошлого века. Современные исследователи в своих работах в основном опираются на определение данного феномена, заложенное Б.Г. Ананьевым, С.Л. Рубинштейном и оформившееся в работах Е.И. Головахи и А.А. Кроника [3-5]. В настоящее время субъективная картина жизненного пути понимается как многоуровневый образ, развернутый во временном плане, репрезентирующий представления личности о себе и собственном жизненном мире в их сложных взаимосвязях в прошлом, настоящем и будущем (К.В. Карпинский, Н.Н. Королева, В.Х. Манеров, С.Т. Посохова, и др.) [6-10].

В качестве основных функций субъективной картины жизненного пути Е.И. Головаха, А.А. Кроник выде-

ляют функции долговременной регуляции и согласования жизненного пути личности с жизнью других, прежде всего, значимых для нее, людей [3; 4]. Впоследствии указывается на то, что данное образование позволяет человеку осуществлять функции самопознания, самоопределения, саморегуляции жизни [6]. Согласно точке зрения В.В. Нурковой, представление о своей жизни и судьбе, как обобщение личностью значимых событий жизни, позволяет реализовать потребность в самопрезентации истории своего личного существования. Следовательно, можно говорить о некоей осуществляемой человеком деятельности, обозначаемой как «судьбостроительство» [11; 12].

Опираясь на анализ научно-психологических подходов можно выделить ряд элементов, структурных составляющих субъективной картины жизненного пути. А.А. Кроник одним из первых сделал заключение о том, что она включает в себя ряд неравных, с точки зрения значимости для личности, событий. В структуре субъективной картины жизненного пути выделяется несколько слоев. Первый слой – «композиционный» состоит из ядра значимых воспоминаний и ожиданий (5-7 событий). Это наиболее устойчивое образование, позволяющее делать картину жизни человека узнаваемой, несмотря на корректировки текущими событиями и личностными изменениями. Второй слой представляет из себя «резерв опыта и ожиданий» и включает до 15 событий. Третий слой – «периферия жизни» является самым подвижным и отражает 10-15 событий, значимых для человека в данный момент его жизни [13]. В свою очередь М.Е. Шариповой предложен блочный вариант рассмотрения структуры картины жизни. В качестве центральных блоков рассматриваются не только событийная структура жизненного пути (тип и количество событий, время антиципации и ретроспекции, значимость событий), но и его временные характеристики: восприятие времени (прошлого, настоящего и будущего) и отношение ко времени [14]. Т.Д. Василенко, описывая структуру субъективной картины жизненного пути, так же отмечает, ссылаясь на ряд зарубежных исследователей, наряду с событийной насыщенностью такие ее составляющие как временная ориентация, временная перспектива, временная установка (К. Левин, Ж. Нюттен, Ф. Зимбардо) [15-18].

Схожую позицию демонстрирует Т.В. Утиленко, анализируя структуру рассматриваемого феномена с точки зрения ее событийного содержания и темпоральных характеристик, включающих временную перспективу [19]. В большинстве исследований временная перспектива определяется как многомерный конструкт, распределяющий человеческий опыт на временные отрезки, что помогает придать упорядоченность, последовательность и смысл жизненным событиям, создать личную интерпретацию прошлого, настоящего и будущего. Ключевой характеристикой временной перспективы личности являются ее сбалансированность, позволяющая человеку, в зависимости от ситуации, гибко переключаться между событиями прошлого, настоящего и будущего, тем самым способствуя структурированности его жизненной картины [20]. Формирование временной перспективы происходит под влиянием множества факторов социализации, таких как социально-экономический статус, референтные группы, образование, культурные ценности, семейные модели. Работами Ф. Зимбардо и его последователей доказано существование тесной взаимосвязи между временной перспективой и рядом деструктивных личностных проявлений, в том числе агрессивности и девиантного поведения [17; 18]. Однако ощущается недостаток исследований, направленных на комплексное изучение временного и событийного аспектов субъективной картины жизненного пути женщин, осужденных к лишению свободы

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью статьи является анализ результатов исследования целостной субъективной картины жизненного

пути женщин, осужденных к лишению свободы, что позволит определить роль прошлого, настоящего и будущего в совершении преступления, статус данного эпизода в их жизни, его связь с другими событиями. И, в конечном счете, поможет внести вклад в изучение проблемы саморегуляции поведения женщин, отбывающих наказание, оценить перспективы их ресоциализации.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

В исследовании приняли участие 36 женщин в возрасте 28-54 лет, отбывающих наказание в исправительном учреждении ФКУ ИК-11 УФСИН России по Алтайскому краю. Был использован комплекс методов сбора (анкетный опрос, метод семантического дифференциала времени (СДВ) [21], биографическая методика «Линии жизни» А.А. Кроника, Б.М. Левина, А.Л. Пажитнова [22]) и обработки данных (описательные статистики, анализ достоверности различий с помощью W-критерия Уилкоксона).

Рассмотрим событийное содержание субъективной картины жизненного пути осужденных женщин. Установлено, что большая часть воспроизводимых ими событий прошлого, настоящего и будущего относится к семейной жизни ($M=8,06$; $\delta=3,15$). В среднем они указывают около 8-9 событий, чаще всего называя такие как «рождение сына или дочери», «пополнение в семье брата или сестры», «свадьба или замужество», «знакомство с будущим супругом». Содержание данных жизненных эпизодов в основном соответствует нормативному варианту жизненного пути женщин данной возрастной группы, однако у отбывающих наказание отмечается значительно большее количество психотравмирующих ситуаций в семье: «смерть родственника», «развод», «появление мачехи или отчима». Так же в картине жизни достаточно активно репрезентируются события внутреннего мира, отражающие переживания осужденных женского пола ($M=2,10$; $\delta=1,95$). В этой сфере они указывают 3-4 события: «первая любовь», «расставание с детьми», «жизнь в тюрьме», «несчастливая любовь», «приход к вере», «свобода», «счастье». Можно отметить, что эти эпизоды в значительной мере окрашены в негативные тона, многие из них формулируются достаточно абстрактно. Следующей по насыщенности является сфера общества ($M=1,93$; $\delta=1,48$), наполненная следующими событиями: «окончание школы», «преступление», «первые лыжные соревнования», «принятие в пионеры», «освобождение по УДО». Они частично соответствуют традиционному варианту построения субъективной картины жизни, типичного для современной женщины, но вместе с тем отражают признание факта наличия антиобщественных действий и стремление к избеганию или к смягчению наказания. Здоровье в содержании картины жизненного пути осужденных имеет четвертую позицию ($M=0,89$; $\delta=1,11$) и описывается 2-3 обычными для представительниц женского пола событиями: «пройти обследование», «операция», «здоровье моих детей». В целом представленный выше событийный контекст составляет ядро субъективной картины жизни осужденных женского пола. Анализ ее более подвижных слоев показал, что относящаяся к ним сфера профессиональной деятельности слабо событийно насыщена ($M=0,82$; $\delta=0,96$). Преступницы, описывая эту сферу, отмечают не более 1-2 событий: «первая зарплата», «устроилась на работу», «работа кочегаром (слесарем, поваром, швеей) в тюрьме». Поэтому можно предположить, что противоправное поведение этих женщин во многом обусловлено снижением концентрации на событиях, связанных с трудовой занятостью, причем как в прошлом, так и в будущем. Еще одной жизненной сферой, так же слабо отраженной в содержании субъективной картины жизненного пути осужденных женщин, является досуг ($M=0,62$; $\delta=0,86$), представленный преимущественно событиями «провождение времени в отряде», «работа на даче», «экскурсии». Здесь аналогичным образом про-

слеживаются отличия от нормативной субъективной картины жизни обычной женщины, более активно вспоминающей отдых на море, планирующей досуг в форме организации торжеств, посещения спортзала, бассейна, концертов. Самой последней по наполненности в жизнеописании осужденных оказалась сфера природы ($M=0,44$; $\delta=0,68$), что в достаточной мере соответствует отмечаемой в обществе тенденции потребительского отношения к ней со стороны людей.

Можно заключить, что событийное содержание субъективной картины жизненного пути осужденных женщин отражает бедность событиями сфер работы и досуга, высокую концентрацию на негативных переживаниях прошлого, в первую очередь связанных с семейной жизнью.

Выделены особенности временного аспекта картины жизни респондентов. В структуре субъективной картины осужденных женщин наблюдается нарушение равновесия временных периодов, переоценивается роль будущего, что демонстрируют высокие значения показателей его эмоциональной окраски ($M=2,47$; $\delta=0,70$) и величины ($M=2,12$; $\delta=0,75$), в целом отражающие позитивное восприятие предстоящего периода как полного надежд, крайне актуального, наиболее притягательного. В исследуемой группе существенно снижен, по сравнению с нормативными показателями, уровень оценки активности текущего периода жизни ($M=0,47$; $\delta=0,64$). Данные демонстрируют, что женщины, отбывающие наказание в исправительной колонии, ощущают недостаточную наполненность жизни событиями, впечатлениями, деятельностью, ее монотонность и режимность, поэтому настоящее воспринимается как период жизни, слабо связанный с прошлым и будущим. В этой связи у них появляется чувство безнадежности, апатии, нежелание что-либо менять в своей жизни.

Установлены достоверные различия в оценках настоящего и прошлого осужденных женщин. Так, значительно выше оценивается активность личного прошлого ($M=1,15$; $\delta=0,58$) по сравнению с настоящим ($M=0,47$; $\delta=0,64$) при $p=0,01$. Прожитый этап жизненного пути кажется событийно насыщенным, а текущий – застывшим и пустым, что вполне логично объясняется изолированностью от общества, четким режимом труда и отдыха в исправительной колонии. Осужденные женщины выше оценивают структурированность пройденного периода ($p=0,018$), что свидетельствует о его восприятии как ритмичного, непрерывного, в то время как настоящее кажется им недостаточно понятным. В исправительной колонии прошлое отличается выраженной положительной эмоциональной окраской ($p=0,026$), видится радостным, светлым, объемным, активным.

При анализе достоверных различий между образами настоящего и будущего в структуре субъективной картины жизненного пути осужденных выявлены следующие результаты. Средняя оценка всех факторов будущего времени выше, чем настоящего ($p=0,002$), что отражает большую ориентированность женщин на данный период жизни, и, как отмечалось, несбалансированность их временной перспективы. Выше оцениваются величина ($p=0,006$) и эмоциональная окраска ($p=0,001$) будущего, которое заключенные видят позитивным, объемным, длительным, глубоким, наполненным событиями. Это отражает их нетерпение и во многом безосновательную надежду на замечательную жизнь, которая начнется после освобождения из исправительной колонии.

В результате сравнения образов личного прошлого и будущего женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы, установлено, что в целом предстоящий период кажется им более оптимистичным ($p=0,001$). Выявленный факт представляет несомненный интерес, так как демонстрирует, что для современных заключенных женского пола характерным является не ностальгия по собственному прошлому, а устремленность в будущее, которое имеет крайне выраженную позитивную

окраску, что позволяет сделать вывод о его идеализации, мечтательно восприятии грядущего.

Следовательно, специфика временного аспекта субъективной картины жизненного пути отбывающих наказание женщин проявляется в деформации временной перспективы, проявляющейся в нереалистичном восприятии будущего и пассивности в бессмысленном настоящем.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

В целом обобщая результаты проведенного исследования можно заключить, что содержание субъективной картины жизненного пути осужденных женского пола отражает бедность событиями сфер работы и досуга, что позволяет рассматривать их преступное поведение как замещающее профессиональную активность, карьерный рост, а так же отдых и хобби. В то же время во многих моментах картина жизни женщины, отбывающих наказание в исправительной колонии, сопоставима с восприятием своего жизненного пути законопослушными представительницами данной возрастной группы, включенными, прежде всего, в семейную сферу. Важным является факт наличия значительного количества психотравмирующих событий, в том числе расставаний и утрат в семейной жизни, в целом отмечается концентрация на негативных ситуациях прошлого и настоящего периодов, на опасениях по поводу будущего. В этой ситуации затруднена реализация функции согласования картины жизни с другими людьми, как с членами семьи осужденных женщин, так и с обществом в целом. Данные факты проявляются в наличии эпизодов совершения противоправных действий, неприемлемых для социума, а так же многочисленных расставаний с близкими (побег из дома, развод с мужем, лишение родительских прав). Будущее идеализируется, женщины ждут начала новой чудесной жизни после отбывания наказания, что отвлекает их внимание от воспоминаний о том, когда, почему было совершено преступление, от размышлений по поводу последствий противоправного поведения для жизненного пути в целом, от переживаний по поводу текущей ситуации ограничения свободы. В результате теряется смысл отбывания наказания, так как утрачивается возможность переоценить свои ошибки, а так же качественно пережить негативный опыт заключения, чтобы не совершать преступлений в дальнейшем. Поэтому регулятивная функция данного субъективного образования так же реализуется не в полном объеме. Самопрезентация истории своей жизни у осужденных женского пола осуществляется в достаточно негативном контексте, они как будто мысленно убегают в мечты о грядущем с целью избавления от негативных переживаний. Вместе с тем преобладающая ориентация на будущее могла бы стать для заключенных женского пола ресурсом, способствующим формированию законопослушного поведения посредством планирования адекватной перспективы. Однако это возможно только в случае внутренней целенаправленной работы по выстраиванию не только позитивного, но и реалистичного образа будущего, событийно наполненного, согласованного как с переосмысленным прошлым, так и с наполненным активными действиями настоящим. В этой связи важным представляется организация психологической помощи осужденным женщинам с целью создания условий для реконструкции их субъективной картины жизненного пути, а так же проведение лонгитюдных исследований, позволяющих фиксировать факты трансформации временных представлений и событийной насыщенности жизни в процессе отбывания наказания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асланова Г.М. Криминологическая и психологическая характеристика женской преступности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2014. – № 1. – С. 23-27.
2. Ашин А.А. Современное состояние женской преступности в России // Вестник Владимирского юридического института, 2015. –

№ 4 (37). – С. 72-75.

3. Головах Е.А. Психологическое время личности. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.

4. Кроник А.А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования // Психология личности и образ жизни / Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1987. – С. 148-157.

5. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики, и психотерапии в психологии жизненного пути. – М.: Смысл, 2008. – 294 с.

6. Манеров В.Х., Посохова С.Т., Королева Н.Н. Смысловые образования в субъективной картине жизненного пути личности // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – № 6. – С. 132-143.

7. Змиевская А.А. Современные исследования субъективной картины жизненного пути в отечественной психологии // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии, 2015. – № 2 (28). – С. 116-122.

8. Карпинский К.В. Психология жизненного пути личности: Учеб. пособие. Гродно: ГрГУ, 2002. – 135 с.

9. Манукян В.Р. Субъективная картина жизненного пути и кризисы взрослого периода: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2003. – 217 с.

10. Сурикова Я.А. Взаимосвязь ценностных ориентаций и значимых событий субъективной картины жизненного пути личности: дис. ... канд. псих. наук. – Хабаровск, 2009. – 257 с.

11. Нуркова В.В. Свершенное продолжается: психология автобиографической памяти личности. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 320 с.

12. Нуркова В.В., Василевская К.Н. Автобиографическая память в трудной жизненной ситуации: новые феномены // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 93-102.

13. Улишенко Т.В. К проблеме сложности субъективной картины жизненного пути личности // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 4 (41). – С. 272-274.

14. Шарипова М.Е. Особенности субъективной картины жизненного пути у людей с разным уровнем этнокультурной идентичности // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №6 [Электронный ресурс] URL: www.science-education.ru/106-8079

15. Василенко Т.Д. Телесность и субъективная картина жизненного пути личности: дис. ... докт. психол. наук. – Курск, 2011. – 414 с.

16. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспективы будущего. – М.: Смысл, 2004. – 306 с.

17. Zimbardo P.G., Boyd J.N. The time paradox: the new psychology of time that will change your life. New York, NY: Free Press, 2008. – 358 p.

18. Зимбардо Ф. Психология временной перспективы. – СПб: Факультет психологии СПбГУ, 2008. – 91 с.

19. Улишенко Т.В. Картина жизненного пути личности как многомерная субъективная реальность // Сборник статей аспирантов и студентов. – Хабаровск: ДВГУ, 2012. – С. 112-115.

20. Стрижицкая О.Ю. Субъективное переживание временной перспективы как основа формирования картины жизненного пути // Психология жизненного пути личности: методологические, теоретические, методические и прикладные проблемы: сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы; науч. ред.: Н.А. Логинова, К.В. Карпинский. Гродно: ГрГУ, 2012. – С. 118-130.

21. Кроник А.А., Пажитнов А.Л., Левин Б.М. LifeLine – биографические тесты и медитации за персональным компьютером // LifeLine и другие методы психологии жизненного пути. М.: Прогресс-Культура, 1993. – С. 15-42.

22. Вассерман Л.И., Трифонова Е.А., Червинская К.Р. Семантический дифференциал времени: экспертная психодиагностическая система в медицинской психологии. Пособие для врачей и медицинских психологов. – СПб.: Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 2009. – 43 с.

**Исследование выполнено при поддержке
Российского фонда фундаментальных исследований,
проект 17-36-00023-ОГН «Жизненные перспективы
человека в изменяющемся мире»**

Статья поступила в редакцию 30.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.9.072.5

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0071

АНАЛИЗ ПСИХОМЕТРИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ ОПРОСНИКА «УРОВЕНЬ КОМПЛАЕНТНОСТИ»

© 2019

AuthorID: 774382

SPIN: 5756-0326

ResearcherID: F-1647-2019

ORCID: 0000-0001-9833-8963

Капустина Татьяна Викторовна, преподаватель кафедры
общепсихологических дисциплин

AuthorID:334172

SPIN: 7147-3284

ResearcherID: E - 2665-2019

ORCID: 0000-0002-3778-5548

ScopusID: 57197806634

Кадыров Руслан Васитович, кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой общепсихологических дисциплин

ORCID: 0000-0002-2019-4151

Григорьева Елизавета Максимовна, студент

*Тихоокеанский государственный медицинский университет
(690002, Россия, Владивосток, проспект Острякова, 2, e-mail: elizaveta1221@bk.ru)*

Аннотация. Описание и измерение комплаентности на сегодняшний день является вопросом открытым и актуальным. Комплаентность – это сложный психологический феномен, означающий готовность пациента к сотрудничеству с врачом и выполнению его рекомендаций, а также включающий в себя сенсорно-эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Среди существующих способов описания комплаенса, не было тех, что затрагивали бы внутренние условия формирования этого феномена. Попытка создания инструмента измерения комплаенса, как психологического феномена была предпринята О.Б. Асриян, Р.В. Кадыровым и С.А. Ковальчук, и представлена новой методикой определения уровня комплаентности. Сконцентрировав внимание на целостном, системном видении процесса разработки тестов, опираясь на схему Н.А. Батурина и М.М. Мельниковой, был проведен анализ опросника «Уровень комплаентности», позволивший описать процедуру его разработки, а также его основные психометрические характеристики – надежность и валидность. Поэтапно проследив и рассмотрев заложённые психометрические параметры, их взаимосвязи друг с другом, были даны рекомендации по улучшению этого действительно актуального инструментария. Анализ позволил установить, что опросник нуждается в доработке и дополнительном изучении критериальной и конструктивной валидности методики, создании стандартных тестовых норм, которые позволят улучшить качество интерпретации результатов опросника.

Ключевые слова: опросник, психометрические параметры, стандартизация, ретестовая надежность, валидность, комплаентность, измерение комплаентности.

ANALYSIS OF PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE QUESTIONNAIRE “LEVEL OF COMPLIANCE”

© 2019

Kapustina Tatyana Viktorovna, lecturer of the Department
of General psychological disciplines

Kadyrov Ruslan Vositovich, candidate of psychological sciences, associate professor,
Head of the Department of General psychological disciplines

Grigoreva Elizaveta Maksimovna, student
Pacific State Medical University

(690002, Russia, Vladivostok, avenue Ostryakova 2, e-mail: elizaveta1221@bk.ru)

Abstract. Today, the description and measurement of compliance is an open and relevant issue. Compliance is a complex psychological phenomenon, it is the patient's willingness to cooperate with the doctor and implement his recommendations. Compliance consists of emotional, cognitive and behavioral components. Among the existing methods for describing compliance, there were not those that would affect the internal conditions for the formation of this phenomenon. O.B. Asriyan, R.V. Kadyrov and S.A. Kovalchuk made an attempt to develop a technique for measuring compliance as a psychological phenomenon. The authors of this article focused on a holistic and systematic vision of the test development process, relying on the scheme of N.A. Baturin and M.M. Melnikova, they conducted an analysis of the questionnaire “Level of compliance”. This allowed us to describe the procedure for its development and the basic psychometric properties - reliability and validity. The authors of the article gradually traced and examined the psychometric properties inherent in the questionnaire, their associations with each other. Based on this analysis, recommendations were made to improve this truly relevant technique. The study of the questionnaire made it possible to establish that the questionnaire needs refinement and additional study of the criterial and construct validity of the technique, the definition of standard test standards that will improve the quality of interpretation of the results of the questionnaire.

Keywords: questionnaire, psychometric properties, standardization, retest reliability, validity, compliance, measurement of compliance.

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы исследования психометрических параметров психодиагностической методики чрезвычайно актуальны. С одной стороны, отсутствие во многих методиках описания психометрических параметров предлагаемых авторов опросников, приводит не критичному их использованию психологами в своей научно-практической деятельности, что снижает ее эффективность [1]. С другой стороны, описанные авторами психометриче-

ские показатели не всегда говорят о качестве, надежности и валидности представленной методики, что может привести к получению недостаточно точных результатов психологического исследования. Современная практика разработки новых опросников в России далека от совершенства, поэтому в отечественной психодиагностике стоит важнейшая задача – повышение качества отечественного инструментария [1, 2].

Понимая это, считаем необходимым провести дополни-

тельный анализ психометрических показателей изданного нами в 2014 году опросника «Уровень комплаентности». Комплаентность – это сложный психологический феномен, означающий готовность пациента к сотрудничеству с врачом и выполнению его рекомендаций, а также включающий в себя сенсорно-эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Измерение же уровня комплаентности, является актуальным в практической деятельности психолога, психотерапевта так и врача, работающего с хроническими или опасными для жизни заболеваниями.

В основе опросника «Уровень комплаентности» лежит биопсихосоциозитическая модель Г.В. Залевского, согласно которой человек и его здоровье рассматриваются как образования с целостной организацией с преобладанием в ней духовной составляющей, определяющей ответственность человека за состояние своего здоровья [3].

Опросник ориентирован на выявление уровня комплаентности, которая представлена тремя составляющими:

- социальная комплаентность – стремление соответствовать предписаниям врача, обусловленное ориентацией на социальное одобрение;
- эмоциональная комплаентность – склонность к соблюдению врачебных рекомендаций, обусловленная повышенной впечатлительностью и чувствительностью;
- поведенческая комплаентность – стремление к соблюдению врачебных рекомендаций, направленное на преодоление болезни, воспринимаемой как препятствие [4].

Эти компоненты представляют комплаентность с разных ее сторон – все они характеризуют степень готовности и желание следовать указаниям врача, но отличаются мотивами, причинами и установками пациента. Например, эмоциональная комплаентность связана и зависит, в первую очередь, от индивидуально-личностных характеристик пациента, поведенческая – от отличительных характеристик мотивационно-волевой сферы пациента выражающихся в его поведении, а социальная – от степени конформности, взаимодействия и отношения к социуму.

Создание авторской методики – сложный, многоуровневый, включающий в себя множество задач процесс. Согласно Н.А. Батурину и Н.Н. Мельниковой, существует 8 этапов создания психодиагностических методик любого типа. Реализация каждого шага согласно инструкции – необходимое условие для создания качественной, надежной и валидной методики. Пропуск шагов или некачественное их выполнение обязательно скажется на конечном результате, снизив качество методики и, увеличит в дальнейшем количество времени и средств, потраченных на исправление ошибок [5].

Для того чтобы понять, насколько правильно и корректно был составлен опросник «Уровень комплаентности», необходимо поэтапно отследить пройденные шаги по созданию методики, проверить правильность, корректность и четкость их выполнения. Так, взяв за основу 8 этапов (Н.А. Батурин и Н.Н. Мельникова), анализируем опросник «Уровень комплаентности» по каждому из них.

Таким образом, *цель исследования*: выявить и описать существующие возможности улучшения качества, надежности и валидности опросника «Уровень комплаентности» О.Б. Асриян, Р.В. Кадырова, С.А. Ковальчук.

ОЦЕНКА СТРУКТУРЫ ОПРОСНИКА И ЕГО ПУНКТОВ

Первый этап – *организационный*, и на нем необходимо определить адекватные и информативные источники надежности и валидности конструируемого теста [5, 6, 7]. Цель данного опросника – оценка уровня комплаентности, значит основной источник валидности – это соответствие реальных психологических характеристик пациента, отражающих отношение к лечению, уровню

комплаентности по данной методике. Следовательно, акцент необходимо сделать на конструктивную валидность. Для этого, на данном этапе можно было сделать специально организованные исследования, которые уточнили бы ключевую терминологию еще при теоретическом анализе. Авторами опросника «Уровень комплаентности» подобные исследования не проводились, в целом, это необязательный шаг в процессе создания опросника, однако это было бы хорошим подспорьем для следующего этапа.

На втором этапе – *содержательном*, проводится большая теоретическая работа над концептом опросника, а также определяются и закладываются основы валидности опросника. Он состоит из двух шагов: первый – определение содержания, и второй – составление спецификации теста. Первый шаг включает в себя решение трех серьезных задач: 1) определение исходного теоретического концепта; 2) формирование репрезентативной выборки содержания; 3) описание ключевой феноменологии.

1) Определение концепта – это четкое определение явлению, которое будет изучаться данной методикой. Оно должно иметь точное, однозначное значение и понимание. В понимании авторов опросника понятие комплаентности означает: меру, отражающую адекватность выполнения пациентом назначений врача; согласие пациента на лечение, сотрудничество с врачом и выполнение его рекомендаций; сознательное выполнение пациентом терапевтических указаний в процессе лечения. В данном случае авторы обозначили недостаточно конкретное определение, допустив «расплывчатость» и слишком сильную обобщенность понятия. Да, действительно, проблема комплаенса молода и различие в мнениях и определениях – естественный и конструктивный процесс, но следует понимать – перед разработчиком стоит проблема необходимости точного и четкого выбора [8, 9]. Поэтому необходимо провести еще более подробный теоретический анализ данного понятия с учетом новых исследований в этом направлении и дать конкретизированное понятие термину комплаентности и его видам для упрощения измерения.

2) Задача формирования репрезентативной выборки содержания и задача описания феноменологии – первые шаги перехода от теории к практике неосредственное конструирование опросника. Эти задачи тесно между собой связаны и показывают «где» искать эмпирические проявления комплаентности, и «как» она дает о себе знать. Для грамотного и правильного построения вопросов необходимо понимать ситуативное поле, в котором будет проявляться нужная черта, важно определить круг релевантных черт ситуаций во всей полноте. Проанализировав каждое утверждение опросника, можно выделить несколько содержательных ошибок. Во-первых, не все утверждения ситуативно подходят изучаемому феномену комплаентности, а именно вопросы о перепадах настроения, желании делиться деталями болезни с близкими людьми, о связи болезни и работы, учебы. Эти ситуативные поля, возможно, слишком расплывчаты и недостаточно характеризуют конкретное явление приверженности к лечению. Во-вторых, некоторые утверждения не подходят по своей сути к тому виду комплаентности, к которому они отнесены. Например, положение №49 («Я не считаю, что болезнь может помешать моей работе/учебе») отнесено к эмоциональной комплаентности. Маловероятно, что данное утверждение может говорить о приверженности к лечению, связанное с чувствительностью, эмоциональностью и переживаниями пациента. В-третьих, отмечены грамматические и орфографические ошибки, которые конечно же, необходимо исправить, ведь грамотно оформленные утверждения опросника – обязательное условие его качества. Например, в инструкции орфографическая ошибка («*Выберете* наиболее соответствующий...»), в №10 («Мне кажется, что мой врач осуждает меня за то,

как я соблюдаю режим приема препаратов и стараюсь этого избежать») отсутствует ясность чего избежать. В утверждении 15 («Я помню, когда и какие препараты, мне необходимо принимать во время болезни») лишняя запятая, в №25 орфографическая ошибка («...что бы их преодолеть...»). Все эти пункты были откорректированы.

3) Третьим и последним шагом содержательного этапа является составление спецификации. Итак, Н.А. Батурин и Н.Н. Мельникова говорят о том, что спецификация – это схема теста, в котором определены все его формальные характеристики [5]: тип теста; формат пунктов; описание невербального стимульного материала (при необходимости); состав и количество шкал; количество пунктов; соотношение содержательных элементов; процедура тестирования; способы обработки результатов; формы отчетов о результатах.

Спецификация – это план-программа всех дальнейших этапов разработки теста. Для подробного анализа, мы можем представить данные характеристики в виде таблицы с комментариями (Таблица 1).

Таблица 1. Комментарии по спецификации опросника «Уровень комплаентности»

Критерии спецификации	Опросник «Уровень комплаентности»	Комментарии
1. Тип теста	Опросник	-
2. Формат пунктов	Утверждения	В опроснике формат пунктов называется «вопросы»
3. Описание невербального стимульного материала (при необходимости)	Инструкция	Краткая, точная, легка к пониманию
4. Состав и количество шкал	3 шкалы в соответствии с видами комплаентности: социальная, эмоциональная, поведенческая	-
5. Количество пунктов	66	-
6. Соотношение содержательных элементов	Каждое утверждение характеризует исключительно один вид комплаентности	-
7. Процедура тестирования	Выдача стимульного материала и регистрационного бланка, время не ограничено	-
8. Способы обработки результатов	Подсчет баллов вручную по каждой шкале. Суммируются показатели по шкалам, чтобы оценить общую комплаентность	Если исследуемый получил высокий балл по какому-либо виду комплаентности, но набрал низкий показатель общей комплаентности, что будет являться достоверным результатом? Возникает вопрос, корректно ли вообще суммировать баллы таким образом по данным шкалам, и являются ли они независимыми
9. Формы отчетов о результатах	Интерпретация по высоким, средним и низким показателям каждой шкалы	Следует понимать, что для качественной и правильной интерпретации необходимы нормы – правила преобразования сырых данных, которые определяются путем проведения этой методики на большой репрезентативной выборке. Нельзя говорить, что тот или иной балл высок или низок просто так, а только после сравнения со средними значениями. Авторами стандартизация пока не проводилась.

Третий этап – *подготовительный*, включает в себя два последовательных шага: «Разработка пунктов» и «Сборка версий теста для апробации». Этот этап опирается на работу предыдущего этапа, в частности на спецификацию, именно по ней строится вся работа подготовительного этапа. На подготовительном этапе необходимо не просто составить утверждения, которые подходят по содержанию, но и тщательно их отредактировать, убрать ненужные акценты, например, гендерного характера, а также социально одобряемые формулировки. На шаге сборки версий теста, авторам необходимо создать одну или несколько пробных версий. Их специфика состоит в том, что они являются предварительной заготовкой, которая имеет весьма узкое назначение: используется лишь для того, чтобы на следующем этапе после эмпирической проверки отобрать лучшие по статистическим характеристикам пункты. Пробные версии следует отличать от рабочих версий с утверждённым составом и структурой, процедурой и инструкцией, готовых для проверки надёжности, валидности и стандартизации [5, 6]. Важно отметить, что пробная версия должна иметь избыточное количество пунктов, не менее чем в три раза превышающее желательное количество. В данном опроснике пробная версия состояла из 86 утверждений, в итоговом варианте их 66. Однако, для успешной и качественной апробации пробных версий должно быть несколько, в данном случае версия была одна, тем не менее, этого было достаточно.

Следующий этап – *исследовательский*. На данном этапе апробируются пункты, конструируются шкалы опросника, уточняется процедура тестирования. Также, стоит отметить о важнейшие части этого этапа – подтверждение внутренней согласованности теста [6, 10, 11]. Авторами опросника «Уровень комплаентности» пока не проводился данный анализ, поэтому сделать окончательные выводы о внутренней согласованности или независимости шкал опросника – «социальная комплаентность», «эмоциональная комплаентность» и «поведенческая комплаентность» – на данный момент не является возможным. О чем также говорит 8 критерий спецификации (Таблица 1).

Далее проводится уточнение последовательности действий в ходе тестирования, определение времени тестирования, разработка и апробирование инструкций, уточнение алгоритмов обработки данных. В итоге процедура должна быть максимально формализована, а тест приведён в рабочую форму, готовую к широкомасштабным психометрическим исследованиям. В целом, процесс тестирования с помощью опросника «Уровень комплаентности» состоит в зачитывании инструкции, раздаче и сборе бланков и подсчёте баллов с помощью ключа.

ОЦЕНКА НАДЕЖНОСТИ, ВАЛИДНОСТИ И СТАНДАРТИЗАЦИИ ОПРОСНИКА

Также на исследовательском этапе проводится проверка основных психометрических параметров – надёжности и валидности. Ретестовая надёжность показывает, в какой степени результаты теста можно распространить на различные случаи его применения. Чем она выше, тем менее чувствительны тестовые показатели к случайным суточным изменениям состояния тестируемых и обстановки тестирования [10, 11, 12, 13, 14, 15]. Группа лиц, привлекаемых для проверки теста, должна включать от 200 человек [12]. Если говорить о временном интервале, мнения исследователей по этому поводу разнятся. Некоторые психодиагносты склоняются к наименьшему промежутку, например, А.Г. Шмелев считает, что он должен быть 2 недели [13], а некоторые – к наибольшему, как Л.Ф. Бурлачук предлагает интервал полгода, обосновывая это тем, что исследуемые могут запомнить свои ответы и воспроизвести их во второй раз [14]. Согласно Н.А. Батурину, выбор временного интервала остается на усмотрение авторов, но должен быть обоснован и не превышать полгода [10].

Проверка надежности опросника «Уровень комплаентности» производилась посредством метода повторного тестирования, в двухнедельном интервале на выборке из 60 человек. В данном случае, измеряемое явление считается довольно устойчивым, почти неизменчивым, поэтому большой или малый интервал не должен исказить результаты тестирования.

Далее, происходит проверка критериальной валидности – выбирается объективный критерий, который должен отражать содержание, то есть то, что измеряет опросник; и с этим критерием сравнивают полученные результаты. Опросник «Уровень комплаентности» не проходил проверку на критериальную валидность. Критериев для соотнесения может быть несколько, они качественно разнообразны и требуют неодинаковых методических решений [13, 15]. В качестве таких критериев в данном случае может использоваться, например пол, возраст, сопутствующий текущий диагноз, которые мы можем узнать с помощью анкеты. Естественный вопрос, который возникает: какой критерий будет более адекватен для проверки валидности данного теста? Ответ на этот вопрос следует искать, обратившись к цели тестирования: как, для чего и на каких популяциях планируется использовать тест. Авторы опросника исследовали выборку испытуемых, болеющих различными заболеваниями, но соотносили эти результаты с конвергентной валидностью валидности по возрастной дифференциации. При оценке валидности по возрастной дифференциации был выполнен статистический анализ значимости различий в уровне выраженности комплаентности между несколькими группами. Выборка пациентов для апробации методики включала следующие группы: пациентов с диагнозом инсулиннезависимый сахарный диабет второго типа и здоровых людей; пациентов с диагнозом хронический поверхностный гастрит и здоровых людей; пожилых людей, находящихся в доме-интернате и пожилых людей, живущих в семьях; старших подростков. Изучение результатов исследования показало, что социальная, эмоциональная и поведенческая комплаентность более выражена у пожилых людей, живущих в семьях и в доме-интернате. Второе место – у людей в возрасте от 40 до 60 лет (к ним относятся пациенты с диагнозом поверхностный хронический гастрит и инсулиннезависимый сахарный диабет). Следовательно, можно утверждать, что выявленный уровень комплаентности соответствует реальной картине отношения людей к лечению у разных возрастных групп, поскольку старшее поколение более ответственно относится к своему здоровью, чем молодежь.

Далее проходит проверка конструктивной валидности. Известно, что когда говорят о проверке конструктивной валидности, подразумевают соотнесение результатов тестирования с имеющимися теоретическими представлениями и предполагаемыми следствиями. В данном случае проводилась проверка конвергентной валидности, которая была проведена в 2012–2014 годах на общей выборке 180 человек (болеющих различными заболеваниями и здоровыми). Результаты методики «Уровень комплаентности» были сопоставлены с результатами методики «Ценностные ориентации» (по М. Рокичу), направленной на изучение ценностно-мотивационной сферы человека; Госпитальной шкалы тревоги и депрессии (HADS), предназначенной для скринингового выявления у личности тревоги и депрессии; опросника травматических событий (Life Experience Questionnaire, LEQ), методики «Шкалы психологического благополучия» (ШПБ), направленных на измерение, как уровня психологического благополучия, так и на определение характера соотношения его компонентов; опросника SF-36 («SF-36 Health Status Survey»), направленного на оценку качества жизни человека; метода заданных ассоциаций, направленного на выявление возникающих у человека ассоциаций с понятиями, связанных с отношением к лечению.

Рассмотрев процесс определения конструктивной валидности, можно сделать вывод, что выбор методики для корреляционного анализа не очень удачен. Комплаентность – это приверженность лечению, включающая в себя, безусловно много граней. Однако, в методику «Ценностные ориентации» по М. Рокичу входит лишь одна из 36 шкал, соответствующая ценности «Здоровье». Плюс ко всему, стоит учитывать, что ценность здоровья не равна желанию лечиться, но, конечно, имеет место быть. В методике «Шкалы психологического благополучия» нет измеряемого нам феномена, но в нем измеряется качество жизни. Авторы имели в виду, что полноценность жизни связана с состоянием здоровья, соответственно, с поддержанием его человеком, и как следствие с комплаентностью. Вопросник SF-косвенно соотносится с конструктом комплаентности, поскольку то, как себя физически чувствует человек сейчас, сложно сопоставить с тем, как он будет лечиться. Метод заданных ассоциаций с понятиями, связанными с отношением к лечению – соответствует поставленной задаче, ведь мы можем выбрать максимально точные и подходящие терминологии стимульные слова. Так же, как и «Госпитальная шкала депрессии и тревоги», поскольку беспокойство и мнительность в отношении течения болезни и лечения может приводить к требованию дополнительной информации о болезни, страху вероятных осложнений и таким образом, связана с отношением к лечению [16]. Следовательно, необходимо расширить исследование по определению конструктивной валидности опросника, для этого необходимо провести более тщательный анализ психологических характеристик личности, которые могли бы более точно быть соотнесены с комплаентностью.

Хотелось бы отметить, что валидизация опросника – это долгий, постепенный процесс накопления информации из различных исследований. Только понимание точного, грамотного концепта позволит сформулировать правильные гипотезы исследований, и, как следствие, провести их, получив действительно ценные результаты.

Следующий этап – *стандартизационный*. Ни одна методика без хорошей стандартизации не пригодна к использованию, поэтому это неотъемлемая часть работы. Для того чтобы этап был осуществлен качественно, необходимо правильное формирование выборки стандартизации – а именно ее объем и репрезентативность. Данный опросник рассчитан на достаточно широкие объемы популяции, поэтому очень важна репрезентативность, то есть разнородность выборки. В данный момент стандартизация опросника только планируется авторами, в нужный момент она не проводилась. Авторами выделены высокие, средние и низкие значения, без выборки стандартизации, опираясь на теоретические основы. Чтобы грамотно организовать процесс стандартизации, важно понимать для какой цели создаются тестовые нормы. Нормы нужны для дальнейшей интерпретации результатов теста. Конечно, чем шире группа людей, на которых ориентирован тест, тем должна быть больше выборка стандартизации, либо разнороднее [10, 12, 17, 18].

Когда сформирована выборка стандартизации, проводится массовое обследование с помощью разработанной методики. Переход к нормированным данным основан на преобразовании сырых показателей в стандартную шкалу, ориентированную на эмпирически полученное распределение показателей в выборке стандартизации. Существует несколько способов преобразования сырых оценок в стандартные (среди них проценты, Z-показатели, T-баллы, станайны и др.). Примером нормализованных показателей могут быть станайны и стены, которые представлены в удобной для пользователя форме (например, 9-балльная шкала станайнов или 10-балльная шкала стенов). Нормализация как способ формирования тестовых норм – *нужный и важный ме-*

год [10, 12, 18, 19, 20].

ВЫВОДЫ

Рассмотрев изучаемый опросник «Уровень комплаентности» через схему процесса разработки тестов, созданную Н.А. Батуриным и М.М. Мельниковой, удалось выявить достоинства и ограничения метода, оценить его возможности. Опросник готов, исходя из сведений о коэффициентах надежности и валидности психодиагностических к использованию. Однако существуют возможности большой и серьезной работы по улучшению качества, надежности и валидности опросника «Уровень комплаентности», которые заключаются в:

- исследовании критериальной и конструктивной валидности опросника;
- создании стандартных тестовых норм, которые позволят улучшить качество интерпретации результатов опросника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Батурин Н.А. Современная психодиагностика России // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2008. Вып. 2. С. 4–9.
2. Эльзесер А.С., Капустина Т.В. Проблема диагностических возможностей психологических методик: современное состояние // Психолог. 2019. № 3. С. 1–9.
3. Залевский Г.В., Залевский В.Г., Кузьмина Ю.В. Антропологическая психология: биопсихосоциоэтническая модель развития личности и ее здоровья // Сибирский психологический журнал. 2009. № 33. С. 99–103.
4. Кадыров Р.В., Асриян О.Б., Ковальчук С.А. // Опросник «Уровень комплаентности». Владивосток: Мор. гос. ун-т. 2014. 74 с.
5. Батурин Н.А., Мельникова Н.Н. Технология разработки тестов: Часть I // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2009. № 30 (163). С. 4–14.
6. Батурин Н.А., Мельникова Н.Н. Технология разработки тестов: Часть II // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2009. № 42 (175). С. 11–25.
7. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: введение в психометрическое проектирование. Киев: Изд-во ПАН Лтд, 1994. 688 с.
8. Вольская Е.А. Пациентский комплаенс. Обзор тенденций в исследованиях // Ремедиум. 2013. № 11. С. 6–15.
9. Асриян О.Б. Комплаенс как результат коммуникативной компетентности врача // Тихоокеанский медицинский журнал. 2016. № 4. С. 93–97.
10. Батурин Н.А., Мельникова Н.Н. Технология разработки тестов: Часть III // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2010. № 4 (180). С. 11–16.
11. Носс И.Н. Психодиагностика. Тест, психометрия, эксперимент. М.: Издательство «КСП+», 1999. 320 с.
12. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2001. 688 с.
13. Шмелев А.Г. Основы психодиагностики: учеб. пособие. М.; Ростов н/Д: «Феникс», 1996. 544 с.
14. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2006. 351 с.
15. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М.: «Интеллект-Центр», 2001. 296 с.
16. Adherence to long-term therapies. Evidence for action // World Health Organization. Geneva, 2003. p. 110
17. Золотарева А. А. Диагностика перфекционизма в кросс-культурной перспективе: психометрические возможности методики ВДПИ // Журнал Высшей школы экономики. 2017. № 1. С. 22–37
18. Furr R.M., Bacharach V.R. Psychometrics: an introduction. Sage Publications, Inc., 2008. 349 p.
19. Garcia-Campayo J. Validation of the Spanish versions of the long (26 items) and short (12 items) forms of the Self-Compassion Scale (SCS) / J. GarciaCampayo, M. Navarro-Gil, E. Andrés, J. Montero-Marin, L. López-Artal, MM. Demarzo // Health And Quality Of Life Outcomes. 2014. Vol. 12
20. Sjoberg, L. Correction for faking in self-report personality tests // Scandinavian Journal of Psychology. 2015. Vol. 56. pp. 582–591.

Статья поступила в редакцию 26.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.9.378
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0072

ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ВНУТРЕННЕГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЧЕЛОВЕКА

© 2019

Author ID: 337853
SPIN: 6729-0494
Researcher ID: Q-4318-2017
ORCID: 0000-0002-3209-2750
Scopus ID: 56765841700

Карапетян Лариса Владимировна, кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры «Общая и социальная психология»
Уральский федеральный университет

(620083, Россия, Екатеринбург, ул. Ленина, 51, e-mail: karapetyanl@mail.ru)

Author ID: 503062
SPIN: 7068-5018
Researcher ID: E-6541-2012
ORCID: 0000-0003-3690-9649

Глотова Галина Анатольевна, доктор психологических наук, профессор,
ведущий научный сотрудник Лаборатории педагогической психологии
при кафедре «Психология образования и педагогика»
факультета психологии

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
(125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9, e-mail: galina.glotova1@mail.ru)

Аннотация. В статье анализируются психологические подходы к изучению проблемы благополучия. Рассмотрены конструкции, представленные в зарубежной психологии, такие, как «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие», разработанные в рамках гедонистического и эвдемонистического подходов. Понимание субъективного благополучия подразумевает его зависимость, прежде всего, от эмоционального состояния человека. Изучение «психологического благополучия» предполагает в качестве основного фактора благополучия человека реализацию его собственного потенциала в обществе. Зарубежные исследователи придерживаются либо одного подхода, либо другого, либо их сочетают в рамках комплексного подхода. В отечественной психологии при исследовании благополучия репертуар используемых терминов гораздо шире, ученые используют понятия «психологическое благополучие», «субъективное благополучие», «личностное благополучие», «духовное благополучие» и др., опираясь при этом, в основном, на структурный либо генетический подходы. В рамках структурного подхода исследуются компоненты благополучия в их взаимосвязях и отношениях, при генетическом подходе предметом изучения является развитие и формирование благополучия, а также его детерминанты. Вместе с тем, анализ подходов показал, что, несмотря на вышеуказанные различия в плане теоретического осмысления феномена благополучия и его терминологического оформления, эти подходы могут использоваться как взаимодополняющие, а термин «внутреннее благополучие» позволит не просто интегрировать представленные в науке виды благополучия, но и дифференцировать их от внешнего, объективного благополучия. При этом под внутренним благополучием понимается внутреннее переживание людьми состояния благополучия / неблагополучия. Представленная в статье схема изучения феномена «благополучия» позволяет визуально продемонстрировать место «внутреннего благополучия» в сложившемся понятийном ряду и наметить перспективы его дальнейшего изучения.

Ключевые слова: внутреннее благополучие, эмоционально-личностное благополучие, гедонистический подход, эвдемонистический подход, комплексный подход, структурный подход, генетический подход.

APPROACHES TO THE STUDY OF INTERNAL HUMAN WELL-BEING

© 2019

Karapetyan Larisa Vladimirovna, candidate of psychological sciences, associate professor,
associate professor of the department of «General and social psychology»
Ural Federal University

(620083, Russia, Yekaterinburg, st. Lenina, 51, e-mail: karapetyanl@mail.ru)

Glotova Galina Anatolyevna, doctor of psychological sciences, professor, leading researcher
of the Laboratory of pedagogical psychology at the Department of «Psychology
of education and pedagogy» of the faculty of psychology

Moscow State University named after M. V. Lomonosov
(125009, Russia, Moscow, Mohovaya st., 11, b. 9, e-mail: galina.glotova1@mail.ru)

Abstract. The article analyzes the psychological approaches to the study of the problem of well-being. The constructs presented in foreign psychology, such as «subjective well-being» and «psychological well-being», developed within the framework of hedonistic and eudemonistic approaches, are reviewed. Understanding of subjective well-being implies its dependence primarily on the emotional state of a person. The study of «psychological well-being» assumes the realization of human own potential in society as the main factor of his well-being. Foreign researchers take either one approach or another, or combine them within the framework of an integrated approach. In the Russian tradition of study of psychological well-being the repertoire of the used terms is much wider. The researchers use the concepts of «psychological well-being», «subjective well-being», «personal well-being», «spiritual well-being», etc., relying on structural or genetic approaches. Within the framework of the structural approach, the components of well-being in their interrelations and relations are studied. In the genetic approach, the subject of study is the development and formation of well-being, as well as its determinants. At the same time, the analysis of approaches showed that, despite the above differences in terms of theoretical understanding of the phenomenon of well-being and its terminological design, these approaches can be used as complementary, and the term «internal well-being» will not only integrate the types of well-being presented in science, but also differentiate them from external, objective well-being. The internal well-being represents the internal experience of the people of the state of well-being / non-well-being. The scheme of studying the phenomenon of «well-being» presented in the article allows to visually demonstrate the place of «inner well-being» in the existing conceptual series and outline the perspectives for its

further study.

Keywords: internal well-being, emotional and personal well-being, hedonistic approach, eudemonic approach, complex approach, structural approach, genetic approach.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема изучения эмоциональных состояний, выявления факторов, способствующих их поддержанию в позитивном регистре, разработка технологий обучения распознаванию эмоций и саморегуляции поведения имеет высокую научную и практическую значимость. Психологическое здоровье человека зависит не только от социально-экономических и других объективных факторов. Большую роль играют и субъективные, внутриличностные факторы. Так, владение человеком широким репертуаром способов совладания со стрессом, обеспечение собственного функционирования в оптимальном формате, способствующем эффективно выполнению запланированной деятельности, являются верными предикторами психологического здоровья и профессионального долголетия. Особое место в числе субъективных факторов психологического здоровья занимает внутреннее переживание людьми состояния благополучия / неблагополучия, которое Л.В.Карапетян и Г.А.Глотова [1, с. 58] предложили обозначать термином «внутреннее благополучие».

Термин «внутреннее благополучие» предлагается использовать в качестве обобщающего для конструктов, широко представленных в зарубежной психологии, таких как «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие», связанных с гедонистическим и эвдемонистическим направлениями его изучения, а также для различных отечественных подходов к исследованию благополучия человека.

Целью статьи является обоснование возможности интеграции подходов к изучению феномена «благополучие» и целесообразности введения обобщающего понятия «внутреннее благополучие».

РЕЗУЛЬТАТЫ

Несмотря на то, что термин «психологическое благополучие» был введен N.M.Bradburn только в 1969 году, психологи постоянно обращались к теме благополучия и неблагополучия личности как в теоретических трудах (Э.Эриксон, К.Г.Юнг, А.Маслоу, Г.Олпорт, К. Рифф и др.), так и в консультативной практике. Это происходило потому, что благополучие личности, ее позитивное эмоциональное состояние, оптимальное внутриличностное и социальное функционирование, эффективная деятельность в конечном счете являются целью психологической теории и практики.

Гедонистический подход к изучению благополучия

В рамках гедонистического подхода к пониманию благополучия, базирующегося на философии Аристиппа, человеческая жизнь представляется стремлением к получению удовольствия и избеганию страданий [2]. N.M.Bradburn разработал первую модель благополучия, которая основана на представлении о балансе позитивных и негативных аффектов. Любое событие в жизни личности вызывает в ней эмоциональный отклик. Эти отклики накапливаются и приводят к общему ощущению удовлетворения или, наоборот, в зависимости от того, аффекты какого знака преобладают или находятся в гармоничном равновесии [3, р. 5].

E.Diener продолжил работу над содержанием внутреннего благополучия личности и, помимо позитивных и негативных аффектов, добавил в структуру этого феномена удовлетворенность жизнью [4]. Получается, что удовлетворенность собственной жизнью не является обязательным результатом преобладания положительных аффектов, а представляет собой отдельную категорию. При этом, по мнению автора, описанная структура не охватывает все содержание понятия «психологического благополучия», понимаемого им как счастье [4, р. 542]. Позднее E.Diener пришел к выводу, что важнейшей детерминантой благополучия личности является пред-

ставление о состоянии собственных дел [5], что мы считаем исключительно важным для анализа внутреннего благополучия [1].

J.Czapinski представил «луковичную модель» («onion model») благополучия, состоящую из трех «слоев» или подструктур. Внешний слой – «удовлетворенность определенными сферами жизни» – подвержен влиянию внешних объективных факторов, тогда как более глубокие слои в целом слабо реагируют на внешние изменения. Средний слой «общее субъективное благополучие» представляет собой аффективные и оценочные компоненты отношения к жизни. Центральный структурный компонент «воля к жизни» имеет биологическое основание и является внутренним источником энергии и позитивных установок, необходимых личности для преодоления жизненных трудностей [6, р. 9].

В гедонистическом подходе внутреннее, «субъективное» благополучие личности понимается как переживание положительных эмоций и ощущение счастья. Однако результаты исследований показали, что о счастье сообщают большинство людей, даже те, кто имеет объективные основания быть недостаточно счастливым, т. е. благополучие невозможно свести к счастью и удовлетворенности жизнью [7, р. 725]. Поэтому в психологии продолжился поиск показателей благополучия, что привело к разработке конструктов для его изучения на основе эвдемонистического подхода.

Эвдемонистический подход к изучению благополучия

Эвдемонистический подход к пониманию благополучия, берущий начало свозрений Аристотеля, основан на представлениях о позитивном функционировании личности по раскрытию собственного заложенного потенциала, самоактуализации и представлен, прежде всего, работами C.D.Ryff [8, 9]. Модель «психологического благополучия» данного автора представляет собой совокупность шести факторов: «самопринятие» (позитивная самооценка и принятие собственной личности), «позитивные отношения с окружающими» (умение сочувствовать и быть открытым для общения), «автономия» (независимость, способность отстаивать собственное нестандартное мнение), «управление окружающей средой» (успешность в овладении различными видами деятельности, умение реализовывать собственные цели и преодолевать трудности), «личностный рост» (стремление к саморазвитию и усвоению нового опыта) и «цель в жизни» (осмысленность собственного существования, ощущение ценности жизни в прошлом, настоящем и будущем) [7, р. 720; 9, р. 100]. C.D.Ryff не только представила одну из весьма популярных на данный момент моделей благополучия личности, но и операционализировала эту модель, разработав инструментарий, подходящий для эмпирического изучения этого феномена на различных выборках респондентов [8, 9]. Следует отметить, что эмпирические данные, полученные с помощью опросников C.D.Ryff, выявили значительное количество связей между отдельными факторами, что демонстрирует возможность изучения благополучия личности посредством прямых вопросов, а также указали на необходимость учета пола, возраста и уровня образования респондентов [7, р. 724].

Однако структура благополучия C.D.Ryff больше похожа на перечень предикторов внутреннего благополучия, а не на его содержание. Например, наличие цели в жизни или принятие себя может повысить ощущение собственного благополучия. Но это характерно не для всех людей, то есть, это зависит от дополнительных факторов, которые необходимо выявлять отдельно. Кроме того, сама C.D.Ryff в более поздней работе подчеркнула, что акцент на внутриличностных аспектах благополучия и сведение благополучия к личностному росту и само-

актуализации ошибочен [10, p. 1133]. Личность представляет собой социальное образование, и в нем особую роль занимают связи человека с другими людьми. Если реализация собственных целей плачевно сказывается на благополучии других людей и разрушает отношения личности, можно ли считать это ее благополучием? С.Л.М.Кейес рассматривала благополучие с точки зрения социально-психологического подхода (social well-being) и подчеркивала, что для понимания внутреннего благополучия личности необходимо учитывать аспекты ее социальной жизни [11].

Комплексный подход к изучению благополучия

Таким образом, ни один из традиционных подходов в отдельности не позволяет в полной мере раскрыть феномен внутреннего благополучия личности. Поэтому обратимся к комплексному подходу, сочетающему в себе описанные выше направления изучения благополучия. Мы называем комплексным подход М.В.Галлагера, Ш.Лопеза и К.Дж.Прейчера, которые рассматривают гедонистический, эвдемонистический и социально-психологический подходы как не противоречащие, а дополняющие друг друга. Каждый подход, по мнению авторов, описывает отдельный тип благополучия. Теоретические представления были проверены эмпирически [12, p. 1034–1036]. Гедонистическое (hedonic well-being) благополучие включает в себя позитивный и негативный аффекты, а также удовлетворенность жизнью; эвдемонистическое (eudemonic well-being) благополучие представлено такими шкалами, как автономия, управление окружающей средой, личностный рост, цель в жизни и самопринятие; социальное благополучие (social well-being), включает социальное принятие, актуализацию, слаженность, сотрудничество, интеграцию и позитивные отношения с другими людьми [12, p. 1034–1036].

Итак, в зарубежной психологии благополучие личности рассматривается как сложное многоуровневое образование в рамках гедонистического, эвдемонистического и социального подходов. Комплексный подход к проблеме внутреннего благополучия является примером тенденции к интеграции этих подходов в современной психологической науке. Однако термина, позволяющего интегрировать понятия «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие», зарубежными исследователями не предложено.

В отечественной психологии при исследовании благополучия отмечается терминологическое разнообразие, учеными используются понятия «психологическое благополучие», «субъективное благополучие», «личностное благополучие», «духовное благополучие» и др. И если в зарубежной психологии основными подходами к изучению благополучия являются гедонистический и эвдемонистический подходы, то в отечественной психологии при анализе любого психологического феномена, в том числе и благополучия, ученые опираются на структурный и генетический подходы [13, с. 206]. В рамках структурного подхода исследуется компонентный состав благополучия, в генетическом подходе делается акцент на его развитии и формировании, а также факторах, влияющих на этот процесс. Рассмотрим феномен «благополучие» с точки зрения этих двух подходов.

Структурный подход к пониманию благополучия

Традиционно в структуре психологических феноменов выделяют следующие компоненты: эмоциональный (переживания, вызванные степенью успешности личности в различных сферах деятельности) и когнитивный (понимание актуальной жизненной ситуации, непротиворечивая картина мира) [14, с. 127]. Поведенческий компонент представлен в виде проявлений благополучия личности в различных сферах. Он обеспечивает целеполагание и контроль событий собственной жизни [15].

Исследования отечественных ученых показали, что благополучие представляет собой сложное образование, включающее ряд взаимосвязанных компонентов.

Е.Б.Весна и О.С.Ширяева предлагают описывать структуру благополучия, как состоящую из пяти компонентов: метапотребностный компонент (способность личности реализовать потребности в самоактуализации, связи с другими людьми и автономии), интрарефлексивный (способность к выражению своих чувств; осознание и принятие собственной личности; самопознание; самоконтроль; позитивная самооценка), интеррефлексивный (гармоничные отношения с миром; компетентность в отношениях со средой; самосознание в контексте отношений с собственным Я, обществом и природой), аффективный (преобладание позитивных эмоций; отсутствие высокой тревожности и депрессивных проявлений) и мировоззренческий компонент (ощущение осмысленности собственной жизни; наличие смыслообразующих целей деятельности и убеждений) [16, с. 35].

Опираясь на опросник С.Д.Рюфф, Т.Д.Шевеленкова и П.П.Фесенко в дополнение к шести выделенным ею компонентам («самопринятие», «позитивные отношения с окружающими», «автономия», «управление окружающей средой», «цель в жизни», «личностный рост»), ввели суммарный показатель благополучия по 6 компонентам и выделили еще 4 компонента благополучия: «баланс аффекта» (соотношение позитивных и негативных аффектов), «осмысленность жизни» (оценка прошлого, настоящего и перспектив, например, возможность реализации жизненных целей), «человек как открытая система» (способность поддерживать близкие контакты и усвоение нового опыта), а также иным образом, чему у С.Д.Рюфф оцениваемая «автономия» (способность быть независимым) [17, 18].

Вспомогательными, исследователи изучают уровни функционирования благополучия. Так, предложена структурно-уровневая модель «личностного» благополучия, включающая четыре уровня: внешнее внеличное, психологическое, межличностное и субъективное благополучие [19, с.9]. О.А.Идобаева расценивает «психологическое» благополучие как обязательное условие эффективного функционирования личности на психофизиологическом, индивидуально-психологическом и ценностно-смысловом уровнях [20]. Установлено, что переживаемое человеком благополучие, позволяя личности формировать субъективную установку на Другого, является источником адекватных взаимоотношений личности в социуме [21]. Кроме этого, психологическое благополучие участвует в регуляции субъективной активности личности, управлении когнитивными процессами, а также выполняет функцию развития, способствуя процессу самоактуализации [22].

Л.В.Карпетян и Г.А.Глотовой в структуре «эмоционально-личностного благополучия» были выделены три компонента (позитивный эмоциональный компонент, позитивный личностный компонент и негативный компонент, компонент неблагополучия), образованные девятью параметрами внутреннего благополучия (счастье, везение, оптимизм, успешность, компетентность, надежность, пессимизм, несчастливость, завистливость), каждый из которых имеет четыре составляющие (эмоциональную, когнитивную, регулятивную, поведенческую) [1, с. 103].

Стоит отметить, что содержание понятия благополучия демонстрирует пересечение с такими понятиями, как зрелость личности (К.А.Абульханова-Славская), субъектность (А.В.Брушлинский), самоактуализирующаяся личность (А.Маслоу). Для его описания в отечественной психологии используют категории «удовлетворенность жизнью» (Р.Х.Шакуров, А.Б.Белоусова), «субъективное качество жизни» (А.А.Подузов, В.С.Языкова), «счастье» (И.А.Джидарьян, Д.А.Леонтьев), «эмоциональный комфорт» (С.В.Духновский) и др. Р.М.Шамионов показал, что родственными термину «субъективное благополучие» являются понятия «оптимизм», «удовлетворенность жизнью», «счастье» [23].

Генетический подход к пониманию благополучия.

В работах отечественных авторов, выполненных в рамках данного подхода, изучаются, прежде всего, факторы, влияющие на формирование и динамику благополучия личности. Например, Л.И.Галиахметова выделяет целый ряд факторов удовлетворенности жизнью [24, с. 90]. С.В.Яремчук называет такие виды факторов субъективного благополучия, как биологические (пол, возраст и уровень соматического здоровья), социально-деятельностные (качество отношений со значимыми другими, трудовая и досуговая деятельность с возможностью творческой самореализации, адекватная оценка со стороны социума, достойный социальный статус и уровень жизни) и внутриличностные факторы – уверенность в себе и собственном будущем, оптимизм, психологическая устойчивость, чувство безопасности, а также количество внутриличностных конфликтов и степень реализованности ценностей личности [25, с. 93]. К числу детерминант благополучия относят состояние здоровья, материальную обеспеченность, социальную поддержку, особенность культурной среды [1, с. 103].

Воздействие внешних факторов личность воспринимает субъективно. Оценивая и наполняя смыслами конкретные факты, личность конструирует образ собственной жизни [26, с. 139–146], который и оказывает влияние на ощущение благополучия. Например, личность может быть совершенно не удовлетворена своим объективно высоким уровнем материального благосостояния, количеством социальных контактов, результатом деятельности и т. д. Поэтому внешние факторы всегда оказывают влияние через внутриличностные. Е.Б.Весна, О.С.Ширяева выделяют более обобщенные факторы психологического благополучия: совокупность всех внутренних и внешних личностных ресурсов, а также успешность личности в системе «субъект-среда» [16, с. 32]. К внутренним факторам переживания благополучия причисляют психические процессы, психические состояния, психические свойства личности [1, с. 103].

Большое внимание в отечественной психологии уделяется исследованию возрастных особенностей благополучия. Так, по данным Г.А.Монусовой в нашей стране самый высокий уровень субъективного благополучия имеют респонденты 15-19 лет, и с возрастом происходит лишь понижение этого уровня [27, с. 101]. При этом О.А.Идобаева обнаружила, что выраженные случаи психологического неблагополучия могут наблюдаться и в подростковом, и в юношеском, и в зрелом возрастах [20, с. 5]. О.А.Елисеева отметила значимость психологической безопасности в образовательной среде для сохранения субъективного благополучия подростков [28, с. 19].

Внутреннее благополучие/неблагополучие может иметь разные проявления. Так, в подростковом возрасте неблагополучие проявляется в депрессивности и тревожности [20, с. 25]. Для юношей важна степень самоактуализации собственной личности [20, с. 25]. Если юноша чувствует, что он не достаточно проявляет себя в мире, это может стать причиной ощущения неблагополучия.

Л.В.Миллер предлагает перечень травмирующих ситуаций, оказывающих негативное влияние на благополучие личности в студенческом возрасте [29]. Помимо серьезной болезни (собственной или близких), смерти близких и различного рода катастроф, в перечень вошли семейные проблемы (наличие в семье человека с эмоциональными нарушениями, развод родителей), экономическая нужда и насилие (эмоциональное, сексуальное и физическое) [29, с. 5–6].

В зрелости в качестве индикаторов психологического неблагополучия О.А.Идобаева рассматривает хроническое утомление и личностную тревожность, тогда как уровень самоактуализации, напротив, является признаком благополучия, как и в юношестве [20, с. 26].

Таким образом, результаты работ отечественных авторов по исследованию благополучия, выполненные в рамках как структурного, так и генетического подхода,

показали, что многоаспектность и многофункциональность личности приводит к выделению разнообразных видов благополучия. Однако возможна их теоретическая и практическая интеграция, которая объединит их термином «внутреннее благополучие» и позволит в рамках единой концепции исследовать феномен благополучия как сложный, многомерный, многогранный, многоуровневый (рис. 1).

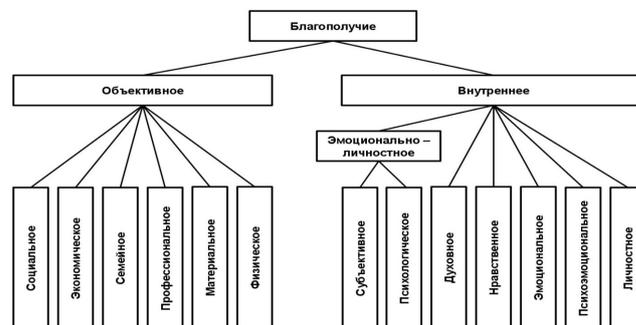


Рисунок 1 - Схема изучения феномена «благополучие»

ВЫВОДЫ

Проведенное сравнение подходов к изучению благополучия в зарубежной и отечественной психологии выявило различия концептуально-терминологического характера, касающиеся того, что в зарубежной психологии существует два основных подхода и термина, с примерно равной частотой используемых в исследованиях: «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие», а в отечественной психологии отмечается большее разнообразие в плане теоретического осмысления феномена благополучия, что породило целый спектр подходов к его изучению и терминологическому оформлению. Анализ подходов показал, что, несмотря на вышеуказанные различия, они могут использоваться как взаимодополняющие, а термин «внутреннее благополучие» позволяет не просто объединить представленные в науке виды благополучия, но и дифференцировать их от внешнего, объективного благополучия.

Перспективами исследования внутреннего благополучия как феномена является разработка инновационного подхода к его изучению, создание нового конструкта и анализ его эвристических возможностей с помощью нового исследовательского инструментария.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Карапетян Л.В., Глотова Г.А. Эмоционально-личностное благополучие: монография / Екатеринбург: Уральский институт ГПС МЧС России, 2017. 212 с.
2. Ryan R.M., Deci E.L. On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being // *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52. P.141–166.
3. Bradburn N.M. The structure of psychological wellbeing. Chicago: Aldine Pub. Co., 1969. 320 p.
4. Diener E. Subjective well-being // *Psychological Bulletin*. 1984. No. 95. P. 542–575.
5. Diener E. Subjective well-being: three decades of progress // E.Diener, M.Suh.Eunkook, L.Lucas Richard, L.Smith.Heidi // *Psychological Bulletin*. - 1999. Vol. 125 (2). P. 276–302.
6. Czapinski J. Illusions and biases in psychological well-being: an "onion" theory of happiness [Электронный ресурс] USA: University of Michigan, 1991. 24 p. - Режим доступа: http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/hap_bib/freetexts/czapinski_j_1991.pdf.
7. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // *Journal of personality and social psychology*. 1995. Vol. 69. P. 719–727.
8. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. 57 (6), 1069–1081.
9. Ryff C.D. Psychological well-being in adult life // *Current directions in psychological science*. 1995. Vol. 4. P. 99–104.
10. Ryff C.D., Singer B.H. Best News Yet on the Six-Factor Model of Well-Being // *Social Science Research*. 2006. 35. P. 1103–1119.
11. Keyes C.L.M. Social well-being // *Social Psychology Quarterly*. 1998. Vol. 61. P. 121.
12. Gallagher M.W., Lopez S.J., Preacher K.J. The hierarchical structure of well-being // *Journal Pers*. 2009. Vol. 77. P. 1025–1050.

13. Ананьев Б.Г. *О проблемах современного человекознания*. СПб : Питер, 2001. 260 с.
14. Куликов Л.В. *Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: учебное пособие*. СПб : Питер, 2004. 464 с.
15. Пучкова Г.Л. *Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Хабаровск, 2003. 163 с.*
16. Весна Е.Б., Ширяева О.С. *Психологическое благополучие личности в экстремальных природно-климатических условиях жизнедеятельности // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия «Гуманитарные науки». 2009. № 2 (8). С. 31–41.*
17. Фесенко П.П. *Имеет ли понятие психологического благополучия социально-культурную специфику? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 132–138.*
18. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. *Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.*
19. Батурун Н.А., Башкатов С.А., Гафарова Н.В. *Теоретическая модель личностного благополучия // Вестник ЮУрГУ. 2013. No 4. С. 4–13.*
20. Идобаева О.А. *К вопросу о психолого-педагогической модели формирования психологического благополучия личности // Вестник МГЛУ. 2013. № 7 (667). С. 93–100.*
21. Лебедева Ю.В. *Исследование компонентов субъектной и объектной установки на Другого // Известия Уральского федерального университета. Сер. 3, «Общественные науки». 2013. № 1 (112). С. 181–193.*
22. Шамионов Р.М. *Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы*. Саратов: Научная книга, 2008. 268 с.
23. Шамионов Р.М. *Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминация // Изв. Саратов. ун-та. Нов.сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 3 (15).*
24. Галияхметова Л.И. *Феномен удовлетворенности жизнью на современном этапе // Актуальные проблемы психологического знания. М., 2015. № 2. С. 89–100.*
25. Яремчук С.В. *Субъективное благополучие как компонент ценностно-смысловой сферы // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 5. С. 85–95.*
26. Андреева Г.М. *Психология социального познания*. М., 2000. 288 с.
27. Моусова Г.А. *Субъективное благополучие и возраст: Россия в контексте международных сравнений // XII Международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества: сб. трудов в 4 т. М. : Изд. дом ВШЭ, 2012. Т. 3. С. 98–109.*
28. Елисеева О.А. *Субъективное благополучие подростков в образовательных средах с разным уровнем психологической безопасности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М., 2011. 23 с.*
29. Миллер Л.В. *Психологическое благополучие как адаптационный потенциал личности студентов в отдаленный период времени после психотравмирующего события // Научные труды SWORLD. 2012. Т. 14. № 1. С. 74–79.*

Статья поступила в редакцию 25.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.923

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0073

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ КАТЕГОРИИ СУБЪЕКТА И СУБЪЕКТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

© 2019

Кисова Вероника Вячеславовна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
(603950, Россия, Нижний Новгород, улица Ульянова, 1, e-mail: kisovaverv@mail.ru)*

Аннотация. В статье анализируются исследования, посвященные дифференциации категорий субъекта и субъектности в современной психологической науке. Рассматриваются парадигмы, исследующие проблему субъекта в зарубежной (И. Кант, Л. Фейербах) и отечественной философии (К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн). Описаны теоретические основы и методологические подходы к пониманию категории субъекта в концепции К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и ряда других отечественных ученых. Рассматривается соотношение категории субъекта с психологическими категориями личности и индивидуальности (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Сергиенко, К.К. Платонов и др.). Представлены основные научные положения по проблеме субъектности в исследованиях Е.Н. Волковой, А.А. Волочкова, О.А. Конопкина, А.К. Осницкого и др. Акцентируется внимание на теоретико-методологических подходах к пониманию психологического механизма субъектности в концепциях субъектного опыта (А.К. Осницкий), психологических механизмов психической саморегуляции (О.А. Конопкин), индивидуального стиля саморегуляции (В.И. Моросанова). Представлено авторское понимание рассматриваемых психологических феноменов, намечены актуальные направления исследования в рассматриваемой научной области: рассмотрение феноменологии субъекта и субъектности в разных возрастных периодах онтогенеза; разработка системы диагностического изучения субъекта и субъектности на разных этапах возрастного развития.

Ключевые слова: субъект, субъектность, личность, индивидуальность, субъектная активность, саморегуляция, субъектно-деятельностная парадигма, осознанность, креативность, предметность, ответственность, уверенность, самостоятельность, рефлексивность.

INNOVATION-ORIENTED MODEL OF TRAINING UNDERGRADUATES

© 2019

Kisova Veronika Vyacheslavovna, candidate of psychological sciences, associate professor
of the department «Special Pedagogy and Psychology»*Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(603950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanova Street, 1, e-mail: kisovaverv@mail.ru)*

Abstract. The article analyzes several research works devoted to differentiation of the terms “subject” and “subjectness” in the context of modern psychological science. The paper studies, inter alia, the paradigms that touch upon the problem of defining the term “subject” in both foreign (I. Kant, L. Feuerbach) and Russian philosophy (K.A. Abulkhanova-Slavskaya, S.L. Rubinstein). The article goes on to describe the theoretical fundamentals and methodological approaches which can help one define the term “subject” thanks to the conceptual framework elaborated by K.A. Abulkhanova-Slavskaya, A.V. Brushlinsky, A.N. Leontiev, S.L. Rubinstein and some other Russian scientists. The paper shows, amongst others, how the notions of subject, personality and individuality are related to each other (through the prism of works written by B.G. Ananiev, S.L. Rubinstein, E.A. Sergienko, K. K. Platonov and others). Along with that, the article presents the main thesis concerning the issue of subjectness formulated in the works of E.N. Volkova, A.A. Volochkova, O.A. Konopkin, A.K. Osnitsky, etc. The article draws the readers’ attention to those theoretical and methodological approaches to defining the psychological mechanism of subjectness which are part of the following conceptual frameworks: theory of subject’s experience (by A.K. Osnitsky), theory of psychological mechanisms of self-regulation (by O.A. Konopkin), theory of individual self-regulatory style (by V.I. Morosanova). Finally, the paper reveals the author’s point of view on the studied psychological phenomena and indicates which of the research fields are of particular importance in the outlined scientific area nowadays, namely studying the phenomenology of the subject and subjectness throughout different age periods of ontogenesis and creating a system which would be aimed at diagnostic study of the subject and subjectness at various stages of individual growth and development.

Keywords: subject, subjectness, personality, individuality, subject’s activity, self-regulation, paradigm of subject’s activity, consciousness, creativity, objectness, responsibility, confidence, autonomy, reflexivity.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Ценность категории субъекта и субъектности существенно возросла в последние десятилетия в отечественной психологии в связи со сменой ее понятийной концепции. Изменения социального устройства российского общества повлияли на смещение научных предпочтений, что выразилось в переходе от изучения категорий сознания и деятельности к категориям субъекта и субъектности. Психология обратилась к изучению человека как субъекта деятельности и носителя важнейшего личностного качества – субъектности. Несмотря на значительное количество исследований психологии субъекта, в данной научной области остается много дискуссионных вопросов, обуславливающих перспективы ее разработки.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Психологические исследования субъекта и субъектности связаны с име-

нами таких известных российских психологов как С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский и др. Далее в работе представлен развернутый анализ ставших классическими и современных научных подходов к пониманию категорий субъекта и субъектности в современной отечественной психологии.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью данной статьи является критический анализ фундаментальных теорий и прикладных психологических концепций, разрабатывающих научные категории субъекта и субъектности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Проблема субъекта является одной из традиционных в социальных науках. Ее истоки находятся в философских концепциях Р. Декарта, Дж. Локка, Г. Лейбница, Дж. Беркли, Д. Юма, И. Канта, Г. Гегеля, Э. Гуссерля, Г. Риккерта, К. Яспера и др. В работах представителей эмпирико-материалистического (Ф. Бэкон, Т. Гоббс, Дж. Локк и др.) и эмпирико-идеалистического

(Дж. Беркли, Д. Юм и др.) философских направлений субъект познания трактуется как отдельный человек, обладающий чувственным познанием направленным на объект. В философском учении И. Канта субъект представляется как мыслящее существо, характеризующееся чувствованием и сознанием, проявляющим познавательную активность в отношении объекта, причем источник знания самого объекта зависит от субъекта [1]. В работах Л. Фейербаха субъект рассматривается как человек в единстве тела и сознания, познающий природу посредством чувственного созерцания. Интерес к проблеме субъекта возник в отечественной философии и психологии в начале XX века и связан с именами С.Л. Франка, М.М. Бахтина, Г.И. Челпанова, Г.Я. Трошина, Г.Г. Шпета и др. Однако особенно актуальной эта тематика стала лишь в последние десятилетия.

Наиболее активно категория субъекта в российской психологии разрабатывается в научных школах С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева. В психологической парадигме А.Н. Леонтьева субъект рассматривается в контексте онто- и филогенетического развития психики. Определение данной психологической категории развивается на основе теории деятельности. В своей фундаментальной работе «Деятельность. Сознание. Личность» А.Н. Леонтьев пишет, что «... для того чтобы найти подход к проблеме, следует с самого начала обернуть исходный тезис: внутренне (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет. Положение это имеет совершенно реальный смысл. Ведь первоначально субъект жизни вообще выступает лишь как обладающий, если воспользоваться выражением Энгельса, «самостоятельной силой реакции», но это сила может действовать только через внешнее, в этом внешнем и происходит ее переход из возможности в действительность: ее конкретизация, ее развитие и обогащение, – словом, ее преобразования, которые суть преобразования и самого субъекта, ее носителя» [2, с. 139].

Разработка проблемы субъекта в исследованиях С.Л. Рубинштейна имеет, по мнению И.Г. Скотниковой [3], выраженную антропоцентрическую направленность. По С.Л. Рубинштейну, субъект – это реальный человек, выступающий в единстве своих социальных связей, внутреннего мира, практической и познавательной деятельности в отношении природной и социальной действительности. С.Л. Рубинштейн пишет, что «... объектом познания может стать и субъект, т.е. то реальное сознательное существо (человек), которое в тех или иных актах познания выступает в качестве, в функции или роли субъекта...» [4, с. 309]. Сущность субъекта в его философско-психологической концепции рассматривается в тесной взаимосвязи понятий «объекта» и «субъекта». С.Л. Рубинштейн указывает, что «отражение» – это «не столько отражение объекта в субъекте ... при котором образ объекта возникал бы непосредственно в результате механического воздействия объекта, воспроизводимого таким образом в субъекте, сколько отражение объекта субъектом, при котором воздействия объекта преломляются через субъект, опосредствуясь его деятельностью» [5, с. 14-15].

Анализируя сознание и деятельность, Л.С. Рубинштейн ввел в психологию представление о «действующем» лице, рассматривая его как субъекта собственной активности. Субъект рассматривается им не только как деятель, но и как источник причинности бытия. «Человек не только находится в определенном отношении к миру и определяется им, но и относится к миру и сам определяет это свое отношение, в чем и заключается сознательное самоопределение человека» [6, с. 289-291].

В концепции С.Л. Рубинштейна действительность выступает для человека через отношение к ней субъекта. В работе «Человек и мир» он указывает, что «общий принцип решения проблемы внешнего и внутреннего ... заключается в соотношении самоопределения и зависимости от другого: внешние условия не прямо и непо-

средственно определяют конечный результат, а преломляясь через действие внутренних условий, собственную природу данного тела или явления» [6, с. 357].

Таким образом, С.Л. Рубинштейн определил новое для психологии понимание принципа детерминизма, выдвинул методологический принцип единства сознания и деятельности, а также принципы субъектности и саморазвития. Как пишут А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина и Е.А. Сергиенко [7], С.Л. Рубинштейн первым стал рассматривать субъект как субъект психической деятельности, а не абстрактный конструкт и перевел категорию субъекта из философского плана в конкретно-психологический.

Нельзя не отметить, что конкретно-психологический план понимания категории субъекта является в современной отечественной психологии наиболее дискуссионным. В первую очередь это выражается в проблеме соотношения понятий «субъект», «личность» и «индивидуальность». Психологическая категория индивидуальности в отечественной психологии получила основное развитие в трудах Б.Г. Ананьева и В.С. Мерлина. В исследованиях В.С. Мерлина индивидуальность описывается как интегральная система индивидуальных свойств человека, представленная на следующих трех уровнях: биохимические, общесоматические и нейродинамические свойства организма; психодинамические характеристики и свойства личности; социальные роли [8]. Б.Г. Ананьев определял структуру индивидуальности через единство качеств человека как личности, субъекта деятельности и индивида. Активность и целостность, по Б.Г. Ананьеву, являются ведущими характеристиками индивидуальности [9]. Опираясь на работы Л.А. Головей [10] и А.А. Волочкова [11, 12], можно констатировать, что в рассматриваемых теориях индивидуальности авторы обозначают ее объектные (свойства нервной системы, свойства темперамента и т.д.) и субъектные характеристики (активность, индивидуальный стиль деятельности и т.д.).

Соотношение понятий «личность» и «субъект» представлено в интерпретации разных авторов и научных школ. В теориях личности Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, К.К. Платонова и др. отечественных психологов прослеживается двойственность использования категории личности. С одной стороны, личность определяется ими как субъект социальных отношений, с другой стороны рассматривается как целостное образование с иерархической структурой свойств. В рамках системно-субъектного подхода Е.А. Сергиенко рассматривает личность как стержневую структуру субъекта, которая задает общее направление самоорганизации и саморазвития. «Личность задает направление движения, а субъект его конкретную реализацию через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека. Тогда носителем содержания внутреннего мира человека будет выступать личность, а реализацией в данных жизненных обстоятельствах, условиях, задачах – субъект [13, 14]. Сходные позиции мы находим в работах Л.И. Анцыферовой, которая пишет, что субъект является качеством личности, выраженным в форме произвольной и сознательной активности. Автором подчеркивается нетождественность развития индивида как субъекта и как личности [15].

Новое понимание психологии субъекта было предложено в теоретической концепции А.В. Брушлинского. В его работах категория субъекта получила оригинальное философско-психологическое обоснование и была определена как центральная в структуре современного психологического знания. Субъект определяется им как «... человек, люди на высшем (индивидуализировано для каждого) уровне деятельности, общения, целостности, автономности и т.д. [16, с.22]. Важнейшими характеристиками субъекта А.В. Брушлинский называл активность, автономность и целостность и считал, что субъект – «это всеохватывающее, наиболее широкое понятие

человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство, целостность всех его качеств...» [16, с.22]. Принципиальным для понимания субъекта в теории А.В. Брушлинского является его положение о несводимости понятия «субъекта» к понятию «личности».

Таким образом, мы разделяем позицию выше перечисленных отечественных психологов о дифференциации и одновременной взаимосвязанности категорий личности и субъекта, свойства которых взаимно дополняют друг друга. С одной стороны, субъект не сводится к личностным качествам, однако проявляется именно в них, а с другой стороны, субъект является основным фактором персонализации и развития личности.

К.А. Абульханова-Славская обосновывает философско-психологические принципы анализа категории субъекта в психологии. С этих позиций она понимает субъект психической деятельности как индивида, который «благодаря психике изменяет объективные условия своей деятельности» [17, с.261]. По ее мнению, «понятие «субъект» может быть использовано для характеристики различных форм, различных способов и уровней жизнедеятельности» [17, с.174]. Автор выделяет два уровня жизнедеятельности: позицию, как способ осуществления жизнедеятельности и диспозицию, как отношение к своей жизни, требующее ее осмысления. С этих позиций субъект определяется К.А. Абульхановой-Славской как человек произвольно управляющий своей жизнью, т.е. субъект диспозиции [18]. Таким образом, К.А. Абульханова-Славская, продолжая традиционную субъектную парадигму С.Л. Рубинштейна, считает, что субъект формируется на достаточно поздних ступенях онтогенеза, когда человек имеет высокий уровень развития разных видов деятельности. По сути дела, субъект, в данном случае, высший уровень развития личности. Такой акмеологический подход к определению субъекта разделяется многими отечественными психологами (А.Г. Асмолов, В.В. Знаков, В.А. Петровский, З.И. Рязикина и др.).

А.В. Брушлинский утверждал, что развитие человека как субъекта происходит постепенно и подчеркивал необходимость эволюционного плана исследования субъектности. «Ясно, что человек как субъект развивается всю жизнь – на основе своего индивидуального, группового и т.д. опыта ...» [16, с.22]. Такая позиция, разделяемая и нами, представлена в исследованиях Л.И. Божович, А.Л. Журавлева, В.И. Слободчикова, В.В. Селиванова, Е.А. Сергиенко и др. Мы согласны с Е.А. Сергиенко, что такой подход позволяет рассматривать субъект как системообразующий фактор сложной многоуровневой системы психической организации и дает возможность перейти к более интегративному анализу психики человека [13, 14].

Напрямую сопряженным с понятиями субъект и личность является понятие субъектности. В работах А.В. Брушлинского субъектность рассматривается как характеристика личности, включающая в себя отношения человека к собственным психическим процессам, свойствам и состояниям [19]. К.А. Абульханова-Славская дает определение субъектности как способности индивида соотносить и оценивать свои возможности по отношению к объективным требованиям, условиям и задачам в целом [20]. В концепции Е.Н. Волковой под субъектностью понимается «свойство личности производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в человеке. В основе этого свойства лежит отношение человека к себе как деятелю» [21, с.15].

Одним из принципиальных вопросов изучения субъектности как интегративного свойства личности является определение своеобразия ее структуры и основных механизмов развития. Большинство научных трудов, посвященных разработке структуры субъектности, затрагивают возрастные периоды взрослости [22, 23]. Большинство попыток структурировать субъектность представляют собой выявление определенных лич-

ностных качеств и способностей, характерных для зрелой личности: активность, осознанность, творчество, предметность, ответственность, уверенность, самостоятельность, рефлексивность, свобода выбора и т.п. Базовым структурным компонентом субъектности, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, Е.Н. Волковой, Е.П. Ермолаевой, А.А. Волочкова и др. является активность. По определению А.А. Волочкова, активность – это единый поток взаимодействий, обеспечивающий целостность и постоянное развитие жизни человека [11, 12]. Активность рассматривается автором как мера субъектности во взаимодействии человека с миром.

Значимыми для нас являются исследования субъектной активности А.К. Осницкого [24, 25, 26]. Автор связывает специфику проявления субъектности с «индивидуальными особенностями освоенной человеком преобразующей активности». По его мнению, субъектность личности проявляется в действиях, становящихся объектом целенаправленных преобразований. Таким образом, развитие субъектности рассматривается А.К. Осницким как развитие «инструментария, средств объективации». Центральный механизм объективации определяется как личностная саморегуляция, связанная с формированием и развитием специфической способности человека быть субъектом своей жизнедеятельности. Автором подчеркивается, что овладение саморегуляцией и позволяет человеку стать субъектом собственной активности. В концепции А.К. Осницкого саморегуляция является частью так называемого субъектного опыта, то есть опыта имевших или имеющих в настоящее время место ситуаций, в отношении которых человек осознает свои цели и ценности, представляет основные правила организации собственных действий и отдает себе в них отчет. Регуляторный опыт структурируется автором в виде пяти компонентов (ценностный, рефлексивный опыт, опыт привычной активизации, операциональный опыт, опыт сотрудничества) являющихся его конкретными формами проявления. Названные выше компоненты регуляторного опыта и являются, по А.К. Осницкому, средствами объективации субъектной активности и, как пишет сам автор, «формой существования субъектности».

В исследованиях О.А. Конопкина подчеркивается, что субъектность проявляется в первую очередь «в самостоятельной организации и управлении, т.е. по существу в осознанной саморегуляции своей деятельности во всех ее содержательных и структурных моментах. Таким образом, именно способность к осознанной саморегуляции и является критерием человека как субъекта» [27].

Сходные взгляды высказывает В.И. Моросанова, которая считает, что механизмом развития субъектной активности является осознанная саморегуляция, позволяющая существенным образом изменять продуктивные аспекты активности человека. «Процесс формирования осознанно-произвольной саморегуляции по сути дела и является процессом становления активного субъекта деятельности, который способен осознавать свои цели, строить систему действий, направленных на достижение этих целей, моделировать условия окружающей действительности для оптимального разрешения своих проблем, контролировать, корректировать программу действий в зависимости от складывающихся ситуаций» [28, 29].

Таким образом, ряд ученых (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, В.И. Степанский, Ю.А. Миславский и др.) высказывают, разделяемую и нами позицию о том, что субъектная активность личности может быть описана через процессы осознанной саморегуляции как механизма развития субъектности.

Проблема становления субъектности и саморегуляции активно разрабатывается в отношении детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в концепции основателя Нижегородской школы специальной психологии У.В. Ульенковой и ее учеников [30, 31].

Одним из перспективных направлений психологического сопровождения формирования субъектности является его развитие в контексте сотрудничества [32, 33].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Критический анализ фундаментальных теорий и прикладных психологических концепций показал, что в настоящее время психологическая наука располагает значительным количеством исследований специфики, структуры, критериев, детерминант и других аспектов категории субъекта и субъектности. Все выше сказанное позволяет наметить актуальные направления исследования в данном научной области:

– рассмотрение феноменологии субъекта и субъектности в разных возрастных периодах онтогенеза;

– разработка системы диагностического изучения субъекта и субъектности на разных этапах возрастного развития;

– определение теоретико-методологических и содержательно-организационных основ инновационной модели психолого-педагогического сопровождения формирования субъектности в детстве, подростковом и юношеском возрасте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кант И. Сочинения: В 6-ти т. Т.3. М.: Мысль, 1964. 799 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. 352 с.
3. Скотникова И.Г. Категория «субъект» и уровни «субъектности» // *Субъектный подход в психологии* / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябкиной, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 94-104.
4. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997. 463 с.
5. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АН СССР, 1959. 351 с.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
7. *Субъектный подход в психологии* / под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябкиной, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 619 с.
8. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. 339 с.
10. Головей Л.А. Вклад Б.Г. Ананьева в психологию развития // *Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения – 2007»* / Под ред. Л.А. Цветковой, Л.А. Головей. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. С. 67-69.
11. Волочков А.А. Активность субъекта жизни как ресурс безопасности в стрессогенной профессиональной деятельности // *Отечественный журнал социальной работы*. 2018. № 1. С. 146-153.
12. Волочков А.А., Митрофанова Е.Н. Активность индивидуальности: понятие и структура // *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. 2016. № 4 (28). С. 64-75.
13. Сергиенко Е.А. От дифференциации к интеграции подходов и категорий в современном психологическом знании. // *Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития*. М., 2018. С. 308-331.
14. Сергиенко Е.А. Принцип субъектности и принцип развития. // *Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности* / Отв. ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлев. М., 2018. С. 365-373.
15. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтологии. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. 415 с.
16. Брушлинский А.В. Психология субъекта / Отв. ред. В.В. Знаков. М.: ИП РАН; СПб.: Изд-во «Алетейя», 2003. 268 с.
17. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973. 288 с.
18. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
19. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // *Психологический журнал*. 1991. № 6. С. 3-11.
20. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с.
21. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. ... докт. психол. наук. М., 1998. 50 с.
22. Журавлев А.Л., Сергиенко Е.А. Вместо введения. Современные понятия в психологической науке: попытка анализа // *Разработка понятий современной психологии* Сер. «Методология, теория и история психологии» / Отв. ред.: А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. Москва, 2018. С. 5-59.
23. Залевский Г.В. Теория субъекта и фиксированные формы поведения // *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 3. С. 32-36.
24. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 5-19.
25. Осницкий А.К. Смысложизненные ориентации и проблемы рефлексии. // *Психологические проблемы смысла жизни и акме:*

Электронный сборник материалов XXIV Международного симпозиума / Отв.ред.: Г.А. Вайзер, Т.А. Попова, Н.В. Кисельникова. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2019. С. 51-55.

26. Осницкий А.К., Корнеева С.А. Проблема уровней анализа индивидуальных различий в саморегуляции человека. // Б.М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии: к 120-летию со дня рождения Б.М. Теплова: сборник трудов конференции / Под ред. М.К. Кабардова, А.К. Осницкого. М.: Издательство «Перо», 2017. С. 360-367.

27. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // *Вопросы психологии*. 2004. № 2. С. 127-135.

28. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Актуальные вопросы изучения осознанной саморегуляции как предиктора и медиатора взаимосвязи субъективного благополучия и академической успеваемости учащихся // *Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности* / Отв. ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлев. Москва, 2018. С. 1989-1995.

29. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция человека как метаресурс достижения учебных и профессиональных целей. // *Личность, интеллект, метакогниция: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы II Международной научно-практической конференции*. Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. 2017. С. 104-114.

30. Шутова Н.В., Кисова В.В. Становление и пути развития психологического образования в Горьковском государственном педагогическом университете в 20-80 годы XX века // *Вестник Мининского университета*. 2016. № 2 (15). URL: <http://vestnik.mininiver.ru/jour/article/view/201/202> (дата обращения: 01.08.2019).

31. Шутова Н.В., Кисова В.В. Экспериментальные площадки: от эксперимента к образовательной практике (из опыта работы Нижегородской школы специальной психологии) // *Вестник Мининского университета*. 2017. № 1(18). URL: <http://vestnik.mininiver.ru/jour/article/view/335> (дата обращения: 01.08.2019).

32. Сорокоумова С.Н., Кисова В.В. Особенности сотрудничества старших дошкольников с задержкой психического развития со взрослыми и сверстниками в учебно-познавательной деятельности // *Дефектология*. 2014. № 1. С. 29-37.

33. Кисова В.В., Кузнецов Ю.А., Семенов А.В. Сотрудничество как форма инновационного развивающего обучения на разных ступенях образовательной системы // *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 6. С. 367-370.

Статья поступила в редакцию 06.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.9.07

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0074

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛОГОПЕДИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

© 2019

AuthorID: 7921-3545

SPIN: 95.165.119.60

ResearcherID: X-5100-2019.

ORCID: 0000-0001-8186-1336

Ковалева Наталья Борисовна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологической антропологии
Московский педагогический государственный университет
(119571, Россия, Москва, Проспект Вернадского, 88, e-mail: nkovaig@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена исследованию развития личности и способностей детей дошкольного возраста с логопедическими нарушениями общего плана. Актуальность обусловлена тем, что в нашем обществе появляется все больше детей с дефицитом речевого развития. Между тем по мысли ведущих психологов именно речь во многом определяет характеристики развития личности и одаренности дошкольников. Статья выстроена вокруг обсуждения 2 вопросов: специфики личностной и познавательной сферы старших дошкольников с логопедическими нарушениями и возможности использования рефлексивно-позиционных технологий развития личности и одаренности учащихся непосредственно в системе логопедических занятий. С целью решения первой задачи было проведено эмпирическое исследование двух групп детей 5-6 лет: группы детей, имеющих логопедические нарушения (общее недоразвитие речи 3 уровня), и группы детей с нормальным развитием речи. Исследование проводилось в опоре на рефлексивно-позиционный комплекс диагностических методик. В результате сопоставительного анализа удалось выявить такие отличительные особенности первой группы детей как неразвитость эмпатии, проявление мотивации избегания неудачи; преобладание потребительских ценностных ориентиров и другие. Ставятся задачи их развития за счет использования психолого-антропологического инструментария в логопедической работе.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста 5-6 лет, развитие личностной и познавательной сферы, дети с логопедическими нарушениями, ОНР (общее недоразвитие речи).

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH THERAPY DISORDERS

© 2019

Kovaleva Natalia Borisovna, PhD, assistant professor of psychological anthropology
Moscow State Pedagogical University
(119571, Russia, Moscow, Prospect Vernadskogo, 88, e-mail: nkovaig@mail.ru)

Abstract. The article is devoted to the study of personality development and abilities of preschool children with speech therapy disorders of the General plan. The relevance is due to the fact that in our society there are more and more children with a deficit of speech development. Meanwhile, according to leading psychologists, it is speech that largely determines the characteristics of personality development and giftedness of preschoolers. The article is structured around the discussion of 2 issues: the specifics of the personal and the informative sphere of the senior preschool children with speech disorders and the possibility of using reflexive and positional technologies of personality development and the gifted students directly in the system of speech training. In order to solve the first problem, an empirical study was conducted of two groups of children aged 5-6 years: a group of children with speech disorders (General underdevelopment of speech level 3), and a group of children with normal speech development. The study was based on the reflexive-positional complex of diagnostic techniques. As a result of comparative analysis, it was possible to identify such distinctive features of the first group of children as underdevelopment of empathy, manifestation of motivation to avoid failure, prevalence of consumer value orientations and others. The tasks of their development through the use of psychological and anthropological tools in speech therapy are set.

Keywords: preschool children 5-6 years, development of personal and cognitive sphere, children with speech therapy disorders, ONR (General underdevelopment of speech).

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования развития личности дошкольников и поиска психолого-педагогических средств для проектирования среды, способствующей проявлению и развитию творческой одаренности ребенка определяется вызовами современного образования и воспитания. Развитие личности каждого учащегося – центральная задача и содержание современного образования. Общество XXI века требует профессионализма нового качества, основанного на способностях к творчеству, саморазвитию и высокой нравственности. Особую актуальность приобретает также задача проектирования развивающих сред, способствующих проявлению и развитию детской одаренности и творческой направленности как ядра полноценной личности. Именно поэтому, современная школа стремится способствовать полноценному формированию личности учащихся, включая учащихся с особенностями развития, в частности с логопедическими нарушениями речи. Один из важнейших принципов инклюзивного образования, по сути сформулированный еще в трудах Л.С. Выготского, гласит: «... надо воспитывать не слепого, но ребенка прежде всего. Воспитывать же слепого и глухого — значит воспитывать

слепоту и глухоту и из педагогики детской дефективности превращать ее в дефективную педагогику» [1, с. 71]. Более того, только обеспечение полноценного развития личности, то есть ее ценностных ориентаций, мировоззрения, убеждений, культуросообразных идеалов, направленности, позиционности, субъектности, а также способностей самоопределения, понимания и рефлексии могут создать условия для компенсации недостаточного развития той или иной функции. Представляется важным также подчеркнуть, что эти же принципы лежат и в основе теоретических воззрений и концепций психологической антропологии; психологии творчества и одаренности, развиваемой в опоре на идеи Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова ведущими российскими психологами (Д.Б. Богоявленская, А.А. Мелик-Пашаев, А.И. Савенков и др.). Смысл данной работы как исследование не только выявление взаимосвязи личностного и речевого развития в случае инклюзии и ее преодоления, но и поиска средств, способствующих проявлению и развитию творчества и одаренности детей с речевыми нарушениями в процессе их логопедического обучения.

Такая постановка вопроса исходит также из понима-

ния магистральной роли речи в психическом развитии ребенка и ее прямого влияния на развитие самосознания как ядра личности ребенка и всех ее сфер: ценностно-смысловой, мотивационно-потребностной и познавательной. Красивая и насыщенная речь всегда и во все времена являлась признаком хорошего образования и культурно-нравственного воспитания «Развитие речи, – пишет Л.С. Выготский – представляет прежде всего историю того, как формируется одна из важнейших функций культурного поведения ребенка, лежащая в основе накопления его культурного опыта» [2, с. 631]. Речь, по мнению многих ученых, является одним из пусковых механизмов развития личности, сознания, мышления, способностей коммуникации, понимания рефлексии [3-8]. Речь появляется у человека на ступени раннего детского возраста в условиях общения ребенка с культурным взрослым и процессов переживания культурно-исторической среды и служит катализатором его развития на протяжении всей жизни и интенсивно совершенствуется в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте. Однако, как известно, значительные изменения в речевом, личностном и познавательном развитии происходит в период дошкольного возраста. Именно в этот период стремительно развивается устная речь и закладывается фундамент способности эмпатии, понимания, понятийного и образного мышления, ценностных ориентаций и внутренней позиции личности [9-12].

Логопедические сложности детей дошкольного возраста сказываются на многих составляющих развития их личностной и познавательной сферы. Однако комплексных психологических исследований личности в этой сфере – крайне мало как с точки зрения выявления влияния логопедических дефектов на личностную и познавательную сферу, так и с точки зрения поиска психолого-антропологических методов их развития.

В трудах известных психологов детства [13; 14] подчеркивается важность открытости, доверия миру и способность к эмпатии, понимания в контексте взросления детей дошкольного возраста. В исследованиях психологов и дефектологов сделано довольно много открытий, описывающих психологический статус детей с общим недоразвитием речи. Среди дефицитарных особенностей, в частности, выделены такие как: 1) ослабленные функции внимания (неустойчивость, нелабильность, истощаемость) [15;16] и памяти (снижена продуктивность и активность; неразвита смысловая память; но логическая память почти в норме) [16; 17]; 2) недостаточно развитое воображения (сложность в создании воображаемой ситуации; недостаточную точность предметных образов — представлений) [18;19]; 3) низкий уровень сформированности произвольного поведения (неумение управлять своим поведением, несамостоятельность, отсутствие стремления преодолевать трудности) [20; 21]; 4) повышенная тревожность и страхи (боязнь животных и персонажей сказок; социальные страхи; страх темноты [22]. Можно видеть, что исследований достаточно много, однако практически все они направлены на диагностику какой-то одной сферы, а комплексных исследований личности дошкольников с ОНР практически нет. Это, с одной стороны приводит к тому, что трудно выявить первопричины и механизмы отставания. С другой стороны, некоторые сферы остаются не исследованными. В частности, крайне мало работ по исследованию ценностных ориентаций детей с общим недоразвитием [23]. Между тем, по мнению Л.С. Выготского и других ученых ценностные ориентиры и мировоззренческие идеалы играют решающую роль в развитии личности [24-27].

МЕТОДОЛОГИЯ

Целью работы является выявление психологических особенностей личностной и познавательной сферы детей с логопедическими нарушениями пятого и шестого года жизни и возможности их развития в рефлексивно-

позиционных технологиях в культурно-опосредованной развивающей среде

Особенностью подхода как раз и является создание художественной диалогической среды, благодаря которой происходит формирование событийной общности, когда участники объединяются вокруг значимого для всех творческого дела или индивидуальное вхождение в культурный дискурс в опоре на проектируемую здесь и сейчас художественную среду [28]. Использование рефлексивно-позиционных приемов активизации познавательной активности, мышления, снятия барьеров позволяет создать условия для развития и исследования личности и способностей учащихся. Соответственно, с учетом данных положений составлен и диагностико-развивающий комплекс исследования личности и способностей детей. Комплекс включает как известные методики («Рисунок семьи», «3 желания», «Пиктограмма» и другие, а также ряд авторских модификаций и методик, позволяющих заглянуть в творческую лабораторию мысли и представлений ребенка за счет игровых коммуникативно-модельных и сюжетно-ролевых заданий [29].

РЕЗУЛЬТАТЫ

Рассмотрим некоторые наиболее яркие результаты проведенного исследования. В эксперименте приняло участие 20 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), проживавших в Москве и ходивших на занятия в «Культурный центр на Коминтерна». С целью сравнительного анализа в январе 2019 года было организовано две группы: 10 детей вошли в экспериментальную группу (ЭГ) и 10 детей вошли в контрольную группу (КГ). В экспериментальной группе (ЭГ) было 10 детей, имевших заключение психолого-медико-педагогической комиссии о наличии у них общего недоразвития речи III уровня. В контрольной группе (КГ) было также 10 детей, имевших нормальное речевое развитие для своего возраста. Обработка результатов методик проводилась качественными (контент-анализ, рефлексивно-позиционный анализ) и количественными методами.

В сравнительном анализе полученных результатов по методике цветового ранжирования ценностей, представленных в виде знаковых картинок наглядно видно, что у детей с третьим уровнем речевого развития имеются яркие особенности ценностных ориентаций. В данном пилотажном исследовании значимыми оказались следующие различия: в контрольной группе почти в 3 раза сильнее выражена ценность знания, и в 1, 7 раз ярче проявлена ценность дружбы и имеет безусловное значение ценность семьи. Кроме того, дети экспериментальной группы демонстрировали снижение способности сосредоточения внимания.

Сопоставительный анализ ответов по методике «Волшебная шкатулка» (рис.1) показывает, что, если у детей с обычным речевым развитием преобладают потребительская (много роботов) и социальная (чтобы мама была красивой, друг рядом) и присутствуют все сферы в выборах, то с у детей с ОНР резко преобладают желания, направленные на удовлетворение собственных или витальных потребностей: «хочу куклу/машинку, попробовать клубничную шоколадку, одного огромного робота». Социальная сфера ценностей значима меньше, но, тем не менее, занимает практически половину ответов. Это говорит о таких возрастных особенностях как присвоение новой социальной роли и включение в коллективную деятельность. Испытуемые отмечают дружбу, как значимую ценность, но, тем не менее, еще не до конца понимают и умеют дружить и строить социальные взаимоотношения, есть потребность в совершенствовании этих взаимоотношений. Статистически значимым отличием больше (при $p \leq 0,01$, $t = 2,845$). Этот результат коррелирует с результатами ряда других исследований и свидетельствует о том, что речевые недостатки отрицательно сказываются на ценности познания, что связано с ростом тревожности и формированием мотивации избегания неудачи.

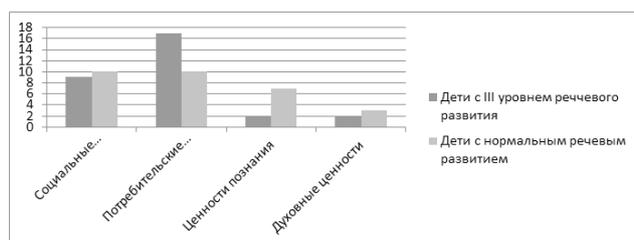


Рисунок № 1 - Диаграмма ценностных ориентаций по методике «Волшебная шкатулка»

Значимые результаты для выявления личностных особенностей дал тест «Пиктограмма». Процедура проведения была стандартной; стимульный ряд включал слова: 1) доброе дерево, 2) любимая книга, 3) солнечная поляна, 4) земля, 5) радость, 6) счастливый день, 7) подвиг. Дети контрольной группы рисовали не спеша, медленно со вкусом, дети с АНР.

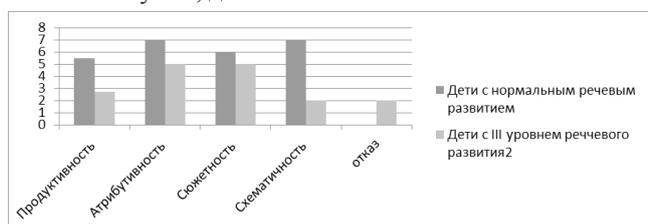


Рисунок 2 - Пиктограмма.

Можно видеть, что продуктивность воспроизведения у детей контрольной группы значительно выше: в среднем каждый точно воспроизвел 5, 5 стимулов, а в экспериментальной группе только 2,7, то есть в 2 раза меньше. Также, было отмечено два абсолютных отказа от выполнения данного задания, что может свидетельствовать о тревожности и критичности к своей деятельности. Соответственно, дети с речевыми нарушениями использовали пиктограммы, в основном, носящие атрибутивный характер, в их рисунках больше стереотипов, задаваемых СМИ и телевидением. В то время как у детей с нормальным речевым развитием пиктограммы сюжетны, разнообразны, эмоциональны и образны, и как было показано в исследованиях нашей группы такие дети проявляют больше признаков одаренности в творчестве и коммуникации [29]. Также, было отмечено два абсолютных отказа от выполнения данного задания, что может свидетельствовать о тревожности и боязни неуспеха.

Сходные результаты и признаки повышенной тревожности проявлены в рисуночных тестах «Дом, дерево, человек» и «Моя семья». В результате проведения данных методик, были выявлены следующие особенности:



Рисунок 3 - Мальчик 6 лет, ОРП третий уровень.
Рисунок семьи

Многих детей с речевыми нарушениями отношения внутри семьи натянуты, родители не слышат своих детей (не нарисованы уши у человека); 2) у детей с речевыми нарушениями более выражено желание заботы

о нем (дети чаще чем с нормальным речевым развитием рисуют себя маленькими, невзрачными). 3) У детей с речевыми нарушениями имеется тревожность по отношению к родителям (рисунки нарисованы тонкой, дрожащей линией, глаза распахнуты как будто от ужаса) – см. пример на рис 3. [30]. В то время как рисунки у детей с нормальным речевым развитием раскрашены в яркие и насыщенные тона, все фигуры в пропорциональном соотношении.

Еще более яркие результаты получились на графическом материале и словесном описании теста «Дерево – Друга» с иной планеты». Данная методика позволяет снять мыслительные барьеры и пуститься в путешествие по Вселенной – это игра-фантазия, которую так любят дети – это задание предлагается ближе к концу обучения, поэтому можно судить, каковы особенности воображения, речевого и личностного развития, проявляемые разными дошкольниками в художественном творчестве – насколько они к нему готовы. Одновременно раскрывается глубже тема дружбы. Анализ речевой продукции и описание картин позволяет увидеть некоторые нюансы, до поры закрытые от внешнего наблюдателя. Во-первых, мы получаем наглядное подтверждение влияния рекламы на сознание и детей, во-вторых, убеждаемся, что принцип удовольствия для большинства из них актуален. В-третьих, что в творчестве и воображении они живут по большей части в мире сказочном и добром. Так более 40 % рисунков включает плоды, мороженное и фрукты. Некоторые снабжены бабочками и сердечками. 30 % всех деревьев имеет глаза и широкую улыбку. В двух работах проявляется художественный вкус и богатое воображение, только у 15 % – это обычные деревья. С точки зрения особенностей творческих историй экспериментальной группы можно зафиксировать следующее. 1. Сами рисунки менее детальные, небрежны, цвета приглушенные. 2. Нет ни одного рисунка с изображением другого человека (в контрольной группе для 20 процентов детей важен диалог. 3. Нет необычных работ с признаками богатой детской фантазии (в другой группе – 2 таких работы). 4. Несколько работ имеют все признаки повышенной тревожности, переживания одиночества. 5. Конечно, результаты пилотажного исследования трудно обобщать, но на лицо снижение спонтанности, жизнерадостности и, самое главное, творческого воображения и образного мышления.

Таким образом, полученные результаты коррелируют с рядом исследований и подтверждает полученные в них результаты, фиксирующие повышенную тревожность, мотивацию избегания неудачи, снижение функции внимания, воображения, памяти, способности понимания [31; 32, 33]. С точки зрения исследования ценностных ориентаций, однако сведения коррелируют лишь частично: подтверждается высокий уровень гедонизма и социальных ценностей, однако в нашем исследовании ценности познания и духовного развития у детей с ОРП значительно ниже [34], что может объясняться разными причинами, в том числе различием в инструментарии, но прежде всего тем, что прошло уже 7 лет и социальная ситуация взросления изменилась [35]. Так или иначе перед нами стоит задача расширения экспериментальной группы для получения более надежных результатов. В то же время удалось зафиксировать некоторые новые специфические особенности детей с логопедическими нарушениями по сравнению с нормой, которые, на наш взгляд являются определяющими личностное развитие дошкольников – это эмоциональную бедность образа, неразвитость культуры понимания образного контекста и эмоционального фона ситуации, закрытость к новому, отсутствие доверия к миру и общий депрессивный фон мировосприятия.

ВЫВОДЫ

В результате проведения и анализа результатов собственного диагностического исследования были подтверждены некоторые особенности развития дошколь-

ников с логопедическими нарушениями как, например, высокий уровень тревожности и ригидность мышления. Также выявлены дополнительные психологические особенности личностно-познавательной сферы детей с ОНР: слабая выраженность творческой направленности преобладание потребительских ценностных ориентиров, неразвитость образного и понятийного мышления; депрессивность, пассивность отсутствие доверия миру и открытости новому опыту; эмоциональна бедность образа и схематичность опорных образов, которые сопровождаются низким уровнем коммуникативных навыков, эмпатии. Безусловно, ряд характеристик личности и мышления дошкольников определяются возрастными особенностями, в частности им еще недоступны сложные формы рефлексии, полноценное конструктивно воображение, присущ эгоцентризм. Однако это не значит, что их не нужно развивать, наоборот, как показали, например, исследования, представленные в очерки Д.Б. Эльконина, эгоцентризм преодолевается за счет правильно организованного сотрудничества и проектирования культурно-опосредованной среды с учетом ближайшей зоны развития.

Поэтому основным выводом из данного исследования является разработка программы развивающих занятий. Проблематика проведения формирующих занятий была определена нами в соответствии с требованиями ФГОС, педагогическими задачами по созданию особого образовательного пространства как места встречи с шедеврами культуры; запросами самих участников. Замысел занятий, основанных на рефлексивно-позиционных и сюжетно-деятельностных технологиях, состоит в том, чтобы создать для участников художественное пространство, погружаясь в которое они могут начать понимать культурный, метафорический контекст, дополнять его своими собственными образами, за счет этого совершать мировоззренческие открытия. Нам удалось провести отдельные занятия, которые показали свою эффективность в развитии образного мышления, ценностных ориентаций и мировосприятия дошкольников. Масштабирование этого эксперимента и раскрытие творческого потенциала дошкольников составляет перспективу дальнейшей работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследство / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984. 400 с.
2. Выготский Л.С. Психология. - М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. 1008 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М., 1995. С. 213-227
4. Обухова Л.Ф. Психология развития в начале нового века // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 15-21.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 634 с.
6. Боявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. 320 с
7. Мухина В.С. Детский рисунок как документ эпохи // Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981. С. 173-201.
8. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М.: Педагогика, 2010. 380 с.
9. Немов Р.С. Психология: учебник для бакалавров. М: Юрайт, 2014. 639 с.
10. Нищева Н.В. Организация коррекционно-развивающей работы в старшей логопедической группе детского сада. СПб.: 2004. 120 с.
11. Новиковская О.А. Развитие звуковой культуры речи у дошкольников. Логопедические игры и упражнения. СПб.: Детство-Пресс, 2002. 48с.
12. Основы дошкольной логопедии / Т.Б. Филочева, О.С. Орлова, Т.В. Туманова и др. М.: Эксмо, 2016. 320 с.
13. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. Изд. 3-е. СПб: «Речь», 2007. 276 с.
14. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. М.: Академия, 2002. 192 с.
15. Волковская Т.Н., Ющнова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. М.: Книголюб, 2004.
16. Филочева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. М., 1999.
17. Левченко И.Ю.; Дубровина Т. И. Вариативные особенности памяти у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2014. № 5. С. 46-50.
18. Глухов В.П. Методика формирования навыков связанных вы-

сказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. Учебно-методическое пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов и практикующих логопедов. Издание 2-е, исправленное и дополненное. М.В. Секачев, 2014. 232 с.

19. Лукачевская Е.Ф., Куликовская Н.Э. Особенности развития воображения у детей среднего дошкольного возраста с ОНР // Молодые лидеры. Сб статей. Казань, 2018. С. 282-287.

20. Сырачева Л.А., Куцупалова К.А. Изучение саморегуляции детей старшего дошкольного возраста с

21. общим недоразвитием речи //Тенденции развития педагогики и психологии: сборник статей Межд.

22. науч.- практ. конф. (г. Уфа, 4 марта 2014 г.). Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. С. 104-106.

23. Валайко С.М. Особенности мотивации достижения старших дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Современная психология. 2006, №2. С. 26-36.

24. Колягина В.Г. Психология страхов дошкольников: монография. М.: Прометей, 2016. 40 с.

25. Аверьянова Е.В., Ценностные ориентации у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития и их родителей. Системная психология и социология. 2012. №5. С 91-96

26. Валайко С.М., Аверьянова Е.В. Методика исследования ценностных ориентаций дошкольников: опыт конструирования // Экспериментальная психология. 2012, том 5, № 2. С. 83-95

27. Мухина В.С. Картина мира: индивидуальные различия // Феноменология развития и бытия личности. Избранные психологич. труды. М.; Воронеж, 1999. С. 445-452.

28. Ковалева Н.Б., Дьяконова А.И. Проблемы исследования и развития ценностных ориентаций и мировоззрения обучающихся // От истоков к современности. Сб. материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 3.М.: Когито-Центр, 2015. С. 31-33.

29. Обухов А.С. Исторически обусловленные модификации образа мира // Развитие личности. 2003. №4. С. 51-68.

30. Исследование и проектирование содержания дополнительного профессионального образования. М.: ГАОУ МИОО, 2015. 393 с.

31. Ковалева Н.Б. Медиаобразовательные перспективы рефлексивно-позиционного развития личности и способностей учащихся // Медиаобразование. 2017. № 1. С. 9-25.

32. Практикум по преобразованию ФГОС в образовательные программы начального, основного и полного общего образования. Учебно-методическое пособие. М.: ГАОУ МИОО, 2015. 348 с.

33. Ковалева Н.Б. Сюжетно-деятельностные технологии в медиаобразовании. М.: МПГУ, 2015. 204 с.

34. Терентьева В.И. Социально-психологические особенности детей с нарушением речи 6-7 лет //Дефектология. 2000. -№ 4. С. 74-77.

35. Аверьянова Е.В. Особенности формирования ценностной сферы личности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития // Дефектология, 2012, №4. С. 73-81.

36. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация: Методика исследования детского самосознания: Руководство. М.: Когито-Центр, 2009, С. 3.

37. Фельдштейн Д.И. Феномен детства и его место в развитии современного общества // Мир психологии. 2002. № 1. С. 9-20.

Статья поступила в редакцию 03.09.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.9

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0075

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

© 2019

Барнаш Анна Владимировна, кандидат исторических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики, психологии,

Кузьмина Анна Брониславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры
специального и инклюзивного образования,

Солдатова Ольга Даниловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры
специального и инклюзивного образования

*Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в Ессентуках
(357635, Россия, Ессентуки, улица Долина роз, 7, e-mail: e-mail: kuzminaanna@list.ru)*

Аннотация. В статье отражены результаты исследования психологической культуры будущих специальных психологов. Определен уровень развития деятельностного, эмоционального, познавательного, мотивационного, ценностного, рефлексивно-перцептивного и креативного компонентов психологической культуры студентов 1-4-х курсов. Представлена система психологического сопровождения формирования психологической культуры будущих специальных психологов.

Ключевые слова: психологическая культура, студенты педагогического вуза, инклюзивное образование, система сопровождения формирования психологической культуры студентов.

FORMATION OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF FUTURE SPECIAL PSYCHOLOGISTS IN CONTEMPORARY INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

© 2019

Barnash Anna Vladimirovna, candidate of historical Sciences,
associate Professor of pedagogy, psychology,

Kuzmina Anna Bronislavovna, candidate of psychological Sciences,
associate Professor of special and inclusive education,

Soldatova Olga Danilovna, candidate of psychological Sciences,
associate Professor of special and inclusive education

*Stavropol State Pedagogical Institute, branch in Essentuki
(357635, Russia, Essentuki, 7, Dolina Roz str., e-mail: kuzminaanna@list.ru)*

Abstract. The article reflects the results of the psychological culture's study of the future special psychologists. The development level of the psychological culture's components such as activity, emotional, cognitive, motivational, value, reflexive-perceptive and creative which the 1-4 courses' students have are defined. The psychological formation's system of the future special psychologists' culture is presented.

Keywords: psychological culture, students of a pedagogical university, inclusive education, a support system for the formation of students' psychological culture.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современные тенденции развития общественной системы диктуют новые требования к организации образовательного процесса на всех ступенях его развития. Так как мы наблюдаем повышенный рост инвалидизации детей, требующих к себе особого подхода, остро встает вопрос экологичного включения их в образовательную среду. Эффективность такого внедрения обусловлена систематическим психолого-педагогическим сопровождением, как инклюзивного образовательного процесса в целом, так и отдельных его структурных элементов. Такое сопровождение основывается на принципе междисциплинарности, отражающем системный подход к процессу [1].

В государственных документах, таких как Закон «Об образовании» и Конституция РФ зафиксировано право особенных детей на получение образования наравне со всеми, которое обусловило появление понятия «инклюзивное образование». Инклюзивное образование предоставляет каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья уникальную возможность получить образование с учетом их личностных особенностей и возможностей, а также вариативных потребностей в получении образовательных услуг.

На сегодняшний день под инклюзивным (включенным) образованием принято понимать образовательный процесс, в который могут быть включены как здоровые дети, так и дети с ограниченными возможностями здоровья. Такой подход позволяет особенным детям наиболее эффективно достигать прогресса в социализации и развитии. Комплекс методов, реализуемых специалистами в ходе психолого-педагогической помощи, направлен на адаптацию детей к социуму и их реабилитацию [1].

Психологическое сопровождение представляет собой важнейший элемент образовательной системы, который обеспечивает детям психологическое здоровье. Следовательно, психологическое сопровождение направлено на оптимизацию процесса психического, психофизического и личностного развития детей. Процесс полноценной адаптации ребенка, с особыми образовательными потребностями, обуславленный двусторонней перцепцией в диаде ребенок-микросреда и наоборот, становится результативным за счет психологического сопровождения субъектов инклюзивного пространства. Описанная суперпозиция психологического сопровождения дает возможность раскрыть личностные возможности развития индивида, его потенциал. Психологическое сопровождение образования способствует интеграции практического, организационного, научного и прикладного аспектов деятельности психолога. Перечисленные аспекты требуют от психологов определенных компетенций, которые могут быть сформированы в ходе специальной профессиональной подготовки [2].

Наиболее обсуждаемым среди педагогов-психологов вопросом является проблема психологической культуры специального психолога. Важно учитывать, что процесс подготовки высококвалифицированных специалистов сопровождается инновационными педагогическими изменениями высшего профессионального образования, обусловленными тенденцией его глобализации. Будущий специальный психолог, занимаясь трудовой деятельностью, после завершения обучения, должен уметь решать профессиональные задачи в условиях инклюзивного пространства; поддерживать социальные связи со всеми субъектами инклюзии; эффективно взаимодействовать в поликультурном обществе. Подготовка

специалиста, владеющего не только профессионально важными компетенциями, но и способного к плодотворному взаимодействию на основе интересов и потребностей всех участников инклюзивного пространства, является, на наш взгляд, стратегически важной задачей высшей образовательной организации. Перечисленные задачи обуславливают необходимость подготовки высококвалифицированных специальных психологов с высоким уровнем психологической культуры [3, 4, 5, 6].

Научный интерес к такому феномену, как «психологическая культура», объясняется тем, что он, является центральным звеном в структуре личности профессионала высокого уровня. Мы не случайно акцентируем внимание, именно, на студенческом периоде, поскольку в этом возрасте происходит развитие мировоззрения и самосознания, идет активная подготовка к профессиональной деятельности после окончания института, что, несомненно, приобретает особую актуальность в формировании психологической культуры будущего специалиста.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которой основывается автор.

Проводя анализ теоретико-прикладных психологических исследований в области изучения психологической культуры, следует отметить четыре направления: профессионально-деятельностный, параметрический, функциональный и целостный. В ходе исследования перечисленных направлений наиболее значимыми стали труды таких отечественных психологов как О.С. Анисимов, Т.Ю. Базаров, М.Я. Басов, А.А. Бодалев, О.И. Генисаретский, А.В. Гуревич, Л.Д. Демина, В.И. Долгова, С.П. Иванова, Н.И. Исаева, Е.А. Климов, Т.Ф. Ковалевич, Л.С. Колмогорова, Н.И. Лифинцева, Г.И. Марасанова, О.И. Мотков, Ф.Ш. Мухаметзянова, Н.Н. Обозов, А.Б. Орлов, В.В. Рындак, Н.Т. Селезнева В.Г. Семикин, М.К. Тутушкина. Отличительной особенностью их исследований является рассмотрение психологической культуры как комплексной интегральной характеристики личности, которая включает в себя эмоциональный, познавательный, деятельностный, мотивационный, рефлексивно-перцептивный, креативный, ценностный компоненты [7, 8, 9].

Основываясь на исследованиях Соловьевой О.В. и Кузьминой А.Б., мы считаем, что психологическая культура выступает показателем удовлетворенности специальным психологом своей профессиональной деятельностью [10]. Психологическая культура специального психолога может быть представлена как комплексное психическое образование, отражающее индивидуальные и личностные особенности профессионала и включающее в себя: деятельностный, эмоциональный, познавательный, мотивационный, ценностный, рефлексивно-перцептивный и креативный компоненты. Специальный психолог с высокоразвитой психологической культурой способен эффективно организовывать собственную деятельность и плодотворно взаимодействовать со всеми субъектами инклюзии; демонстрирует положительные нравственные, личностные и толерантные установки [9-14].

Мы предлагаем рассматривать психологическую культуру специального психолога в качестве одного из необходимых профессионально важных качеств в общей структуре профессионала, которое важно развивать с момента поступления в институт. Психологическая культура как показатель уровня компетентности специалиста, может быть сформирована как в рамках обучения в институте, так и на дополнительных образовательных

курсах. Важно понимать, что для наилучшего результата требуется включение молодого специалиста в практическую работу по взаимодействию с объектами современного инклюзивного образования, среди которых дети с ограниченными возможностями здоровья и их обычные сверстники. Помимо практики требуется теоретическое осмысление важности и значимости сформированной психологической культуры специальных психологов, работающих одновременно с несколькими категориями людей. Инклюзивное образовательное пространство выступает как интегративный феномен, решающий определенные общественно значимые задачи с помощью специальных психологов [15-26].

Формирование целей статьи.

Цель исследования – верификация эффективности разработанной нами модели сопровождения будущих специальных психологов, направленной на формирование психологической культуры.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

С целью изучения степени развития психологической культуры было проведено исследование на базе филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки среди 100 студентов 1-4-х курсов в возрасте 18-23 лет, обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 «Специальная психология». В рамках исследования была разработана и научно обоснована система формирования психологической культуры будущих специальных психологов.

На констатирующем этапе эксперимента был определен уровень развития психологической культуры студентов, который представляет собой значимый фактор развития личностной, социальной и учебно-профессиональной успешности будущего специального психолога, обуславливающий необходимость ее целенаправленного формирования.

Методы исследования.

Для решения поставленных задач в работе использовались теоретические и эмпирические методы исследования: метод обзорного анализа литературных источников по изучаемой теме; методы анкетирования, беседы, наблюдения, психодиагностические методы (тестирование и опрос), метод эксперимента, метод экспертной оценки и методы математико-статистической обработки.

Методики исследования.

Для изучения развития психологической культуры были использованы следующие методики: Методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Бажина Е.Ф., Гольнкиной С.А., Эткинды А.М.); Опросник уровня агрессивности Басса-Дарки; Тест «Интеллектуальная лабильность»; Методика изучения мотивов учебной деятельности (А.А. Реана, В.А. Якунина); Опросник креативности Джонсона; Тест смысловых ориентаций (СЖО) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика, адаптация Д.А. Леонтьева; Экспресс-диагностика эмпатии И.М. Юсупова; Самоактуализационный тест (САТ). Каждая из перечисленных методик позволила выявить тот или иной аспект формирования психологической культуры.

Результаты исследования.

Для того чтобы оценить уровень развития психологической культуры студентов 1-4-х курсов филиала СППИ в г. Ессентуки, включающей эмоциональный, познавательный, мотивационный, ценностный, деятельностный, рефлексивно-перцептивный и креативный компоненты, была осуществлена объемная психодиагностическая работа. Анализируя полученные результаты, можно констатировать следующее, что только у 21% студентов выявлен высокий уровень психологической культуры, в то время как подавляющее большинство испытуемых (53%) продемонстрировали низкий уровень, у 26% опрошенных студентов отмечен средний уровень психологической культуры. Наглядно, процентное соот-

ношение уровней психологической культуры будущих специальных психологов отображено на рисунке 1.

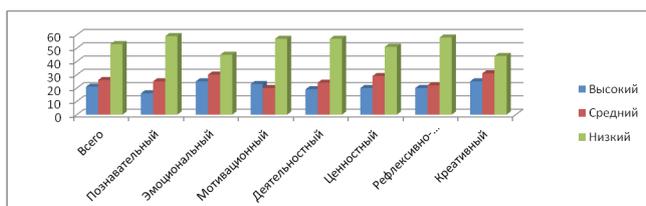


Рисунок – 1 Распределение испытуемых по уровню сформированности психологической культуры студентов 1-4-х курсов

Примечательным оказалось то, что у подавляющего большинства студентов с высоким уровнем психологической культуры (25%), в максимальной степени развит эмоциональный компонент. В структуре психологической культуры, данный компонент отвечает за ровность протекания эмоциональных процессов, умение адекватно понимать как свои, так и чужие эмоции, а также за самоконтроль. Следовательно, такие студенты в профессиональной деятельности более ориентированы на позитивное эмоциональное и толерантное восприятие, как детей с ограниченными возможностями здоровья, так и их родителей; информация о человеке, полученная ими, не ограничивается элементарными фактами и отсутствием комплексного анализа в рамках инклюзивного и специального подходов. Эти студенты характеризуются особой «толерантной и личностной воспитанностью», проявляющейся в повышенном интересе к окружающим людям, в частности, к субъектам инклюзии, достойное владение компонентами психологического познания: беседой, наблюдением и так далее.

Что касается студентов с низким уровнем психологической культуры, то у 59% опрошенных в наименьшей степени развит познавательный компонент. Благодаря данному компоненту, человек способен проникать в саму сущность причинно-следственных связей поступков окружающих людей; способен глубоко анализировать и давать адекватную оценку собственным поступкам. Процесс самовосприятия, адекватного ситуации, выступает важным критерием профессионального и личностного развития специалиста. В случае постоянного самоанализа и чрезмерного самовосприятия, человек теряет способность к дальнейшему личностному и профессиональному развитию. Затянувшийся процесс интроспекции данной группы респондентов препятствует внимательному отношению к окружающим.

Формирование психологической культуры будущих специальных психологов представляет собой длительный процесс психолого-педагогической работы, реализуемый в несколько этапов исследования. Практическая значимость нашего исследования заключается во внедрении в образовательный процесс модели системы психологического сопровождения, включающей цели и задачи сопровождения, направления, блоки работы и критерии эффективности.

Приоритетной целью нашей модели сопровождения будущих специальных психологов явилось создание психолого-педагогических условий, направленных на формирование высокого уровня психологической культуры [10-14].

Достижение поставленной нами цели напрямую зависит от решения следующих практических задач:

- развитие познавательного компонента: научить студентов обнаруживать «корень» проблемной ситуации и находить оптимальный и экологичный способ ее разрешения; научить видеть перспективу и результат своей деятельности, при этом адекватно оценивая себя и свои действия;

- развитие эмоционального компонента: научить студентов контролировать проявление своих эмоций, а

также снизить уровень агрессивности, если она имеет тенденцию деструктивного выхода;

- развитие мотивационного компонента: повысить интерес к осуществлению учебной и дальнейшей профессиональной деятельности;

- развитие деятельностного компонента: научить студентов контролировать свои поступки и поведение; научить эффективному целеполаганию; устанавливать и развивать контакты с людьми;

- развитие ценностного компонента: научить получать и применять компетентные знания о своих индивидуальных особенностях, осознавать систему ценностей, повысить уровень толерантности;

- развитие рефлексивно-перцептивного компонента: повысить уровень эмпатии, развить адекватную осознанность восприятия себя как личности в целом, так и профессионала в частности, а также восприятия себя другими;

- развитие креативного компонента: научить студентов творчески подходить к решению учебных и профессиональных задач [10-14].

Для эффективного решения поставленных исследовательских задач, мы посчитали необходимым вести работу в рамках двух приоритетных аспектов модели системы психологического сопровождения: взаимодействие со студентами (будущими специальными психологами) и педагогами вуза. Главными формами организации работы с данными категориями стали: психологическая диагностика, психологическое просвещение, проектно-исследовательская деятельность, психологическая коррекция [10-14]. Подчеркнем, что в представленной нами модели сопровождения, психологическая диагностика занимает значимое место, поскольку, благодаря ей, можно «прицельно» выявить «проблемных» студентов (с низким уровнем психологической культуры); результаты психологической диагностики выступают маркером эффективности модели сопровождения, а также предоставляют возможность выбрать наиболее подходящие формы профилактической работы, направленной на развитие высокого уровня психологической культуры.

Психологическое просвещение, которое проводится в формате организации лекций и бесед решает следующие задачи: 1) обеспечить педагогов доступной информацией о причинах низкого уровня психологической культуры; 2) организовать обучение педагогов, направленное на развитие умения формировать психологическую культуру у студентов; 3) разобрать совместно со студентами и педагогами значение психологической культуры для специального психолога; 3) активизировать систематическую работу студентов над собой в рамках становления необходимых профессионально важных компетенций.

Особый акцент мы делаем на организации проектно-исследовательской деятельности студентов. Вовлечение будущих специальных психологов в исследование и внедрение результатов научно-исследовательской работы на практике способствует повышению уровня и качества профессиональной подготовки, а также развитию всех компонентов психологической культуры, особенно деятельностного, познавательного, креативного и мотивационного.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Полученные результаты исследования могут быть использованы в качестве основы для дальнейшей работы по совершенствованию процесса формирования психологической культуры.

Психокоррекционная деятельность психолога по формированию всех компонентов психологической культуры должна реализовываться в рамках нашей модели в следующих формах: мастер-классы, тренинги, кейсы с деловыми играми и т.д. [27]. Таким образом, внедренная нами модель системы психологического сопровождения

будущих специальных психологов дает возможность практически проанализировать необходимые психолого-педагогические условия, сопутствующие развитию высокого уровня психологической культуры.

Именно реализация на практике всех перечисленных нами форм работы, позволит получить необходимый результат, заключающийся в сформированности психологической культуры, которая находит отражение в высокопрофессиональной способности прогнозировать собственную деятельность и эмоциональном благополучии и стабильности; адекватной оценке себя; сформированной мотивационной направленности на учебную и профессиональную деятельность, осознании личностных интересов и потребностей; в высокоразвитом уважении, понимании и принятии всех субъектов инклюзивного образовательного пространства и так далее.

На контрольном этапе исследования, мы обнаружили положительную динамику по всем компонентам психологической культуры, так у 26% студентов сформировался необходимый уровень психологической культуры.

Мы полагаем, что психологическую культуру специального психолога, можно рассматривать как один из основополагающих показателей профессионального самосовершенствования, а также адаптации как к профессиональной деятельности в целом, так и деятельности в инклюзивном пространстве, в частности, что и обуславливает перспективу дальнейших научных исследований по данному направлению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья: моно-графия / Н. В. Новикова, Л. А. Казакова, С. В. Алехина / под общ. ред. Н. В. Палетина; Сиб. Федер. ун-т, Красно-яр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. Красноярск, 2013. С. 71 – 95.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 512 с.
3. Андропова Н.В. Формирование психологической культуры студентов-психологов // Психологическая культура человека: теория и практика / Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием // «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва». Саранск: Историко-социологический институт, 2012. С. 192-196.
4. Апанасенко О.Н. Психологическая культура личности, ее формирование в вузе / О.Н. Апанасенко Е.В. Малоюкова // Педагогика: традиции и инновации: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2012. С. 154-155.
5. Бородовская Н.В. О характере взаимовлияния образования и культуры // Вестн. Сев.-Зап. отд-ния РАО: Образование и культура Северо-запада России. СПб., 2000. Выпуск 5: Культура. Образование. Искусство. С. 32-42.
6. Борисова С.В. Развитие психологической культуры обучающихся в условиях перехода на ФГОС // Психологическая культура человека: теория и практика / Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием // «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва». Саранск: Историко-социологический институт, 2012. С. 86-90.
7. Демина Л.Д. О психологической культуре педагога-профессионала / Л.Д. Демина, Н.А. Лужбина, И.А. Ральникова // Педагогическое образование в современном классическом ун-та России: Сб. матер. летней пед. шк. Алтайского гос. университета / под ред. Ю.В. Сенько, Г.А. Сицкой. Барнаул., 2003. С. 34-65.
8. Исаева Н.И. Особенности развития психологической культуры студентов в процессе обучения в вузе / Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. Том 77, 2010. №5. С. 111-117
9. Кузьмина А.Б. Проблема формирования психологической культуры студентов педагогического колледжа. Гуманитарные проблемы современной науки / А.Б. Кузьмина // Материалы Международной научно-практической конференции. Ставрополь: РИО ИДНК, 2012.
10. Соловьева О.В., Кузьмина А.Б. Модель формирования психологической культуры будущих педагогов // Мир науки, культуры, образования. 2013. №4 (41). С. 214-216.
11. Кузьмина А.Б. Проблема формирования психологической культуры студентов педагогического колледжа. Гуманитарные проблемы современной науки / А.Б. Кузьмина // Материалы Международной научно-практической конференции. Ставрополь: РИО ИДНК, 2012.
12. Соловьева О.В., Кузьмина А.Б. Рефлексивно-перцептивный аспект психологической культуры субъектов образования Инновации в образовании региона: теория и практика: Материалы 57-й научно-методической конференции преподавателей и студентов СГУ «Университетская наука – региону» (с всероссийским участием) 18 апреля 2012 г. СГУ. Ставрополь: ООО Автор, 2012. 272 с.
13. Кузьмина А.Б. Теоретический анализ когнитивного компонента психологической культуры будущих педагогов / А.Б. Кузьмина // VII Международная научно-практическая конференция «Современная

психология: теория и практика. Москва: НИИЦ «Институт Стратегических Исследований», 2012.

14. Кузьмина А.Б. Развитие ценностного отношения студентов к здоровью посредством формирования психологической культуры / А.Б. Кузьмина // Материалы научно-практической конференции «Субъективный подход к проблемам психологического здоровья в образовании». Пятигорск: ПГЛУ, 2013. С. 114-119.

15. Борисова С.В. Формирование психологической культуры младших подростков: дис. ... кан. психол. наук.: 19.00.07 / Борисова Светлана Владимировна. Саранск, 2007. 187 с.

16. Буханевич Т.Ф. Психологическая культура – приоритетное направление деятельности психологической службы КАСУ / Вестник КАСУ, 2006. №1. С. 24-27

17. Ахметова Д.З. Ускорит ли инклюзивное образование преодоление социальной эксклюзии? // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1 (6). С. 36-38.

18. Габдреев Р.В. Система психологической культуры: подходы и уровни // Психологическая культура человека: теория и практика / Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием // «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва». Саранск: Историко-социологический институт, 2012. С. 15-18.

19. Яковлева Е.Л. Другое как предпосылка формирования инклюзивного пространства и образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3 (8). С. 15-18.

20. Кузьмина А.Б., Маякова А.В. Формирование толерантной культуры педагогов // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2013. № 2. URL: <http://ppip.idnk.ru>

21. Митина Л.М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы / Л.М. Митина // Вестник образования России. 1999. №3-4. С. 5-9

22. Емельянова Т.В., Степанько А.А. Модель процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов инклюзивного образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 237-240.

23. Ахметжанова Г.В., Степанько А.А. Подготовка будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования: мотивационный аспект // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 181-184.

24. Гаранина Ж.Г. Практический компонент психологической культуры специалистов социометрической сферы // Психологическая культура человека: теория и практика / Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием // «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва». Саранск: Историко-социологический институт, 2012. С. 197-200.

25. Гузенина С.В., Яковлева Е.Л. Проблема формирования этнической идентичности в системе инклюзивного образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 62-66.

26. Дементьева Е.В. Формирование профессионально-психологической культуры будущих специалистов в условиях высшего профессионального образования // Психологическая культура человека: теория и практика / Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием // «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва». Саранск: Историко-социологический институт, 2012. С. 201-206.

27. Исаева Н.И. Особенности развития психологической культуры студентов в процессе обучения в вузе / Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. Том 77, 2010. №5. С. 111-117.

Статья поступила в редакцию 29.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.9.072
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0076

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ АРКТИЧЕСКОЙ ЗОНЫ

© 2019

Лар Мерне Леонидовна, методист

Региональный институт развития образования

(629007, Россия, Салехард, улица Совхозная, 14, e-mail: merne89@mail.ru)

Курносова Светлана Александровна, кандидат педагогических наук,

доцент кафедры общей и профессиональной педагогики

Щукина Ксения Евгеньевна, магистрант факультета
психологии и педагогики

Челябинский государственный университет

(454001, Россия, Челябинск, улица Братьев Кашириных, 129, e-mail: shchks4@mail.ru)

Аннотация. В настоящее время глобализация оказывает непосредственное влияние на все общественные процессы, в том числе и на экономическое поведение личности, независимо от происхождения и места проживания. Несмотря на многочисленные теоретические концепции, анализирующие различные аспекты экономического поведения, существует дефицит научных концепций, объясняющих формирование и трансформацию экономического поведения коренных малочисленных народов Севера, проживающих в Арктической зоне Российской Федерации. Включение Арктики в актуальную орбиту глобальных экономических и политических интересов, активное государственное и надгосударственное влияние на традиционное хозяйство и традиционный образ жизни коренных малочисленных народов, проживающих в Арктической зоне Российской Федерации, приводит к серьезным и зачастую непозитивным трансформациям поведения лиц, относящихся к указанной категории. Назрела необходимость разработки принципиально новой оптимальной модели трансформации экономического поведения и механизмов, обеспечивающих позитивный вектор исследуемого процесса, которая учитывала бы специфику существования человека из числа коренных малочисленных народов, проживающих в Арктической зоне, в глобальном информационном пространстве, в обществе потребления. В статье представлено современное состояние разработанности проблемы экономического поведения коренных малочисленных народов Арктической зоны. Определены методологические принципы исследования экономического поведения. Подобран и обоснован комплекс методик, который позволит всесторонне раскрыть ключевые детерминанты, особенности и механизмы экономического поведения у коренных малочисленных народов Арктической зоны.

Ключевые слова: экономическое поведение, экономическое сознание, глобализация, коренные малочисленные народы Севера, проживающие на территории Арктической зоны Российской Федерации, экономические установки.

STUDY OF THE ECONOMIC BEHAVIOR OF INDIGENOUS ETHNIC GROUPS OF THE ARCTIC ZONE

© 2019

Lar MarneLeonidovna, methodist

Regional Institute of Education Development

(629007, Russia, Salekhard, street Sovkhoznyaya, 14, e-mail: merne89@mail.ru)

Kurnosova Svetlana Alexandrovna, candidate of pedagogics, docent

of the department of general and professional pedagogy

Shchukina Ksenia Evgenievna, master's student of the faculty

of psychology and pedagogy

Chelyabinsk State University

(454001, Russia, Chelyabinsk, street Br. Kashirinyh, 129, e-mail: shchks4@mail.ru)

Abstract. Now globalization has a direct impact on all social processes including economic behavior of the personality, irrespective of origin and the place of residence. Despite the numerous theoretical concepts analyzing various aspects of economic behavior there is a deficit of the scientific concepts explaining the forming and transformation of economic behavior of the indigenous small peoples of the North living at the Arctic zone of the Russian Federation. Inclusion of the Arctic in a relevant orbit of global economic and political interests, active state and supranational influence on traditional economy and a traditional conduct of life of the indigenous small people living at the Arctic zone of the Russian Federation brings to serious and often to not positive behavioral transformations. There is a need of the development of essentially new model of transformation of economic behavior and the mechanisms providing a positive vector of the researched process which would consider specifics of existence of the indigenous small people living in the Arctic zone, in global information space, in consumer society. In the paper the systematic literary review on the issue of economic behavior of indigenous ethnic groups of the Arctic zone is represented. The methodological principles of the research of economic behavior of indigenous ethnic groups of the Arctic zone are defined. The methods that allow to reveal key determinants, features and mechanisms of economic behavior at indigenous ethnic groups of the Arctic zone are proved.

Keywords: economic behavior, economic mind, globalization, indigenous ethnic groups of the Arctic zone of the Russian Federation, economic attitudes.

Введение

В связи с эскалацией мер добывающей экономики в Арктике во второй половине XX века, с одной стороны, и глобализационными тенденциями (повышения уровня образования, интеллектуализация и диджитализация отраслей экономики, структурные изменения рынка труда, «демографический взрыв», дефициты сырьевых и энергетических ресурсов, обострение мировой экологической проблемы и др.), с другой стороны, актуализируются проблемы коренных малых народов Севера, проживающих на территории Арктической зоны Российской Федерации. Особенно ярко последствия глобальных

изменений заметны в экономической сфере, где наблюдается безработица, снижение интереса к предпринимательской деятельности, потери духа собственности, экономическому пессимизму и апатии, неготовности планировать свое финансовое будущее.

Анализ Постановления Правительства Российской Федерации от № 366 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Социально-экономическое развитие Арктической зоны Российской Федерации на период до 2020 года» и «Стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2020

года» выявил слишком большое количество приоритетных направлений, необходима целевая стратегия, так как социальная среда в большей степени нуждается в поддержке государства, чем крупный топливно-энергетический комплекс. Именно развитие человеческого капитала Арктики и решение социальных проблем приведет к положительному результату в экономическом аспекте [1; 2]

Вместе с тем, экономическое поведение коренных малочисленных народов Арктической зоны Российской Федерации крайне мало изучено. Имеющиеся работы характеризуют проблему в основном с экономической точки зрения, что не всегда позволяет увидеть внутреннюю психологическую подоплеку поведения. Однако, по нашему мнению, исследование именно социальных, культурных, психолого-педагогических аспектов проблемы позволит сформулировать действенные подходы к решению негативных социально-экономических тенденций (безработица, наркомания, алкоголизм и др.)

С этой целью в данном междисциплинарном исследовании впервые предпринята попытка объединить этнографические, экономические, социологические, психологические и педагогические взгляды на экономическое поведение, что позволит сформулировать перспективные подходы к исследованию экономического поведения коренных малых народов, проживающих в Арктической зоне Российской Федерации в условиях глобализации.

Экономическое поведение коренных малочисленных народов Арктической зоны: современное состояние разработанности проблемы

Экономическое поведение, наряду с экономическим сознанием, является предметом изучения экономической психологии. Исследования, заложившие основы отечественной экономической психологии, как самостоятельной дисциплины, были выполнены А.И. Китовым (1984, 1987), В.Д. Поповым (1986, 1989), А.В. Филипповым (Ковалев С.В., Филиппов А.В., 1989; Князев В.Н., Липинский В.К., Филиппов А.В., 1989) [3].

А.Л. Журавлев выделял в качестве самостоятельных направлений в экономической психологии такие эмпирические исследования, как отношения представителей различных социальных групп к деньгам и особенностям «денежного поведения» (Ямаучи и Темплер, 1982; А. Фенэм, 1995), основы сберегающего поведения (Д. Ван Вельдховен, Г. Грюнланд, 1993), отношения к долгам и кредитам (С. Ли, 1987), психология предпринимательства (К.Грей, 1997) [4]. В последние годы все больше появляются исследований психологических проблем, связанных с налоговой политикой государств, проблемы безработицы, инфляции, богатства и бедности (К.Э. Вернерид, Г. Ван Вельдховен и Ф. Ван Райя, 1988).

В отечественной психологии, в рамках изучения экономического поведения, проводятся исследования психологических проблем российского предпринимательства (В.А. Бодров, ред. 1995, А.Л. Журавлев, В.П. Позняков, 1995), социально-психологических проблем экономических изменений в российском обществе (А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова 1996, 1997, 1998, 1999), экономико-психологической адаптации российского населения к рынку (О.С. Дейнека, 1999), экономической депривации (К.Муздыбаев, 1997) [5].

Традиционно экономическое поведение определяется как поведение людей, в котором имеет место принятие экономических решений, а также детерминанты и последствия этого решения [6].

Согласно И.В. Троицкой, «экономическое поведение человека формируется следующими психологическими процессами: мотивацией как процессом развертывания потребностей (она придает энергию и направленность деятельности); системой ценностей, среди которых есть постоянные, устойчивые и переменные; процессом переработки, комбинирования информации, поступающей из внутренней и внешней среды человека (блоки

памяти); процессом социального сравнения и влияния; сопоставлением выгоды, пользы от того или иного поведенческого акта с усилиями для его осуществления; субъективными критериями успеха и неудачи» [7].

На сегодняшний день в рамках экономической психологии выделяют различные виды экономического поведения: потребительское, финансовое (инвестиционное и сберегающее), предпринимательское (поведение производителя), деловое (организационное). Можно констатировать, что в области отечественных исследований экономического поведения имеется определенный задел, разрабатываются и адаптируются методические инструменты, созданы теоретические и эмпирические модели. Изучаются стратегии экономического поведения (А.А. Максименко, 2006), субъективное экономическое благополучие (Хашенко, 2005, 2011), экономическая социализация (А.П. Вяткин, 2010; Т.В. Дробышева, А.Л. Журавлев, 2016) и другие феномены.

Согласно О.С. Дейнека, «отношение к деньгам является важным компонентом экономического сознания масс и конкретных людей, а деньги – это инструмент реального экономического управления ими» [8]. Однако, на сегодняшний день эта тема является недостаточно разработанной в психологической науке, по признанию западноевропейских и отечественных исследователей (А.А. Крылов, 1998; О.С. Дейнека, 1999; П.С. Гуревич, 2003; Е.Д. Короткина, 2004; А.Ю. Юрьев, 2006 и др.). Частично изучены денежные аттитюды и их взаимосвязь с другими психологическими и экономическими факторами. Например, выявлено влияние ценности работы (рабочих ценностей) на отношение к деньгам (Furnham, 1996). Изучалось влияние финансовых способностей, отношения к деньгам и социально-экономического статуса на риск при принятии финансовых решений (Von Stumm, Fenton O'Creivy and Furnham, 2013). Существуют исследования гендерных различий по отношению к деньгам (R. Belk, M. Wallendorf, 1990; K. Yamamuchi, D. Temper, 1982; M. Prince, 1993; M. Lynn, 1991), изучается влияние личностных особенностей на отношение к деньгам (Н. Форман, 1987; Дейнека О.С., 1996, Э. Хэнли и М. Вильгельм, 1992; К. Рабинстайн, 1980; В.И. Верховин, 2001 и др.).

Важнейшее значение в изучении современного экономического поведения приобретает финансовая его составляющая – особенности сберегательного (Дж. Кейнс, 2007; М.К. Бункина, В.А. Семенов, 1998; В. Янин, 2008;), инвестиционного (О.Е. Кузина, 1999; В.Мухортов, 2005) и кредитного (долгового) поведения (Е.В. Тугарева, 2000). Социологически исследуют цели сберегательного поведения (В. Янин, 2008; Ф. Модильяни, 1985; Г.А. Резник и С.Г. Спирина, 2006), изучаются мотивы сбережений (Е. Авраимова и Л. Овчарова, 1998; Стребков, Д.О., 2002; В. Радаев, 2008; Кармин, А.С., 2004), выделяются стратегии сберегательного поведения (Д.О. Стребков, 2002). Существуют отдельные попытки изучения такого важного маркера современной экономики, как кредитное поведение (Т. Богомолова, В. Топилина, 1998; Д.О. Стребков, 2004).

Современное общество называют потребительским обществом или обществом потребления. Вопросы психологии поведения потребителей рассматриваются в работах зарубежных (Бодрийер Ж., 1995, Дж.Ф. Энджел, Р.Д. Блекуэлл, П.У. Минниард, 1999, Д. МакФадден, 2000; Б. Гантер, А. Фернхам, 2001; Д. Статт, 2003 и др.) и отечественных исследователей (О.С. Дейнека, 1999, И.В. Алешина, 2000; В.П. Федыко, 2001; А.С. Кармин, 2004; Ю.Я. Ольсевич, 2008 и др.), однако углубленно изучения потребительского поведения в Арктике не проводилось.

Особое место в изучении экономического поведения и сознания в России играет отношение к собственности. Данная проблема также изучена недостаточно глубоко. Выявлены психологические аспекты различия в отношении к объектам частной и государственной

собственности (Б.А. Райзберг, 2005; В.И. Верховин, 2001; Н. Плискевич, 2008 и др.), выделены типы имущественно - собственнического поведения (Б.А. Райзберг, 2005), сформулированы психологические функции собственности (Ж. Бодрийяр, 1995; В.К. Гавришин, 1995; А. Тоффлер, 1997; В.П. Поздняков, 1997; О.С. Дейнека, 1999).

Одной из важнейших проблем в экономике России является проблема предпринимательства в широком смысле, и в особенности – в сфере малого бизнеса. Актуальна данная проблема и для жителей Арктических зон, поскольку именно в ней может содержаться решение многих экономических вопросов. Впервые в работах Й. Шумпетера (Shumpeter, 1934), предприниматель рассматривается не просто как субъекта особого вида деятельности, но как человек особого психологического типа (М.Р. Макконнелл, С.Л. Брю, 1993). На фоне кризисов, резких перемен и жесткой конкуренции особую роль играют динамические характеристики личности, а именно: мотивационные, стилевые, а также характеристики аттитюдов.

Экономическое поведение коренных малочисленных народов Арктической зоны Российской Федерации изучено ограничено. Имеющиеся работы характеризуют проблему в основном с экономической точки зрения (Г.А. Агранат, А.Я. Бакланов, М.К. Бандман, А.Г. Гранберг, Д.А. Додин, В.Н. Лаженцев, Н.П. Лаверов, Г.П. Лузин, П.А. Минакир, Б.А. Райзберг, А.Н. Швецов и др.), что не всегда позволяет увидеть внутренние психологические детерминанты.

В этой связи научный интерес представляет модель развития экономического сознания, предложенная Т.В. Дробышевой и А.Л. Журавлёвым (2016), которая в качестве детерминант включает: общие предпосылки (например, макроэкономические факторы); причины (непосредственные события в экономической жизни человека, повлекшие перемены); внешние и внутренние факторы и их взаимосвязь, а также опосредующие звенья, или вспомогательные средства, в числе которых, рассматриваются, прежде всего, факторы культуры. Данная модель привлекательна тем, что она предусматривает динамику экономического сознания, подразумевает наличие механизмов его формирования и развития. В качестве последних авторы предлагают рассматривать такие феномены, как социальное сравнение, каузальная атрибуция, временная перспектива, активность, рефлексия, внутренние ресурсы совладания и другие. Результатом этого процесса, как полагают ученые, является изменение содержания и структуры экономического сознания, находящее отражения в экономическом поведении человека [9, 10].

Было бы неверно изучать экономическую составляющую глобализацию в отрыве от культурной. По мнению Максименко А.А., «институциональный подход в объяснении природы экономического поведения доказывает то, что природу экономического поведения определяют не столько автономные мотивы человека, сколько те институты, которые осуществляют структурное обобщение их целей, поэтому экономическое поведение детерминируется процессом институализации и интернализации доминирующих в обществе ценностей» [11]. Однако именно культурные аспекты экономического поведения различных регионов нашей страны изучены в меньшей степени (Н. Латова, Ю. Латов, 2008; А.Н. Татарко, 2014; Т.Н. Гайнбихнер, 2016) [12].

Представляет значительный научный потенциал изучение пространственно-временных аспектов экономического поведения северных народов, поскольку культурная роль данных паттернов чрезмерно высока (А.С. Каргин, А.Н. Соловьева, 2005) [13]. В рамках экономической психологии выполнены исследования психологического времени личности в связи с потребительским поведением (Jacoby et al., 1976; Holman, 1980; Hornik, Graham R.J., 1881, 1984; Bergadaa, 1990; Carmon,

1991; van Raaij, 1991; McDonald, 1994; Grant, 2003), временных аспектов сберегательного поведения индивида (Maital, Maital, 1978; Klos et al., 2005; Ersner-Hershfield et al., 2009), трудовой мотивации (Seijts, 1998), предпринимательства (Bird, 1992; Das, Teng, 1997), поведения безработных (Roche, 1990; Martz, 2003), экономических ожиданий (Красильникова, 2011; Т.П. Емельянова, 2012; В.А. Хашенко, 2012; Т.В. Дробышева, Т.П. Емельянова, 2013; П.В. Зарубин, А. Сырцова, 2013; М.Д.). Однако специфических исследований пространственно-временных компонентов экономического поведения у коренных малых народов Арктики не проводилось.

Отдельно исследовался экономический потенциал северных территорий России. Решению проблем развития экономики северных, арктических территорий России, посвятили свои труды такие российские ученые, как Г.А. Агранат, А.Я. Бакланов, М.К. Бандман, А.Г. Гранберг, Д.А. Додин, В.Н. Лаженцев, Н.П. Лаверов, Г.П. Лузин, П.А. Минакир, Б.А. Райзберг, А.Н. Швецов и др. [14].

Анализ специфики советского и международного опыта социального развития арктических регионов осуществлен в исследованиях Г.А. Аграната, В.А. Витязевой, Е.С. Котырло, А.И. Черкасова и других [15]. Роль Арктики в международной политике и вопросы международного сотрудничества изучались такими учеными, как Т.К. Власовой, А.В. Загорским, В.Н. Коньшевым, А.А. Сергуниным. Статус и стратегия развития Арктической зоны, проблемы освоения Северного морского пути и континентального шельфа подчеркиваются в работах Ю.Ф. Лукина, А.Н. Пилясова, А.О. Подоплёкина. В работе Л.А. Немовой проведен анализ управления социальным развитием на арктических территориях Канады.

Таким образом, анализ современного состояния работанности проблемы позволяет говорить о наличии терминологической и методологической базы исследования экономического поведения и его детерминант в нашей стране и за рубежом. Однако экономическое поведение коренных малых народов Арктических зон изучено крайне скудно, как в целом, так и по отдельным составляющим (предпринимательское, финансовое, потребительское, деловое поведение).

Методологические принципы исследования экономического поведения

Исследование экономического поведения предполагает бихевиористский подход в качестве основного, тем не менее, методологическая основа нашего исследования не будет ограничена им. Следуя принципу единства сознания и деятельности в отечественной психологии, изучение экономического поведения не будет полным без изучения его детерминант, которые кроются в экономическом сознании. Специальными подходами в изучении экономического сознания выступили идеи О.С. Дейнека, Т.В. Дробышевой, Т.П. Емельяновой, А.Л. Журавлева, Н.А. Журавлевой, А.И. Китова, А.Б. Купрейченко, С.В. Малахова, И.М. Осипенко, В.П. Познякова, В.Д. Попова, В.А. Хашенко, Е.В. Шороховой, Е.В. Щедриной и других ученых.

Помимо этого, важную роль в исследовании играют следующие методологические принципы отечественной психологии: принцип субъекта, принцип системности и принцип детерминизма.

Проблема человека как субъекта, способного самостоятельно разрешать сложные ситуации, реализуя свою субъектность, представлена в исследованиях С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой, Л.В. Алексеева, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинского, В.В. Знакова, Е.А., А.К. Осницкого, Сергиенко, В.И. Слободчикова, В.Л. Хайкина, Г.А. Цукерман и др). В настоящее время субъектный подход к исследованию психологической реальности становится приоритетным [16]. Категория субъекта приобретает статус методологического принципа и одновременно является предметом изучения (К.А.

Абульханова, Л.И. Анциферова, В.А. Барабанщиков, К.В. Бардин, В.А. Бодров, А.В. Брушлинский, В.А. Вавилов, Л.Г. Дикая, В.Н. Дружинин, А.Л. Журавлёв, В.В. Знаков, А.К. Осницкий, В.А. Петровский, Е.А. Сергиенко и др.). Проведение исследования в русле субъектно-деятельностного подхода предполагает изучение как «внутренних условий» субъекта, в роли которых выступают базовые ценности, как и внешних, таких как культура и общество.

Исследование феномена экономического сознания и поведения опирается также на системный подход, который в отечественной психологии наиболее полно раскрыт в трудах В.А. Барабанщикова, В.А. Ганзена, Б.Ф. Ломова [17]. Системный подход к исследованию психологических явлений позволяет интегрировать и систематизировать психологические знания, устранять избыточность в накопленной информации и сократить за счет этого объем описания, уменьшить субъективизм в интерпретации психологических феноменов. Системный подход позволяет выявлять пробелы в знаниях о феномене экономического поведения коренных малых народов Арктической зоны, обнаруживать их неполноту, определять задачи научных исследований и построить модель изучаемого феномена.

Ещё одним фундаментальным методологическим принципом, заложенным в основу настоящего исследования, является принцип детерминизма, разрабатываемый в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и др. Принцип детерминизма связан с определением причин психических явлений и предполагает, что психика определяется образом жизни и изменяется с изменением этого образа жизни.

Следование данным методологическим принципам гарантирует достоверность и валидность результатов исследования.

Методический инструментарий исследования

В исследовании предлагается использовать следующий методический инструментарий:

1. Теоретические методы: изучение и анализ научной литературы применяется для глубокой теоретической проработки проблемы экономического поведения коренных малых народов Арктической зоны, его детерминант и особенностей

2. Эмпирические методы:

2.1. Анкетирование, с целью определения параметров репрезентативности выборки.

2.2. Метод структурированного интервью. Данный метод традиционно относят к качественным методам исследования, которые позволяют выявлять не только осознанные, но и бессознательные компоненты психики индивида. Интервью по специальной программе подготовленных вопросов планируется проводить для более детального понимания особенностей и механизмов экономического поведения и сознания коренных малых народов Арктической зоны, а также для выявления конструктивных стратегий экономического поведения в условиях Севера. Интервью проводится индивидуально и аудиозаписью и последующей расшифровкой ответов.

2.3. Стандартизированные психодиагностические опросники:

Для выявления особенностей экономического поведения и сознания коренных малых народов Арктической зоны используется методика опросник Фёнева «Шкала денежных убеждений и поведения» (Money Beliefs and Behavior Scale) (Furnham, 1984) в адаптации О.С. Дейнека (Дейнека, 1999) и Опросник экономических установок (Дейнека, Забелина, 2018). Последний позволяет комплексно охарактеризовать поле экономических установок личности, поскольку в него включены различные сферы экономического поведения: собственника (отношение к деньгам, к собственности, сберегательное и инвестиционное поведение), потребителя, предпринимателя и наемного работника [18].

С целью исследования временного компонента эконо-

номического сознания (как механизма экономического поведения) планируется использовать следующие методики: «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо (в адаптации Сырцовой), «Временные установки» Ж. Нюттена (в адаптации К. Муздыбаева), «Шкала полихронных ценностей» А. Блюдорна (в адаптации Т.А. Нестика).

«Опросник временной перспективы» направлен на диагностику системы отношений личности к временному континууму. Опросник включает пять основных показателей: фактор восприятия негативного прошлого, фактор восприятия позитивного прошлого, фактор восприятия гедонистического настоящего, фактор восприятия фаталистического настоящего и степень ориентации на будущее (наличие у личности целей и планов на будущее). Методика «Временные установки» Ж. Нюттена, в основе которой лежит семантический дифференциал, позволяет изучить эмоциональное отношение к своему прошлому, настоящему и будущему. Методика «Шкала полихронных ценностей» А. Блюдорна позволяет оценить склонность заниматься одновременно несколькими делами, которая характерна для определенных культур.

С целью выявления детерминант экономического поведения коренных малых народов Арктической зоны будет применён «Ценностный опросник Ш. Шварца. Данная методика используется для исследования динамики изменения ценностей как в группах (культурах) в связи с изменениями в обществе, так и для личности в связи с ее жизненными проблемами. По мнению Ш. Шварца, «ценности это познанные потребности, непосредственно зависящие от культуры, среды, менталитета конкретного общества» [19].

2.4. Экономико-математические методы: статистические и вероятностные методы, корреляционный анализ и факторно-аналитический методы для анализа предикторов экономического поведения коренных малых народов Арктической зоны, взаимосвязи экономического поведения и субъективного благополучия; методы сравнения средних значений выраженности переменных для выявления значимости межгрупповых различий, позволяющие провести сравнительное исследование ценностей и экономического поведения у коренных малочисленных народов Арктической зоны и жителей средней полосы России, метод структурного моделирования для выявления факторов, влияющих на особенности экономического поведения коренных малочисленных народов Арктической зоны, метод эмпирического поиска оптимальных моделей экономического поведения, использующих экспертные оценки.

Применение данных методик в комплексе позволит всесторонне раскрыть ключевые детерминанты, особенности и механизмы экономического поведения у коренных малочисленных народов Арктической зоны.

Вывод

В нашем исследовании были применены системный и междисциплинарный подходы к изучению особенностей экономического поведения коренных малочисленных народов, проживающих в Арктической зоне Российской Федерации - интегрированы этнографические, экономические, социологические, психологические и педагогические взгляды.

Анализ современного состояния разработанности проблемы экономического поведения коренных малочисленных народов Арктической зоны и его детерминант, позволяет сделать вывод о том, что оно крайне мало изучено и требует всестороннего исследования.

Выбранный интегративный социально-экономическо-психологический инструментарий обеспечивает получение объективной информации о детерминантах и специфике экономического поведения коренных малочисленных народов Арктической зоны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Государственная программа «Социально-экономическое развитие Арктической зоны Российской Федерации на период до 2020

- года». Утверждена постановлением Правительства от 21 апреля 2014 года №366;
2. Стратегия развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2020 года. Утверждена Президентом Российской Федерации от 08.02.2013 г. № Пр-232);
3. Китов А.И., Экономическая психология. М., 1987. – 303 с.;
4. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Экономическая психология: теоретические проблемы и направления эмпирических исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики: Москва, 2004. - Т. 1. - № 3. - С. 46–64;
5. Социальная психология: Уч. пособие для вузов / Под. ред. А.Л. Журавлева. - М.: ПЕР СЭ. - 2002. - с. 307;
6. Экономическая психология / Под. ред. И.В. Андреевой. - СПб: Питер. - 2000. – 512 с.;
7. Практическая психология для экономистов и менеджеров: Уч. пособие для студентов высших учебных заведений / Под. ред. М.К. Тулушкиной. – СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс». – 2002. – 365 с.
8. Дейнека О.С., Экономическая психология: социально-политические проблемы. - СПб., СПбГУ. – 1999. – 240 с.;
9. Дробышева Т.В., Журавлев А.Л. Система факторов экономического сознания в условиях вторичной экономической социализации личности и группы [Электронный ресурс] / Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. Т. 1. № 2. – 2016. - С. 207-232;
10. Забелина Е.В., Курносова С.А., Дейнека О.С. Особенности экономического сознания представителей коренных малочисленных народов Арктической зоны: результаты пилотного исследования молодежи / Петербургский психологический журнал. - 2018. - №23;
11. Максименко А.А., Стратегии экономического поведения российской молодежи / А. А. Максименко ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Костромской гос. ун-т им. Н. А. Некрасова». - Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2006. - 207 с.;
12. Гайнбихнер Т.Н., Проблемы сохранения нематериального этнокультурного наследия в современных условиях // Научный вестник Ямало-Ненецкого автономного округа: Салехард, 2016 - №3 (92). – С. 39-45;
13. Каргин А.С., Соловьева А.Н. Русский Север и современные процессы трансформации традиционной культуры // Традиционная культура. 2005. №2. С. 79-89;
14. Бакланов П.Я., , Мошков А.В. Пространственная дифференциация структуры экономики регионов Арктической зоны России // Экономика региона. Изд: Институт экономики Уральского отделения РАН (Екатеринбург), 2015 - №1 (41). – С. 53-63.
15. Витязева В.А., Котырло Е.С. Социально-экономическое развитие Российского и зарубежного Севера: Уч. пособие. - Сыктывкар: СыктГУ, 2007. - 292 с.;
16. Рубинштейн С.Л., Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. ; СПб. ; Н. Новгород [и др.] : Питер, 2003. – 508 с. – (Мастера психологии);
17. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975, № 2. С. 31-45.
18. Дейнека О.С., Забелина Е.В. Результаты разработки шкального многофакторного опросника для экспресс-диагностики экономических attitudes // Психологические исследования. - Т. 11, № 58. - 2018. - С. 9.
19. Капустина А.Н., Теоретический и эмпирический анализ изучения базовых ценностей и ценностных ориентаций представителей молодежи // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. - 2017. - Т. 2. - № 3 (7) – С. 39-64.

**Статья публикуется при поддержке гранта
РФФИ в рамках научного проекта (19-013-00394).**

Статья поступила в редакцию 29.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.923

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0077

**ВЛИЯНИЕ НА ЗАВИСТЛИВОСТЬ ДЕТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА
ОСОБЕННОСТЕЙ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
РОДИТЕЛЕЙ И РАСПРЕДЕЛЕНИЯ РОЛЕЙ В СЕМЬЕ**

© 2019

SPIN: 4557-8902

ORCID: 0000-0001-8677-8056

Летягина Светлана Константиновна, кандидат социологических наук, доцент кафедры
«Правовая психология, судебная экспертиза и педагогика»
Саратовская государственная юридическая академия
(410056, Россия, Саратов, ул. Вольская, д. 1, e-mail: let71@mail.ru)

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования влияния на завистливость детей студенческого возраста особенностей конфликтного взаимодействия родителей и распределения ролей в семье. Психодиагностический инструментальный исследования представлен опросниками: «Методика исследования завистливости личности» Т.В. Бесковой, «Распределение супружеских ролей в семье» и «Взаимодействие супругов в конфликтной ситуации» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской. Автор приходит к следующим выводам. Завистливость детей обоих полов, проявляющаяся в форме активного стремления лишиться другого предмета зависти и превзойти конкурента, формируется в семьях, в которых матери стремятся проявлять независимость, демонстрировать превосходство над мужем, открыто с ним соперничают при отстаивании своих интересов, что служит для детей образцом психологии успешного социального поведения. Пассивная и защитная форма зависти, связанная с переживанием чувства обиды и несправедливости, формируется у сыновей в ситуациях расхождения представлений о традиционных нормах супружеского поведения, когда оспаривается роль отца как семейного лидера и отец не получает понимания и эмоциональной поддержки со стороны жены. Зависть - неприязнь у дочерей формируется в семье при условии незначительной эмоциональной включенности матери в процесс воспитания дочери и ее сосредоточенности на профессиональной карьере. Подобное агрессивное отношение к успехам других несколько компенсируется у дочерей при наличии авторитетного и принимающего отца, отношения с которым способствует формированию адекватной самооценки и уверенности в своей женской привлекательности, но тем не менее не решают проблему зависти, а способствуют более разнообразным формам ее проживания. Применительно к выборке сыновей все виды зависти проявляются сильнее, если матери не демонстрирует активность и инициативу в сфере организации досуга, не занимается в полной мере ведением домашнего хозяйства, но успешно справляется с ролью воспитателя. Агрессивное отношение к успехам другого у сыновей становится более выраженным, если отцы активно включены в воспитание сына и организацию совместных развлечений. Занятость отца и его нежелание разделять с сыном его увлечения вызывают у последнего разочарование и обиду, свойственные зависти – унынию.

Ключевые слова: зависть, завистливость, зависть-неприязнь, зависть-уныние, семейная роль, семейный конфликт.

**INFLUENCE ON ENVIRONMENTALITY OF CHILDREN OF STUDENTS AGE OF FEATURES
OF CONFLICT INTERACTION OF PARENTS AND DISTRIBUTION
OF ROLE IN THE FAMILY**

© 2019

Letyagina Svetlana Konstantinovna, candidate of sociology, associate Professor
of the Department of Legal Psychology, Forensics and Pedagogy
Saratov State Law Academy
(410056, Russia, Saratov, street Volskaya 1, e-mail: let71@mail.ru)

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the effect on envy of students of student age features of conflict interaction of parents and the distribution of roles in the family. Psychodiagnostic research tools are presented by questionnaires: "Methodology for the study of personality envy" T.V. Beskova, "Distribution of marital roles in the family" and "Interaction of spouses in a conflict situation" by Yu.E. Aleshina, L.Ya. Gozman, E. M. Dubovskaya. The author comes to the following conclusions. The envy of children of both sexes, manifested in the form of an active desire to deprive another subject of envy and surpass a competitor, is formed in families in which mothers seek to show independence, demonstrate superiority over their husbands, openly compete with them in defending their interests, which serves as an example of successful psychology for children social behavior. A passive and protective form of envy associated with experiencing feelings of resentment and injustice is formed in sons in situations of disagreement about the traditional norms of marital behavior, when the role of the father as a family leader is disputed and the father does not receive understanding and emotional support from the wife. Envy - hostility in daughters is formed in the family, provided that the mother is insignificantly involved in the process of raising her daughter and her focus on her professional career. Such an aggressive attitude to the successes of others is somewhat compensated for by daughters in the presence of an authoritative and host father, relations with which helps to form an adequate self-esteem and confidence in their female attractiveness, but nevertheless they do not solve the problem of envy, but contribute to a more diverse form of her living. With regard to the sample of sons, all types of envy are more pronounced if the mother does not show activity and initiative in the field of leisure activities, does not fully engage in housekeeping, but successfully copes with the role of an educator. Aggressive attitude towards the successes of another among sons becomes more pronounced if fathers are actively involved in raising their son and organizing joint entertainments. The father's employment and his unwillingness to share his hobbies with his son cause the latter to be disappointed and resentful, characteristic of envy - despondency.

Keywords: envy, envy, envy-hostility, envy-despondency, family role, family conflict.

ВВЕДЕНИЕ

На фоне трансформации социально-экономической системы общества происходит и перестройка брачно-семейных отношений.

Современная семья сталкивается с необходимостью решения ряда социально-психологических проблем,

обусловленных неопределенностью норм, регулирующих семейные, в том числе и ролевые отношения.

Перед каждой семьей стоит важнейший вопрос выбора способа ролевого взаимодействия и выработки стиля семейной жизни.

Гармоничное развитие личности определяется

отношениями в семье.

Уже в раннем детстве закладываются базисные установки и личностные под-структуры. С точки зрения отечественных психологов Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина, Л.И. Божович и др. основой развития личности ребенка является социальный опыт, который он получает на протяжении всего детства, и ведущая роль здесь принадлежит характеру семейных отношений.

Применительно к проблеме формирования личностной завистливости очевидно, что особенности семейного функционирования оказываются, пожалуй, наиболее значимой детерминантой влияния.

В контексте нашего исследования зависть мы будем понимать, как социально-психологическое отношение личности, в основе которого лежит совокупность отрицательных переживаний, признание и понимание своего более низкого социального статуса, стремление уравнивать или дискредитировать превосходство других над собой. Весь перечисленный спектр психологических проявлений личности в дальнейшем осуществляется в виде конкретного социального поведения [1].

Переживание зависти обязательно предполагает сопоставление себя, своих возможностей с кем – либо.

Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис в своей концепции патологизирующего наследования утверждают, что в основе невротического развития личности лежит эмоциональное отвержение со стороны значимых лиц в отношении членов семьи, находящихся в зависимом положении [2].

При воспитании детей подобным образом у них повышается вероятность формирования эгоцентризма, нарушения полоролевой идентичности, когнитивной и эмоциональной незрелости, акцентуированности характера, снижающих уровень их социальной адаптированности и, как следствие, повышающих вероятность переживания зависти. Однако проблема формирования зависти в аспекте психологии семейных отношений до сих пор остается малоизученным вопросом.

МЕТОДОЛОГИЯ

Целью нашего исследования является изучение влияния на завистливость детей студенческого возраста особенностей конфликтного взаимодействия родителей и распределения ролей в семье.

Диагностический инструментарий исследования представлен следующими опросниками:

- 1) Методика «Распределение супружеских ролей в семье» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской.
- 2) «Методика исследования завистливости личности» Т.В. Бесковой [3]. Методика содержит три шкалы: зависть-неприязнь (ЗН), зависть-уныние (ЗУ), интегральный показатель зависти (МИЗЛ).
- 3) Методика «Взаимодействие супругов в конфликтной ситуации» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской.

В эмпирическом исследовании приняли участие 109 полных семей, из них 59 семей, имеющих ребенка девочку (девушку), и 50 семей – ребенка мальчика (юношу). Респондентами выступили оба родителя и их дети студенческого возраста.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Обратимся к анализу результатов исследования, полученных по методике «Взаимодействие супругов в конфликтной ситуации».

Опираясь на результаты исследования, представленные в таблице 1, можно заключить, что супруги обоих полов в конфликте склонны к демонстрации пассивного характера взаимодействия, проявляющиеся в умалчивании и отказе от открытого высказывания своей точки зрения и возражения партнеру. Статистически значимые различия выявлены по шкале «Проявление доминирования одним из супругов», свидетельствующие о том, что жены демонстрируют

большую активность и открытость в защите своих интересов и чаще конфронтуют с супругом.

Таблица 1 – Средние значения конфликтности по сферам семейных отношений

Сферы конфликтов	Отношения с родственниками и друзьями	Воспитание детей	Автономия оптим из супругов	Нарушение баланса ожиданий	Расхождение норм поведения	Проявление доминирования одним из супругов	Проявление ревности	Разногласия в отношении к деньгам
Выборки								
Матери	6,54	7,62	7,52	7,68	9,05	7,56	8,45	6,99
Отцы	7	7,93	7,91	8,15	9,24	6,69	8,61	7,31
t-критерий Стьюдента						2,08*		

Примечание: * – уровень значимости 0,05; ** – уровень значимости 0,01.

Далее проанализируем результаты, полученные по методике «Распределение ролей в семье», которые представлены в таблице 2.

Понятие семейной роли в отечественной психологии связано с представлениями о социальной роли, которая трактуется как модель поведения, предписанная определенной социальной позицией личности в системе отношений [4].

Основной линией дифференциации семейных ролей женщин и мужчин традиционно считается линия «дом – работа».

Однако в современных условиях жизни в связи с активным включением женщины в процесс профессиональной самореализации в ролевой структуре семьи произошли серьезные изменения.

Сфор-мировалась так называемая эгалитарная модель семьи, в которой выполнение ролей распределяются между супругами примерно поровну.

Принятие семьей той или иной модели ролевой структуры семьи детерминируется ролевыми ожиданиями, возможностями и отношением членов семьи к выбранному образцу.

Таблица 2 – Средние показатели распределения ролей в семье

Роли в семье	Воспитание детей	Эмоциональный климат в семье	Материальное обеспечение	Организация развлечений	Роль хозяйки/хозяйки	Сексуальный партнер	Организация семейной субкультуры
Выборки							
Матери	3,06	2,95	2,09	2,98	2,82	2,22	2,60
Отцы	3,12	2,99	2,18	2,81	2,85	2,55	2,74

Статистически значимых различий в представлениях супругов о ролевой структуре их семей нами не выявлены.

По мнению авторов методики, с ростом брачного стажа в парах формируется достаточно согласованный способ межличностного реагирования супругов на проблемные ситуации и выполнение семейных обязанностей.

Также на основании средних значений можно говорить о том, что все перечисленные роли выполняются обоими партнерами.

Однако прослеживается традиционная тенденция, подтверждающая, что муж в большей мере отвечает за материальное обеспечение семьи и сексуальные отношения, а жена — за воспитание детей, эмоциональный климат семьи, организацию развлечений, ведение хозяйства.

Обратимся к результатам корреляционного анализа, посвященного исследованию влияния на завистливость детей особенностей взаимодействия родителей в конфликтной ситуации.

Как показывают результаты корреляционного анализа, представленные в таблице 3, зависть-неприязнь и интегральный показатель зависти у дочерей тем выше, чем больше мать проявляет негативный конфликтный характер взаимодействия в отстаивании своей позиции

и демонстрирует нежелание слышать партнера по браку.

Таким образом, можно утверждать, что злость, неприязнь, враждебность у дочерей, их желание превзойти конкурента любым способом зависит от характера отношений между отцом и матерью.

Стремление матери доминировать, демонстрировать превосходство над мужем, открытое проявление ревности и соперничества служит для дочери своего рода образцом социального поведения.

Таблица 3 - Статистически значимые взаимосвязи завистливости юношей и девушек и особенностей взаимодействия родителей в конфликтной ситуации

Выборки	Сферы конфликтов	Отношения с родственниками и друзьями	Воспитание детей	Проявление автономии одним из супругов	Нарушение ролевых ожиданий	Проявление доминирования одним из супругов	Проявление ревности
Дочь / Мать							
ЗН						-0,33*	
ЗУ							
МИЗЛ						-0,29*	-0,28*
Дочь / Отец							
ЗН			0,34**				
ЗУ			0,28*				
МИЗЛ			0,29*				
Сын / Мать							
ЗН							-0,47***
ЗУ							
МИЗЛ							
Сын / Отец							
ЗН				0,46***			
ЗУ					-0,30*		
МИЗЛ	-0,28*				-0,28*		

Примечание: * – уровень значимости 0,05; ** – уровень значимости 0,01.

Данный вывод подкрепляется и полученными взаимосвязями всех видов зависти у дочерей по шкалой «Воспитание детей» в выборке отцов.

Завистливость у дочерей будет тем выше, чем больше отцы в вопросах воспитания детей руководствуются мнением жен и соглашаются с их решениями, тем самым подтверждая в глазах дочерей правоту матери.

Взаимосвязь зависти и особенностей взаимодействия родителей в конфликтной ситуации применительно к выборке сыновей имеют похожую картину.

Зависть-неприязнь у сыновей будет тем выше, чем больше мать склонна в отношениях с мужем к демонстрации ревности, а отец в свою очередь предоставляет жене независимость в принятии решений, предпочитает открыто не выражать свои взгляды и не настаивать на своей точке зрения.

Зависть – уныние и интегральный показатель зависти у сыновей повышаются, если отец конфронтует с супругой за роль семейного лидера, высказывает недовольство по поводу отсутствия понимания и эмоциональной поддержки со стороны жены, а также по поводу неприязни и критики супругой его родственников и друзей.

Подобные конфликты в семье и идентификация с отцом вызывает у сыновей чувство обиды, грусти, уныния.

Таким образом, завистливость детей обоих полов, проявляющаяся в форме активного стремления лишиться другого предмета зависти и превзойти конкурента, формируется в семьях, в которых матери демонстрируют поведенческие признаки, традиционно приписываемые мужскому началу (смелость, настойчивость, решительность в отстаивании своей позиции), а со стороны отца наблюдаются мягкость и подчиняемость.

Проявляя характер и принимая сложные решения в профессиональной сфере, в семье отцы как правило отдают решение многих семейных вопросов на откуп женам и не рассчитывают на слишком уважительное отношение к себе.

Авторитет матери, демонстрация своего превосходства в спорах с отцом служат для детей обоих полов, но особенно дочерей, образцом уверенного и успешного поведенческого паттерна и формируют желание ему подражать.

Позиция отца семье в большей мере влияет на пассивный и защитный вариант переживания детьми зависти, когда они отсутствие успеха и признания в жизни объясняют скорее собственным бессилием что-либо изменить или социальной несправедливостью, нежели недостаточностью собственного упорства, трудолюбия и активности в достижении поставленных целей.

Теперь проанализируем результаты корреляционного анализа завистливости детей и особенностей распределения ролей в семье, представленные в таблице 4.

Таблица 4 - Статистически значимые взаимосвязи завистливости юношей и девушек и особенностей распределения ролей в семье

Выборки	Семейные роли				
	Воспитание детей	Эмоциональный климат в семье	Организация развлечений	Роль хозяйна/хозяйки	Организация семейной субкультуры
Дочь/Мать					
ЗН	-0,30*				
ЗУ					
МИЗЛ					
Дочь/Отец					
ЗН					
ЗУ					
МИЗЛ		0,27*			
Сын/Мать					
ЗН			-0,39**	-0,28*	
ЗУ			-0,30*		
МИЗЛ	0,34*		-0,38**		
Сын/Отец					
ЗН	-0,29*		-0,29*		
ЗУ					0,41**
МИЗЛ					0,44**

Статистически значимые взаимосвязи завистливости юношей и девушек и особенностей распределения ролей в семье позволяют заключить, что особенности семейной ролевой структуры в большей степени влияют на формирование завистливости сыновей, чем дочерей.

Опираясь на полученные результаты можно заключить, что зависть – неприязнь у дочерей будет тем выше, чем меньше мать была включена в процесс воспитания дочери и в большей степени занималась профессиональной карьерой.

Интегральный показатель зависти у дочерей положительно связан с ответственностью отца за эмоциональный климат в семье. Принято считать, что выполнение роли «психотерапевта» более свойственно женщинам.

Однако в аспекте формирования личностной завистливости дочерей речь идет о способности отцов выслушать, эмоционально поддержать, выразить принятие, оказать помощь в решении возникающих проблем.

По сути отцы восполняют нехватку эмоционального контакта в диаде «мать – дочь».

В основе соперничества, ревности и конкуренции, по мнению Л.Б. Шнейдер, по сути лежит стремление человека найти замену родительской любви. Соперничество и ревность имеют эгоистический характер проявления и сопровождаются сомнениями в любви к себе со стороны значимых других. От ощущения своей значимости или отвержения, которую человек получает в детском опыте, в дальнейшем зависит направленность духа соперничества, которая переносится из сферы семейных отношений и в другие области социального взаимодействия. А спутником соперничества всегда выступает зависть [6].

Теплые эмоциональные отношения дочерей с отцом способствуют формированию адекватной самооценки и уверенности в своей женской привлекательности.

В аспекте проблемы личностной завистливости авторитетный и принимающий отец, таким образом, может повлиять на жизненный выбор дочери, пониманию того, что она достойна всего самого лучшего.

Возможно поэтому успехи и достижения другого в какой-то степени принижают и обесценивают собственные достижения дочерей, снижают их само-

оценку и вызывают злость и досаду [7].

Применительно к выборке сыновей все виды зависти имеют обратную связь с выполнением матерью роли организатора развлечений.

Эта роль предполагает проявление активности и инициативы в сфере организации досуга, совместных семейных выходов в театры, кино, гости, планирование отпуска и т.д.

И, если мать не оправдывает ожиданий сыновей в этой сфере, переживание зависти усиливается. Также зависть – неприязнь у сыновей будет тем больше, если мать не занимается в полной мере ведением домашнего хозяйства.

Интегральный показатель зависти у сыновей положительно коррелирует с материнской ролью воспитателя. И если у дочерей зависть коррелирует с нехваткой общения с матерью, то в группе сыновей зависть тем выше, чем больше мать занимается воспитанием сына.

Данный факт попробуем объяснить, обратившись к истокам семейного воспитания. Доверие, любовь и забота родителей необходимы и мальчикам, и девочкам.

Мальчикам с раннего возраста свойственно проявлять самостоятельность, и маленькому мужчине очень приятно сознавать, что он делает что-то сам, без материнской помощи.

А девочка, напротив, принимая помощь, будет чувствовать, что ее любят. На деле все происходит с точностью наоборот.

Мальчиков матери больше контролируют, опекают, оберегают от домашних обязанностей. А девочек считают более благоразумными, поэтому им достается меньше контроля и меньше защиты. Получается в итоге, что мальчикам матери дают заботу, а девочкам – доверие.

Поэтому в итоге вырастают сильные женщины и мужчины, которым нужен постоянный уход, внимание, поддержка. И тот и другой вариант семейного воспитания не способствует установлению гармоничных детско – родительских отношений, основанных на безусловной родительской любви и принятии, и приводят к проблемам личностного развития, одной их проявлений которых является завистливость.

Зависть – неприязнь сыновей будет тем выше, чем больше отец занимается воспитанием сына и организацией совместных развлечений. Влияние отца на сына проявляется и в том, что именно он сможет авторитетно объяснить, как поступают настоящие мальчики. Трудно переоценить роль хорошего отца в становлении типично мужских черт характера – инициативности, направленности на успех, соперничества, лежащих в основе зависти – неприязни [8].

Сын осваивает свою половую принадлежность, копируя родителя (объект подражания) своего пола. Подсознательно у него складывается определенная модель мужского поведения, которой он в большой степени будет придерживаться во взрослой жизни, желая того или нет.

У мальчиков, в отличие от девочек, эталон мужчины не бывает собирательным – он запечатлевается только с одного объекта подражания. Стереотипы мужского поведения входят в сознание ребенка через непосредственное наблюдение за поведением мужчин, которые его окружают. А. Адлер писал, что для формирования адекватной самооценки мальчик не должен заранее переживать поражение по причине влостости или пассивности [9].

Зависть – уныние и общий показатель зависти у сыновей коррелирует с ролью отца как организатора семейной субкультуры.

Эти виды зависти будут выше, если отец проявляет мало активности, направленной на формирование у членов семьи определенных культурных ценностей, разнообразных интересов и увлечений.

Иными словами, занятость отца и его нежелание или объективная невозможность разделять с сыном его увлечения вызывают у последнего разочарование и обиду.

В конфликтном взаимодействии жены демонстрируют большую активность и открытость в защите своих интересов и чаще конфронтируют с супругом.

В исследуемых семьях сформировалась так называемая эгалитарная модель семьи, в которой выполнение всех ролей выполняется одновременно обоими супругами.

Завистливость детей обоих полов, проявляющаяся в форме активного стремления лишить другого предмета зависти и превзойти конкурента, формируется в семьях, в которых матери стремятся проявлять независимость, демонстрировать превосходство над мужем, открыто с ним соперничают при отстаивании своих интересов, что служит для детей образцом психологии успешного социального поведения.

Пассивная и защитная форма зависти, связанная с переживанием чувства обиды и несправедливости, формируется у сыновей в ситуациях расхождения представлений о традиционных нормах супружеского поведения, когда оспаривается роль отца как семейного лидера и отец не получает понимания и эмоциональной поддержки со стороны жены.

Зависть у дочерей, проявляющаяся в таких отношениях к другому как ненависть и враждебность, формируется при условии незначительной эмоциональной включенности матери в процесс воспитания дочери и ее сосредоточенности на профессиональной карьере.

Подобное агрессивное отношение к успехам других несколько компенсируется у дочерей при наличии авторитетного и принимающего отца, отношения с которым способствует формированию адекватной самооценки и уверенности в своей женской привлекательности, но тем не менее не решают проблему зависти, а способствуют более разнообразным формам ее проживания.

Применительно к выборке сыновей все виды зависти проявляются сильнее, если матери не демонстрирует активность и инициативу в сфере организации досуга, не занимается в полной мере ведением домашнего хозяйства, но успешно справляется с ролью воспитателя.

Агрессивное отношение к успехам другого у сыновей становится более выраженным, если отцы активно включены в воспитание сына и организацию совместных развлечений.

Занятость отца и его нежелание разделять с сыном его увлечения вызывают у последнего разочарование и обиду, свойственные зависти – унынию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бескова Т.В. Структура, атрибутивные свойства и параметры зависти как социально-психологического отношения личности // *Международный научно-исследовательский журнал «Успехи современной науки»*. 2017. № 4. С. 184-190.
2. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В. В. Психология и психотерапия семьи. 3-е изд. СПб.: Питер, 2002. 656 с.
3. Бескова Т.В. Методика исследования завистливости личности // *Вопросы психологии*. № 2. 2012. С. 127-141.
4. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Наука, 1990. 440 с.
5. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: ЗАО Издательство «Питер». 2015. 800с.
6. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: Курс лекций. М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с.
7. Энгельгардт Э.Э. Эмоциональное восприятие и воспитательные установки родителей детей дошкольного возраста // *Вестник Санкт – Петербургского университета*. Сер. 6. 2007. Вып.2. Ч.2. С.38 - 42
8. Головей Л.А., Василенко В.Е., Савеньишева С.С. Структура семьи и семейное воспитание как факторы развития личности дошкольника // *Социальная психология и общество*. 2016. Том 7. № 2. С. 5–18.
9. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Изд-во «Питер Пресс», 1997. 607с.

*Статья публикуется при поддержке гранта
РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта
013-00134 А*

Статья поступила в редакцию 26.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.923.2.

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0078

К ВОПРОСУ ОБ «ОБРАЗЕ ТЕЛА» В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ ТРАНСГУМАНИЗМА

© 2019

Мальцева Светлана Михайловна, кандидат философских наук,
доцент кафедры философии и теологии
Гурьева Ирина Александровна, кандидат философских наук,
доцент кафедры философии и теологии
Уракова Екатерина Андреевна, магистрант
Максимова Алиса Александровна, студент

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, Ульянова, 1, e-mail: maksimovaaa@std.mininuniver.ru)*

Аннотация. В данной статье рассматривается концепция трансгуманизма сквозь призму ее влияния на самосознание человека вообще и его образа тела. Описаны ключевые особенности феномена образа тела и основные черты концепции. Трансгуманизм предполагает выход субъекта за пределы своей человечности, в том числе телесной, а потому прямым образом влияет на самосознание человека и восприятие им образа собственного тела. Рассмотрена критика данного направления, в том числе позиция русской православной церкви. Проведён опрос среди студентов университета, направленный на выявление их отношения к трансформации своего тела и трансгуманизму вообще, на его основе в работе выводятся статистические данные. Авторы приходят к выводу о том, что отношения к образу своего тела у современного человека находятся в процессе изменения, но эти изменения происходят не столь стремительно, как это часто позиционируется. Рассматриваются некоторые перспективы развития данной проблематики.

Ключевые слова: трансгуманизм, Ник Бостром, гуманизм, образ тела, самосознание, возможности

TO THE QUESTION ABOUT "BODY IMAGE" IN THE CONTEXT OF THE CONCEPT OF TRANSHUMANISM

© 2019

Maltceva Svetlana Michailovna, Candidate of Philosophy, Associate Professor
of the Department of Philosophy and Theology
Guryleva Irina Aleksandrovna, Candidate of Philosophy, Associate Professor
of the Department of Philosophy and Theology
Urakova Ekaterina Andreevna, student
Maksimova Alisa Aleksandrovna, student

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov St., 1, e-mail: maksimovaaa@std.mininuniver.ru)*

Abstract. This article discusses the concept of transhumanism through the prism of its influence on the self-consciousness of man in General and his body image. The key features of the body image phenomenon and the main features of the concept are described. Transhumanism implies that the subject goes beyond his humanity, including the physical, and therefore directly affects the self-consciousness of man and his perception of the image of his own body. The article considers the criticism of this direction, including the position of the Russian Orthodox Church. A survey among University students aimed at identifying their relationship to the transformation of the body and transhumanism in General, on the basis of his work displays statistics. The authors come to the conclusion that the relationship to the image of the body in modern man is in the process of change, but these changes do not occur as rapidly as it is often positioned to Consider some prospects for the development of this problem.

Keywords: transhumanism, Nick Bostrom, humanism, body image, self-awareness, possibilities

Понятие «образ тела» поселилось в науке уже почти век назад. Оно было введено П. Шильдером, по мнению которого им является формирующееся в сознание человека представление о границах, возможностях и привлекательности своего тела [1, 2]. В настоящее время данное понятие перешагнуло границы психологии, попутно вбирая в себя философские, психологические и даже медицинские аспекты. Все ученые сходятся в том, что образ тела является важнейшим элементом самосознания. Образ тела является представлением о целостности человека.

Данное психологическое образование складывается из восприятия собственной телесности и отношения к своему телу. Помимо материального восприятия, каждый человек воспринимает тело как образ. В процессе развития телесное «я» человека меняется. Если осознание своего телесного образа неадекватно, то тело делается уязвимым к внешним воздействиям.

Р. Шонц в своих работах сближает понятие «образ тела» с понятием «внутреннего образа здоровья» [3]. В Шонфельд определил и описал структуру данного феномена: 1) актуальное субъективное восприятие своей внешности и способностей; 2) интернализированные психофакторы как результат личного эмоционального опыта, в том числе отрицательного; 3) совокупность реакций ближайшего и далекого окружения, то есть социофакторы; 4) представление об идеальном и желаемом

образе [4].

Как видно, «образ тела» имеет во многом социальную детерминацию. Он формируется под влиянием общества, его норм и стереотипов [5, 6, 7]. Концепция трансгуманизма, стремительно набирающая популярность в современности, направлена на изменение как разума, так и тела человека, а потому напрямую затрагивает проблему формирования образа тела.

Трансгуманизм - философская концепция, а также международное движение, поддерживающие использование научно-технического прогресса для преобразования и улучшения разума и физических возможностей человека, для устранения страданий, болезней, старения и смерти. Он зародился в 80-х годах XX века. Однако сам термин «transhumane» впервые появился в «Божественной комедии» Данте Алигьери ещё в 1312 году и означал выход за пределы человеческих возможностей, то есть сверхчеловека. Этим понятием автор пытался описать своё состояние, в котором он находился, глядя в глаза своей первой любви Беатриче Портинари. Позже, английский биолог, эволюционист и гуманист Джулиан Соррел Хаксли благодаря своей работе «Религия без откровения» (1927г.) ввёл это понятие в оборот [8].

По мнению трансгуманистов благодаря достижениям науки, совершенствованию техники человечество способно выйти на совершенно новый уровень развития.

Мы способны преодолеть старение, болезни и смерть, но благодаря не только разумным способам улучшения положения человека и окружающего мира, но и совершенствованию самого организма-деятеля, то есть человека. И технологии выступают ключевым фактором перехода к новому витку развития – следующему этапу эволюции.

Является ли трансгуманизм логическим продолжением гуманизма – системы взглядов на мир, в которой все ресурсы направлены на достижение максимального комфорта для жизни? Способен ли он изменить представления об образе тела человека или же сделать его более адекватным? Не превратит ли он человека в робота?

Основные идеи этой концепции выражены в Трансгуманистической декларации [9], которая была принята Всемирной трансгуманистической ассоциацией в 2002 году, основателями которой считаются Ник Бостром и Дэвид Пирс. Трансгуманизм «защищает право на достойную жизнь всех существ с чувственным восприятием, о каком бы мозге ни шла речь - человеческом, искусственном, пост-человеческом или животном» [10], то есть человек рассматривается как предмет биологических исследований и нововведений и использование его как ресурса не ограничено никакими моральными и этическими принципами. Однако идеология предполагает, что каждое существо имеет право на совершенствование и раскрытие своего потенциала. Она стремится к общедоступности технологий и уважению любого сверхсущества.

Несмотря на то, что данное направление появилось не так давно, у него уже существует ряд течений. Например, некоторые последователи предполагают, что в скором времени человеческий разум сольётся с компьютерным и полностью перейдёт в виртуальное пространство. Таким образом, должно достигаться бессмертие, ведь такому своего рода искусственному интеллекту не нужно тело. Этот разум не ограничен ни внешними физическими возможностями, ни временем, ни пространством. Другими словами, если окружающий мир все больше превращается из естественного в искусственный, то и образ тела человека должен следовать этой тенденции.

Уже в настоящее время установка высокотехнологичных протезов различных частей тела и применение подобных технологий в хирургии не является чем-то новым и недоступным. Возможность изготавливать искусственные органы на 3-D принтере, уже вполне реальна. В мире живут люди, которые с 2013 года используют бионический глаз. Существуют экзоскелеты, которые помогают восстанавливаться людям с травмами позвоночника и наслаждаться жизнью. Устройства, управляемые силой мысли, изменение генома, медицинские чипы, микросхемы, внедряемые под кожу – всё это на данном этапе развития уже упрощает жизнь людям.

Однако, как и у любого течения, есть и критики. Многие из них утверждают, что трансгуманисты слишком много внимания уделяют внешним преобразованиям, когда как главное в человеке – его человечность и другие моральные принципы. Для мировоззрения трансгуманиста бытие становится излишним, а фиксация человека на нем – абсурдной. Победа трансгуманизма оказывается победой над человеком как субъектом бытия [11]. Самый крупный антагонист данного направления – религия, ведь в его рамках человек берёт на себя функции создателя, Творца. Для многих опасны не только сами модификации, но и даже мысли о таких преобразованиях. На XX всемирном русском народном собрании Патриарх Кирилл выразил мнение о том, что политика трансгуманизма способствует «масштабной и целенаправленной дехристианизации» что способствует подрыву нравственной основы человеческого бытия и расчеловечиванию мира [12]. Но сами представители считают, что бездействие преступно. По их мнению, нельзя смотреть на то, как умирают люди и ничего не

предпринимать. Их цель – абсолютизация человеческой жизни и её постановка выше религии, государственно-сти и семьи.

Сверхчеловек трансгуманизма победил свое тело, переиграл самого себя. В попытке самосовершенствования сложно остановиться, ибо ему нет предела.

Однако в настоящее время для большинства людей такие перемены кажутся слишком радикальными.

В июне 2019 года был проведен опрос среди студентов НГПУ имени Козьмы Минина (Нижний Новгород). Участникам кратко изложили суть трансгуманизма, а затем заданы вопросы о том, желают ли они усовершенствовать как-либо своё тело и почему? Было опрошено 97 человек. Молодежная группа, как предполагалось, является более отзывчивой на технические нововведения и эксперименты с собственным телом [13, 14]. В ходе опроса были выявлены 4 основные категории людей на основе отношения к трансформации своего тела и трансгуманизму. Результаты анкетирования представлены в виде диаграммы (рисунок 1).

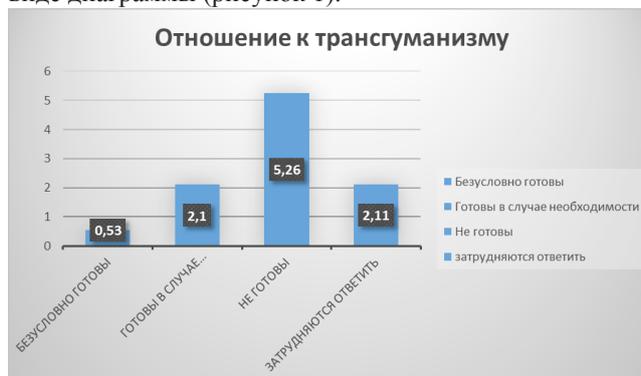


Рисунок 1 - Данные опроса студентов об отношении к трансгуманизму

В итоге исследования выяснилось, что большинство участников, а именно 52,6% не готовы на данном этапе развития технологий как-либо модернизировать своё тело вообще. Большинство утверждают, что уделяя большое внимание материальному, мы отвлекаемся от главного – духовных аспектов жизни. Некоторые мотивируют это достаточным биологическим совершенством своего тела и тем, что при такой модернизации человек не будет считаться человеком в биологическом смысле. То, что для трансгуманистов является целью, то для многих является отталкивающим фактором. Люди не хотят терять свою индивидуальность. Многие отмечают, что при дальнейшем развитии данная технология вероятней всего будет доступна только более материально обеспеченным слоям общества, что усугубит расщепление общества.

21,1% готовы в случае крайней медицинской необходимости. Однако многие из них озабочены проблемой коммуникация между сверхлюдьми и простыми гражданами.

И лишь 1 человек из 19 согласен с внедрением новых технологий в своё тело без явных физиологических причин. Также, по мнению людей, в ближайшем будущем кардинально человечество не изменится.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что отношения к образу своего тела у современного человека находится в процессе изменения, но эти изменения происходят не столь стремительно, как это часто позиционируется. Следовательно, возможно согласиться с исследователями, считающими, что у человечества есть время, чтобы скорректировать возможные негативные последствия изменения образа тела [15, 16].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Schilder P. *Das Körperschema*. Berlin, Springer, 1924.
2. Schilder P. *The image and appearance of the human body*. Barnes & Noble, 1999.

3. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: изд-во МГУ, 1989. 216 с.
4. Шиловская Н.С. От общества гуманизма к обществу трансгуманизма? // *Философия и общество*. 2013. № 3 (71). С. 141-150.
5. Никитина Ю.А. Замена гендерно маркированных имен существительных гендерно нейтральными в текстах англоязычных СМИ // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2015. № 4 (13). С. 37-39.
6. Балашова Е.С., Карпова М.А. Насильственные практики в формировании культурной идентичности // *Vita tetotiae: теория и практики исторических исследований. К 100-летию педагогической деятельности члена-корреспондента АН СССР С.И. Архангельского сборник статей по материалам XX чтений памяти С.И. Архангельского и V Всероссийской научной конференции молодых ученых, студентов и учащихся МБОУ СОШ «Теория и практика исторических исследований»*. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2017. С. 133-136.
7. Инкижекова М.С. Карнавал идентичностей как признак цивилизационного разлома // *Вопросы культурологии*. 2014. № 12. С. 14-18.
8. Мальцева С.М., Сулимова И.Д. Невротические ценности в культуре общества потребления // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. 2018. № 7-Том 2 (33). С. 51-56.
9. Трансгуманистическая декларация [Электронный ресурс] / Дуг Бэйли, Андерс Сандберг, Густаво Алвес; режим доступа: <http://www.transhumanism.org/index.php/WTA/more/503/> (Дата обращения: 15.06.2019)
10. Концепция трансгуманизма Ника Бострома [Электронный ресурс] / Российская научная электронная библиотека КиберЛенинка; Эрдэнэв Э.Т. – режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepsiya-transgumanizma-nika-bostroma> (Дата обращения: 16.06.2019)
11. Шиловская Н.С. Гуманизм антропоцентризма и антропоцентризм без гуманизма // *Вестник Мининского университета*. 2014. № 1 (5). С. 11.
12. XX всемирный русский народный собор [Электронный ресурс] / Видеохостинг YouTube; - Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=eyn5pZlaUbE> (Дата обращения: 16.06.2019)
13. Шурупова Е.Ю., Карабуценко Н.Б. Речь как отражение когнитивного статуса личности в поздней взрослости // *Вестник Мининского университета*. 2019. Т.7 № 2(27). С.9.
14. Авдюнина Н.А., Авдюнина Н.А. Образ тела как компонент самосознания в юношеском возрасте // *Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса*. 2016. Т.10. №2. С.77-85.
15. Буланина С.В., Шкунова А.А. Исследование этико-когнитивных отношений в процессе обучения студентов вуза // *Интернет-журнал Науковедение*. 2015. Т. 7. № 3 (28). С. 140.
16. Мальцева С.М., Максимова К.А., Морозкина В.А. Взгляды И. Канта и Г. Гегеля на субъективизацию когнитивного процесса // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 289-291.
17. Грязнова Е.В. Предмет философии науки // *ВВ: Философские исследования*. 2013. № 6. С. 514-529.

Статья поступила в редакцию 01.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.99

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0079

ЛИЧНОСТНАЯ БЕСПОМОЩНОСТЬ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ НЕЭФФЕКТИВНОЙ И ЭФФЕКТИВНОЙ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2019

Мальцев Юрий Геннадьевич, аспирант кафедры психологии
Павлов Никита Игоревич, ассистент кафедры экономической теории и регионального развития,
магистрант кафедры менеджмента и экономики в спорте Уральского
государственного университета физической культуры

Челябинский государственный университет
(454001, Россия, Челябинск, улица Братьев Кашириных, 129, e-mail: nikitazlat@mail.ru)

Ванян Григорий Владимирович, ассистент кафедры дизайна

Мельбурнский университет
(3001, Австралия, Мельбурн, Тин Аллей, e-mail: gvanyan@hotmail.com)

Аннотация. В статье исследуется субъектность личности представляющая собой отношение человека к миру, характеризующая способность преобразовывать действительность, определяющая специфические свойства деятельности человека. Субъектность является континуумом, полюсами которого являются самостоятельность и личностная беспомощность. Личностная беспомощность представляет собой характеристику личностного уровня обуславливающую ослабленную способность человека преодолевать трудности и управлять жизнью. Самостоятельность представляет собой характеристику личностного уровня обуславливающую развитую способность человека преодолевать трудности и управлять жизнью. Гипотеза исследования состоит в том, что феномен личностной беспомощности является предпосылкой неэффективной предпринимательской деятельности, а феномен самостоятельности является предпосылкой эффективной предпринимательской деятельности.

Ключевые слова: Предпринимательская деятельность, эффективность, личностная беспомощность, самостоятельность.

PERSONAL HELPLESSNESS AND INDEPENDENCE AS A PREREQUISITE FOR INEFFICIENT AND EFFECTIVE BUSINESS

© 2019

Maltsev Yuri Gennadievich, Postgraduate Student,

Department of Psychology

Pavlov Nikita Igorevich, Assistant of the Department of Economic

Theory and Regional Development

Chelyabinsk State University

(454001, Russia, Chelyabinsk, Kashirin Brothers Street, 129, e-mail: nikitazlat@mail.ru)

Vanyan Grigoriy Vladimirovich, Assistant, Department of Design

University of Melbourne

(3001, Australia, Melbourne, Tin Alley, e-mail: gvanyan@hotmail.com)

Abstract. The article examines the personality's subjectivity, which is the relationship of a person to the world, which characterizes the ability to transform reality, which determines the specific properties of human activity. Subject is a continuum whose poles are independence and personal helplessness. Personal helplessness is a personality characteristic that represents a low level of subjectivity, that is, a person's low ability to transform reality, manage events of his own life, set and achieve goals, overcoming various kinds of difficulties. Self-reliance is a personality characteristic representing a high level of subjectivity, that is, a developed person's ability to transform reality. The hypothesis of the study is that the phenomenon of personal helplessness is a prerequisite for inefficient business activity, and the phenomenon of autonomy is a prerequisite for effective business activity.

Keywords: Entrepreneurial activity, efficiency, personal helplessness, independence.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Предпринимательская деятельность это драйвер экономики. Актуальная проблема вовлечения молодежи в предпринимательскую деятельность может быть решена в рамках теории личностной беспомощности - самостоятельности, которые представляют собой континуум. Личностная беспомощность это комплексная характеристика личности, характеризующаяся низким уровнем субъектности, то есть способности преобразовывать внешнюю среду и быть творцом своей жизни [1].

Предпринимательская деятельность это профессиональная деятельность, требующая проявления от человека инициативы, самостоятельности, способности к разумному риску, ответственности за материальные активы и персонал. Смысл предпринимательской деятельности заключается в получении дохода. Научная проблема, которой посвящено данное исследование состоит в обосновании взаимосвязи между личностной беспомощностью и неэффективной предпринимательской деятельностью, самостоятельностью и эффективной предпринимательской деятельностью.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор. Предпринимательская

деятельность представляет собой особый жизненный путь. Следовательно, предприниматель должен дополнять свою профессиональную деятельность рефлексией на свои знания, умения, навыки и в целом своего профессионального развития. Предпринимательская деятельность это способ определения жизненного пути, требующего особых личностных качеств, открывающих возможность самоактуализации, способность к риску и саморазвитию. Предпринимательская деятельность характеризуется инновационностью, неопределенностью в прогнозировании результатов и путей их достижения. Предприниматель преследует целью не только извлечение прибыли, но и личностное развитие [2].

Предпринимательская деятельность, подразумевает субъектную включенность и актуализацию, а также мобилизацию внутренних резервов организма. Требуется непрерывного повышения знаний, умений, навыков, а так же ответственности за результат труда. Предприниматель стремится достигнуть профессионального «акме», а затем предприниматель стремится заниматься коллекционированием, благотворительностью. То есть предпринимательская деятельность позволяет человеку стать субъектом своей жизни. В обратном случае, достигнув «акме» и не включившись в благотворительную или иную социальную деятельность, человек

может стать псевдоперсонализированным. То есть сосредоточиться на резком продвижении на более высокие позиции.

Предприниматель - это человек ведущей коммерческую деятельность, он управляет и отвечает за капитал и средства производства, при помощи которых он привлекает прибыль. Он трансформирует экономическую жизнь общества, вносит в нее инновации, формирует новые способы удовлетворения социальных потребностей, более оптимальным образом [3].

Предпринимательская деятельность требует от человека ее выполняющего умения преодолевать ситуации неопределенности. Делать выбор в сложных ситуациях и разбираться в личностных мотивах своей деятельности, однако в наиболее высокой степени позволяет выражать свою индивидуальность.

Эффективность предпринимательской деятельности зависит от личностных особенностей предпринимателя, от развития когнитивной, мотивационной, эмоциональной и волевой сфер его личности.

Динамика изменений конъюнктуры рынка ставит предпринимателя перманентные в сложные условия конкуренции с прочими участниками рынка, борющихся за ресурсы и клиентов. Рациональное планирование деятельности в таких условиях сводится на нет, что требует развития предадаптивности [4].

Предпринимательская деятельность это новаторская деятельность, для осуществления которой человеку должны быть присущи определенные качества личности, позволяющие эффективно продвигаться в условиях рынка, и определенном типе профессиональной культуры. Его инновационную деятельность обуславливают следующие качества личности: способность к риску, способность ставить и достигать целей, харизма, дивергентное и конвергентное мышление [5].

Неопределенность внешней среды, постоянный риск, нехватка ресурсов ставит вопрос эффективности работы и конкурентоспособности продукции для предпринимателя. Для решения данного вопроса, необходимо формировать психологию эффективной предпринимательской деятельности [6].

По нашему мнению предприниматель должен обладать высокими когнитивными способностями, высокой мотивацией достижения цели, сильной волей, высоким эмоциональным интеллектом. Помимо перечисленных качеств: способностью к риску, но не склонностью, харизмой, способностью создавать новое, уважением в деловых кругах, способностью ставить и достигать целей. Предприниматель стремится достичь поставленных целей, или наивысших точек профессионального и личностного развития, т.е. стремится взойти к профессиональному «акме».

Из проведенного выше анализа научной литературы можно заключить, что эффективный предприниматель должен обладать высоким уровнем субъектности [7, 8, 9]. Субъектность личности - представляет собой континуум на одном полюсе, которого находится личностная беспомощность, на другом самостоятельность [10].

Формирование целей статьи (постановка задачи). Так как субъектность личности представляет собой континуум на одном полюсе которого находится самостоятельность, характеризующая высокий уровень субъектности, на другом беспомощность, характеризующая низкий уровень субъектности. Нам представляется важным обосновать, что высокий уровень субъектности личности (самостоятельность) является предпосылкой для эффективной предпринимательской деятельности, а низкий уровень субъектности личности (беспомощность) предпосылкой для неэффективной предпринимательской деятельности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Человек не обладает субъектностью с рождения, она формируется в течении жизни, как качество человека

личностного уровня, субъектность детерминирует области деятельности человека, во всем многообразии ее проявления.

Субъектность позволяет личности достигать психологического благополучия путем постановки и достижения личных целей, способности брать на себя ответственность, способности выполнять трудовые обязанности, упорству, оптимизму, силе воли, эмоциональной стабильности, способности творчески мыслить, высокой мотивации, уверенность в своих силах [12,13].

Субъектность детерминирует отношение личности и внешней среды, является фундаментом для активного преобразования внешней среды и для самостоятельного прокладывания пути к поставленным целям и личностному благополучию. Основным проявлением субъектной личности в отношении с внешней средой являются открытость и активность новым веянием среды. При этом субъектность как системное качество личности проявляется устойчиво и типично в отношениях личности и внешней среды. Субъектность является посредником между микрокосмом личности и внешней средой. Обеспечивая уникальное присущее только ей восприятие окружающего мира, рефлексии происходящих в нем событий и формированию эмоционально окрашенного отношения к действительности [14].

Обстоятельства жизни человека, нередко определяют тот вид хозяйственной деятельности, которым ему придется заниматься в настоящее время, уровень субъектности личности показывает степень соответствия этой деятельности к желаемому виду деятельности. Человек способен выбирать не только вид деятельности, но и меру своей вовлеченности в нее, а так же в определенном смысле правила по которым выбранная деятельность осуществляется. Что в свою очередь позволяет говорить о свободе выбора модели поведения во внешней среде. Такая модель поведения характеризуется прежде всего автономностью, самостоятельностью, инициативностью, оригинальностью, творческой наполненностью, коммуникабельностью [20].

Модель поведения субъектного человека во внешней среде направлена на самоизменения с целью адаптации к динамически меняющимся условиям среды и повышения уровня социализации, путем научению ценностям, формам и нормам поведения в определенной среде [15].

Таким образом, феномен субъектности должен присутствовать у предпринимателя. Так как субъектность позволит предпринимателю быть активным преобразователем собственной жизни и внешнего мира, достигать поставленных целей, быть автономным, креативным, зрелым, адаптивным, уверенным в своих силах и выстраивать свой жизненный путь.

Самостоятельность – полюс континуума субъектности, представляет собой характеристику личностного уровня, развивающуюся в процессе жизни человека, вследствие приобретения жизненного опыта, сформировавшегося в процессе решения жизненных проблем. Самостоятельность развивается в соответствии с задачами возрастной стадии человека. Самостоятельность развивается за счет накопления и обобщения опыта преодоления сложностей и переносится на поведенческие стратегии применяемые в других условиях [16].

Самостоятельность имеет четырех компонентную структуру и состоит из когнитивного, мотивационного, волевого и эмоционального компонент. И включает в себя следующие личностные качества: напористость, дивергентное и конвергентное мышление, преобладание мотивации достижения над страхом избегания неудачи, способность выбирать свой путь развития и др. составляющие высокого уровня субъектности [17,19].

Для эффективного осуществления предпринимательской деятельности, необходимо такое сочетание психологических качеств, благодаря которым он сможет стать творцом своего предпринимательского пути [18].

Соответственно, самостоятельность как комплексная

характеристика личности позволяет предпринимателю выбрать свою стратегию профессионального развития. В решении деловых вопросов проявлять креативность, настойчивость, автономность, мотивацию достижения, ответственность и тем самым обеспечивает более высокую эффективность предпринимательской деятельности.

На другом полюсе континуума субъектности находится личностная беспомощность феномен противоположной самостоятельности. Она характеризует низкий уровень субъектности, то есть ослабленную способность человека к преодолению трудностей и преобразованию внешней среды. Так же препятствует проявлению субъектности человеком, то есть быть творцом своей жизни. Он передает свое право на выбор другому человеку или религии, или государству. Личностная беспомощность проявляется на эмоциональном, мотивационном, волевом и когнитивном планах и проявляется в деятельности в виде: замкнутости, равнодушия, неуверенности в себе, тревожности, низкой самооценки, пессимизма, отсутствием инициативы [10].

Таким образом, личностная беспомощность обуславливает неэффективную предпринимательскую деятельность, так как в деятельности субъекта проявляются такие качества как: апатия, безволие, проблемы с постановкой и достижением целей, низкая активность, пессимизм, неуверенность в себе, замкнутость. Что приводит к неспособности быть начинателем собственного дела.

Подтверждением теоретических выводов служит исследование проведенное в группах предпринимателей (N=30) и государственных служащих (N=30), которое показало, что предприниматели более самостоятельны, чем государственные служащие. Предприниматели более открыты, спонтанны, легки в общении, эмоционально устойчивы, уверены в себе, спокойны, креативны, у них интернальный локус контроля, высокая самооценка, высокий уровень притязаний, высокая инициативность, решительность, смелость, настойчивость, организованность, выдержка целеустремленность и ответственность.

Однако у предпринимателей присутствуют симптомы личностной беспомощности проявляющиеся в пессимизме и апатии по отношению к будущему: они не ожидают изменений внешней среды в лучшую сторону. Определяющим фактором выбора предпринимательской карьеры является стремление к автономности и контролю [11].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, теоретические выводы и результаты эмпирического эксперимента позволяют говорить о том, что предпринимателю должен быть присущ высокий уровень субъектности (самостоятельность) для эффективного ведения предпринимательской деятельности. Индивид с личностной беспомощностью, как правило не занимается предпринимательской деятельностью, а работает по найму. Высокий уровень субъектности необходим предпринимателю, так как он несет большие риски по сравнению с наемным работником и должен самостоятельно выстраивать стратегию развития бизнеса, а так же нести ответственность за свое предприятие. Данные теоретические выводы являются предпосылками эмпирического исследования психологических свойств личности предпринимателей и наемных работников, что позволит разработать методики повышения эффективности ведения бизнеса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Zabelina E., Tsiring D., Chestyunina Y. *Personal helplessness and self-reliance as predictors of small business development in Russia: pilot study results / The International Entrepreneurship and Management Journal.* 2018. Т. 14. № 2. С. 279-293.
2. Магомедова, Х.Н. Психологическая специфика предпринимательской деятельности / Х.Н. Магомедова. *Вестник университета* №7, 2015. - С. 294-296.
3. Мальцев Ю.Г., Веденева Е.В. Роль субъектности в становлении профессионального «акме» предпринимателя / *Управление в современных системах.* 2019. № 1 (21). С. 40-46.
4. Котова, И. Б. Психологическая характеристика предприни-

мательской деятельности / И. Б. Котова, О. С. Канаркевич, В. Н. Петриевский // *Психологический ресурс в экономике и предпринимательстве.* - Ставрополь, 2002. - С. 23-31.

5. Щербакова, Т. Н. Психологическая компетентность предпринимателя как субъекта социального взаимодействия / Т. Н. Щербакова, Л. В. Седелцакая. - Ростов на Дону, 2003. - 192 с.

6. Посохова А.В. Конкурентоспособность предпринимателей: психолого-акмеологический взгляд на проблему. - *Человеческий капитал.* № 7(67).2014. С. 83-86.

7. Жидкова Э.В. К вопросу о компетенциях молодого предпринимателя // *Азимут научных исследований: экономика и управление.* 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 155-158.

8. Яремчук И.Л. Теория предпринимательства и основные аспекты ее развития // *Балтийский гуманитарный журнал.* 2014. № 1 (6). С. 110-112.

9. Десярев А.В. Инновационная занятость как способ повышения экономической эффективности предпринимательской деятельности // *Азимут научных исследований: экономика и управление.* 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 80-83.

10. Цириг, Д.А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности / Д.А. Цириг. - М.: Издат. центр «Академия», 2010. - 410 с.

11. Цириг, Д.А. Структура личностной беспомощности: постановка проблемы / Д.А. Цириг // *Вестн. ЮУрГУ. Сер. «Образование, здравоохранение, физическая культура».* - 2005. - Вып. 6. - № 15 (55). - С. 176-180.

12. Иванченко, Г.В., Казарян, М.Ю., Кошелева Н.В. Творчество, профессионализм, духовность: имплицитные концепции. - М.: Смысл, 2012. - 192 с.

13. Бодалев, А. А. О комплексном подходе Б. Г. Ананьева к изучению человека // *Мир психологии.* 2005. № 4. С. 191-197.

14. Фернхем, А. Личность и социальное поведение / А. Фернхем, П. Хейвен. - СПб., 2001. - 368 с.

15. Осницкий, А.К. Проблема исследования субъективной активности. // *Вопросы психологии.* -1996. - №1. - С. 5-20.

16. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособности личности / Л. М. Митина. - М. - Воронеж, 2002. - 400 с.

17. Seligman, M. E. P. *Helplessness: on depression, development, and death* / M. E. P. Seligman. - San Francisco: W. H. Freeman, 1975. - 250 p.

18. Яковлева Ю.В. Психологическое содержание, структура и особенности самостоятельности: дис. ... канд. псих. наук. Челябинск. 2011. 194 с.

19. Веденева Е.В. Мотивационный компонент личностной беспомощности на разных возрастных этапах / автореф. дисс. канд. псих. наук. Челябинск. 2009. 25 с.

20. Цириг Д.А., Веденева Е.В. Исследование успешности ведущей деятельности у испытуемых с личностной беспомощностью на разных возрастных этапах / *Сибирский психологический журнал.* - №31. 2009. С.81.-84.

Статья поступила в редакцию 19.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.9+316.6
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0080

**ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ МОЛОДЕЖИ,
ПРОЖИВАЮЩЕЙ В МЕГАПОЛИСЕ, СРЕДНИХ И МАЛЫХ ГОРОДАХ
(НА МАТЕРИАЛЕ ФОКУС-ГРУПП)**

© 2019

AuthorID: 302090
SPIN: 1604-2157
ResearcherID: D-7132-2017
ORCID: 0000-0002-1488-4746
ScopusID: 42761436800

Горьковая Ирина Алексеевна, доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии человека

AuthorID: 166933
SPIN: 9471-8985
ResearcherID: D-4700-2017
ORCID: 0000-0001-8389-2275
ScopusID: 53984860100

Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии человека
*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
(191986, Россия, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com)*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на сравнительный анализ содержания экологических представлений молодых людей, проживающих в мегаполисе (на примере Санкт-Петербурга), а также в средних и малых городах России. Теоретическую основу исследования составила современная трактовка феномена экологических представлений как отражения человеком его места в развивающемся природном и социальном пространстве жизнедеятельности, представленного в виде устойчивой системы убеждений в отношении наиболее продуктивных взаимоотношений между природой и человеком. Исследование проводилось методом фокус-групп, которые в числе прочих обсуждали вопросы, отражающие содержание экологических представлений, включая осведомленность об экологической ситуации в регионе, а также оценку влияния экологической ситуации на повседневную жизнь, включая сферы здоровья и отношений с другими людьми. Результаты работы восьми фокус-групп, в состав которых в совокупности вошли 59 студентов вузов (18,76±1,52 лет), были подвергнуты индуктивному контент-анализу с последующим сравнением результатов, полученных в группах жителей мегаполиса и средних/малых городов, с применением критерия Фишера. Было показано, что содержание экологических представлений молодежи не имеет выраженной региональной специфики и не отражает объективную экологическую ситуацию в регионе. При этом молодые люди, проживающие в средних и малых городах, демонстрируют более высокий уровень готовности к реализации проэкологической активности, в том числе в социально-значимых видах деятельности, в то время как жители мегаполиса склонны к осмыслению экологических рисков в контексте угроз собственному индивидуальному благополучию.

Ключевые слова: экологические представления, молодежь, студенты, мегаполис, средние города, малые города, атрибуция ответственности, проэкологическая активность, готовность к реализации проэкологических установок.

**ECOLOGICAL PROBLEMS IN THE SOCIAL PERCEPTIONS OF YOUNG PEOPLE LIVING
IN THE METROPOLIS, MEDIUM AND SMALL TOWNS
(ON THE MATERIAL OF FOCUS GROUPS)**

© 2019

Gorkovaya Irina Alekseevna, doctor of psychology, professor
at the Human Psychology Department
Miklyaeva Anastasia Vladimirovna, doctor of psychology, professor
at the Human Psychology Department
 *Herzen State Pedagogical University of Russia
(191186, Russian Federation, St. Petersburg, Moika emb., 48, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com)*

Abstract. The article presents the results of a study aimed at a comparative analysis of the environmental representations of young people living in the metropolis (on the example of St. Petersburg), as well as in medium and small towns of Russia. The theoretical basis of the study was the modern interpretation of the ecological ideas as a reflection of human's place in the developing natural and social space of life, which is presented as a stable system of beliefs regarding the most productive relationship between nature and humans. The study was conducted through focus groups, which, among others, discussed issues that reflect the content of environmental perceptions, including awareness of the environmental situation in the region, as well as assessment of the impact of the environmental situation on everyday life, in particular health and relationships with other people. The results of eight focus groups (59 university students aged 18.76±1.52) were subjected to inductive content-analysis, followed by comparison of the results of megalopolis' and medium/small cities' residents, using the Fisher criterion. The results show that the content of ecological ideas of young people does not have a pronounced regional specificity and does not reflect the objective environmental situation in the region. At the same time, young people living in medium and small towns demonstrate a higher level of readiness for the implementation of pro-environmental activities, including socially significant activities, while residents of the metropolis tend to understand environmental risks in the context of threats to their own individual well-being.

Keywords: ecological ideas, youth, students, megalopolis, medium cities, small towns, attribution of responsibility, pro-ecological activity, readiness to implement pro-ecological installations.

ВВЕДЕНИЕ

Актуализация внимания общества к экологическим проблемам приводит к последовательному росту интереса исследователей к содержанию экологических пред-

ставлений различных групп населения. Экологические представления, являясь неотъемлемым элементом общественного сознания, оказывают определяющее влияние на экологическое поведение людей, и, как следствие, о

многое детерминируют экологическую ситуацию. Как отмечают Е.И. Чердымова и В.Я Манчев, общественное экологическое сознание представляет собой целостное образование, выполняющее познавательные, мировоззренческие функции, обеспечивающие узнавание социумом экологических проявлений в социальной среде; определенных общественных отношений, отраженных в сознании личности в виде экологических знаний, представлений, несущее в себе общее содержание экологических норм, регулирующих поведение личности» [1, с. 268]. Экологические представления определяют представления людей об их месте в развивающемся природном и социальном пространстве жизнедеятельности, отражая устойчивую систему убеждений в отношении наиболее продуктивных взаимоотношений между природой и обществом [2], а также своего места в этих отношениях, выраженного в специфическом аспекте идентичности – экологической идентичности [3-7].

Исследователи отмечают, что формирование экологических представлений происходит в результате приобретения природной средой статуса социального предмета, с которым ассоциируются разнообразные жизненные ресурсы и риски [8]. В экологических представлениях отражается понимание социальными общностями ресурсов и рисков, соотнесенных с собственными территориями функционирования и развития [9]. Согласно данным, полученным В.А. Давыденко и Г.Ф. Ромашкиной, социальные представления об окружающей среде, как правило, не в полной мере адекватны объективной экологической реальности, однако отражение в них тех или иных экологических рисков прямо связана с готовностью людей к осуществлению проэкологического поведения [10]. Тесная связь между экологическими представлениями и проэкологическим поведением отмечается также другими отечественными [11-17] и зарубежными [18-19] учеными, предлагающими различные подходы к пониманию взаимосвязей между экологическими представлениями населения, с одной стороны, и элементами ресурсосберегающего и природоохранного поведения, с другой стороны.

Изучение экологических представлений приобретает особую актуальность применительно к молодежи как социальной группе, наиболее динамично реагирующей на изменения социального контекста общественного функционирования. Экологические представления характеризуются консерватизмом, и именно в молодежной среде наблюдается наиболее яркие изменения, отражающие динамику содержания экологических представлений общества в целом. Сегодня отмечается последовательная трансформация экологических представлений молодежи в сторону проэкологических ценностей [20], традиционно противопоставляемых антропоцентрическим представлениям о природе и месте человека в ней [21], что предполагает переход к представлению о природе как сложной системе, требующей к себе ответственного отношения, а также переход от потребительских к рациональным представлениям в природопользовании [22]. Однако, несмотря на довольно активный интерес исследователей к различным аспектам анализа проэкологических установок и поведения молодежи, содержание экологических представлений как неотъемлемых компонентов экологической идентичности молодых людей, отражающих те или иные аспекты их личности, оказывается недостаточно изученным. Кроме того, опираясь на данные различных исследований о том, что экологические представления имеют выраженную территориальную специфику [10; 23-25], обусловленную как объективными различиями экологической ситуации в разных регионах, так и сложившимися нормами социального поведения, в том числе в сфере экологии, можно предположить, что содержание экологических представлений молодежи, проживающей в разных регионах России, может различаться. Помимо этого, учитывая представления об опосредованности экологических

представлений степенью вовлеченности в человека в социальные отношения, реализуемые в контексте проэкологического поведения [5], можно сформулировать гипотезу о том, что различия в содержании экологических представлений молодежи могут быть обусловлены также и размером населенного пункта постоянного проживания, определяющим доступность установления и поддержания тесных связей с единомышленниками. В связи с этим возникает необходимость изучения экологических представлений молодежи с учетом специфики места их постоянного проживания. В нашем исследовании было осуществлено сравнение содержания экологических представлений молодых людей, проживающих в мегаполисе, а также в средних и малых городах России.

МЕТОДОЛОГИЯ

Исследование проводилось с применением метода фокус-групп, в ходе работы которых обсуждались следующие вопросы:

- 1) Что вы знаете об экологической ситуации в вашем регионе?
- 2) Как экологическая ситуация влияет на вашу жизнь?
- 3) Как экологическая ситуация влияет на ваше здоровье?
- 4) Как экологическая ситуация влияет на ваши отношения с другими людьми?

Ход обсуждения (по предварительному соглашению с участниками) полностью фиксировался посредством диктофонной аудиозаписи, впоследствии на основе аудиозаписи составлялась стенограмма обсуждения. В исследовании приняли участие 8 фокус-групп численностью от 6 до 11 человек. В качестве участников фокус-групп выступали студенты младших курсов высших учебных заведений в возрасте $18,76 \pm 1,52$ лет, жители мегаполисов, средних и малых городов России. В совокупности участниками исследования стали 59 студентов (в том числе 45 женщин и 14 мужчин), 27 из которых постоянно проживают в мегаполисе (Санкт-Петербург), 32 – в средних и малых городах России. Дизайн исследования предполагал сравнительный анализ экологических представлений молодежи, проживающих в городах с разной населенностью. Для обработки результатов применялся индуктивный контент-анализ с последующей оценкой различий между представлениями студентов, проживающих в мегаполисах, средних и малых городах, с помощью углового преобразования Фишера (ϕ^*).

РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты исследования показывают, что молодые люди, принявшие участие в исследовании, в целом оценивают экологическую ситуацию как неблагоприятную, независимо от региона проживания. Негативную характеристику экологической обстановки дали 92,6 % студентов, проживающих в Санкт-Петербурге, и 90,6 % студентов-жителей средних и малых городов России. Как свидетельствуют данные, представленные в таблице 1, молодые люди независимо от места проживания отмечают, в первую очередь, негативное влияние экологической обстановки на здоровье и образ жизни (в аспекте разнообразных ограничений, связанных с неблагоприятной экологической ситуацией). Однако при этом молодые люди, проживающие в средних и малых городах, рассматривают экологические проблемы как один из факторов собственной межличностной и социальной активности (прежде всего, как возможность включаться в различные виды проэкологической социальной активности и находить в этой сфере новых друзей), в то время как жители мегаполиса связывают влияние экологической обстановки на свою жизнь, в первую очередь, с планированием собственного будущего и возможностью переезда из большого города в населенные пункты с более благоприятной экологической ситуацией. Таким образом, мы можем констатировать более активный, социально-ориентированный характер проэкологической активности молодых людей, проживающих в небольших

городах, тогда как жители мегаполиса склонны осмыслить экологическую проблематику преимущественно в эгоцентрическом ключе.

Таблица 1 – Содержание представлений молодежи о том, на какие сферы их жизни оказывает влияние экологическая ситуация в регионе проживания. Примечание: «+» - положительное влияние, «-» - отрицательное влияние

Сферы жизни	Частота упоминания, %		φ*/ p<
	мегаполис	средние и малые города	
Здоровье (-)	39,1	54,2	-
Образ жизни (-)	13,0	8,3	-
Планы на будущее (+ / -)	17,4	4,2	1,66/0,05
Межличностные контакты (+)	-	12,5	-
Социальная активность (+)	8,7	16,6	-
Эстетическая сторона жизни (+ / -)	8,7	4,2	-

Вывод о более высокой степени проэкологической активности молодых людей, проживающих в средних и малых городах, подтверждается и при анализе атрибуции ответственности за экологическую ситуацию в регионе, характерной для респондентов различных групп. Если для жителей мегаполиса преимущественно характерна атрибуция ответственности вовне (прежде всего, государству и владельцам производств, наносящих ущерб природе), то жители средних и малых городов достоверно чаще отражают собственную ответственность за экологическую обстановку в регионе проживания (см. таблицу 2).

Таблица 2 – атрибуция ответственности за экологическую ситуацию в регионе

Локус ответственности	Частота упоминания, %		φ*/ p<
	мегаполис	средние и малые города	
Внешний	77,8	27,3	2,35/0,01
Внутренний	22,2	72,7	1,74/0,05

При этом, как показывают данные, представленные в таблице 3, виды проэкологической активности, которые по мнению респондентов, вполне могут быть реализованы в повседневной жизни, в целом имеют больше сходств, чем различий, в представлениях жителей мегаполиса, с одной стороны, и средних и малых городов, с другой стороны.

Таблица 3 – Виды проэкологической активности, приемлемые для молодых людей в повседневной жизни

Виды активности	Частота упоминания, %		φ*/ p<
	мегаполис	средние и малые города	
Участие в проэкологических акциях	26,9	18,2	-
Сортировка бытового мусора	30,8	27,2	-
Сокращение использования пластика	26,5	36,4	-
Сбор опасных отходов	3,4	18,2	1,69/0,05
Высадках деревьев	7,7	-	-
Вегетарианство, отказ от использования меха и кожи	7,7	-	-

Отдельно следует отметить, что 37,6 % высказываний респондентов в отношении возможностей реализации элементов проэкологического поведения в повседневной жизни сформулированы в сослагательном наклоне

и предполагают, что для проэкологической активности необходимы определенные условия (организация раздельного сбора мусора, доступность «экологических» продуктов и предметов обихода, отказ торговых сетей от использования пластиковых пакетов и т.д.). В целом полученные данные подтверждают результаты, полученные в исследовании П.О. Ермолаевой, согласно которым для российской студенческой молодежи типична довольно высокая экологическая тревожность на фоне экологической пассивности, которая в несколько большей степени характерна для жителей мегаполиса и в меньшей – для жителей средних и малых городов [19].

В процессе анализа представлений студенческой молодежи об экологической ситуации в регионе проживания мы не обнаружили выраженных признаков территориальной специфичности восприятия экологических угроз, отмечаемых другими авторами. Так, вслед за Н.А. Алешиной и П.Н. Виноградовым можно было бы предполагать, что представления об объектах экологического риска различаются в связи с объективными различиями экологических проблем и наиболее острых «точек экологического напряжения» в разных регионах страны [25]. Однако, согласно результатам нашего исследования, студенты, независимо от региона проживания, формулируют оценки экологической ситуации шаблонно («экология плохая», «в нашем регионе плохая экологическая обстановка»), практически не привнося в свои рассуждения элементов региональной специфичности экологической ситуации, что, вероятно, отражает в целом невысокую актуальность экологической проблематики для студенческой молодежи. Абстрактный характер оценок экологической обстановки в большей степени характерен для студентов-жителей мегаполиса (51,4 % соответствующих высказываний против 29,7%, φ*=1,80, p<0,05), также как и значительно большая склонность к «внешней» атрибуции ответственности за экологическую обстановку в регионе, что косвенно указывает на относительно более высокий уровень готовности к проэкологической активности у молодежи, проживающей в малых и средних городах.

Таким образом, полученные нами результаты не позволяют однозначно утверждать, что жители средних и малых городов реагируют на экологические угрозы острее, нежели жители мегаполиса, хотя в литературе и встречаются соответствующие сведения [10]. Однако в процессе анализа данных обнаружился иной аспект различий экологических представлений молодежи, проживающей в городах с разной численностью населения – аспект, связанный со способом осмысления экологической проблематики в контексте влияния экологической ситуации в регионе на собственную жизнь. Для молодежи, проживающей в средних и малых городах, решение экологических проблем связано, в первую очередь, с собственной социальной активностью («поиск единомышленников», «объединение усилий для решения экологических проблем»), в то время как для жителей мегаполиса – с активностью, направленной на выстраивание собственной жизни с учетом экологической обстановки в регионе («планирую в будущем жить за городом, на свежем воздухе», «в перспективе уеду из города, тут слишком грязно»). Вероятно, полученные результаты фиксируют феномен, уже отмеченный ранее Т.П. Емельяновой на примере молодых москвичей, для которых, как оказалось, свойственна озабоченность экологическими проблемами города, которые воспринимаются, в первую очередь, как угроза собственному комфорту [25]. Эти предположения, на наш взгляд, открывают новый аспект в проблемном поле перспективных психологических исследований, связанных с анализом субъективной оценки экологической ситуации в регионе проживания: изучение влияния экологических и, шире, средовых факторов на жизненные выборы молодых людей в контексте задачи построения собственного жизненного пути.

ВЫВОДЫ

Изучение экологических представлений молодежи с учетом специфики места постоянного проживания не позволило выявить существенных содержательных различий между представлениями жителей мегаполисов, средних и малых городов. Было показано, что экологические представления молодых людей довольно формализованы, несут обобщенно-негативный характер и мало соотносены с реалиями экологической обстановки в регионе проживания. Различий в оценке экологических угроз жителями мегаполиса и средних/малых городов выявлено не было, однако было установлено, что молодые люди, проживающие в средних и малых городах, в целом демонстрируют проявления более высокого уровня готовности к реализации проэкологической активности, в том числе и к повышению собственной социальной активности, направленной на решение экологических проблем, тогда как молодые люди-жители мегаполиса в большей степени ориентированы на осмысление экологических проблем региона в эгоцентрическом ключе, и рассматривают экологическую ситуацию как один из факторов, определяющих их будущую жизнь (в аспекте жизненных планов).

Полученные данные позволяют отметить важность работы по повышению осведомленности молодых людей о реальной экологической ситуации в регионе проживания как важном инструменте формирования готовности к осуществлению проэкологических форм поведения в практике повседневной жизни, а также открывают новое проблемное поле психологических исследований – изучение психологических характеристик жизненного пути личности в контексте осмысления экологического контекста его осуществления, включая оценку значимости этого контекста на разных этапах жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чердымова Е.И., Манчев В.Я. Генезис научных представлений об экологическом, профессиональном и экпрофессиональном сознании // *Современные проблемы науки и образования*. 2016. № 5. С. 268.
2. Глазачев С.Н., Гагарин А.В. Экологическая культура как вершинное достижение личности: сущность, содержание, пути развития // *Вестник Международной Академии Наук (русская секция)*. 2015. № 1. С. 20-23.
3. Thomashow M. *Ecological identity*. MIT Press, Cambridge, MA, 1995.
4. Weigert A.J. *Self, interaction, and natural environment*. State University of New York Press, Albany, 1997.
5. Clayton S., Opatow S. *Identity and the natural environment: The psychological significance of nature*. MIT Press, Cambridge, MA, 2003. 353 p.
6. Korpela K.M., Hartig T., Kaiser F.G., Fuhrer U. *Restorative experience and self-regulation in favorite places* // *Environment and behavior*. 2001. Vol. 33. Pp. 572-589.
7. Schultz P. W. *Empathizing with nature: The effects of perspective-taking on concern for environmental issues* // *Journal of Social Issues*. 2000. Vol. 56. Pp. 391-406.
8. Храян Ш.Р., Есаян Г.М. Социально-экологическая идентичность и социальные представления как предмет изучения психологии окружающей среды // *Наука через призму времени*. 2018. № 8 (17). С. 84-88.
9. Патырбаева К.В., Козлов В.В., Мазур Е.Ю., Конобеев Г.М., Мазур Д.В., Марицас К., Патырбаева М.И. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты. Пермь: Изд-во ПГНИУ, 2012. 250 с.
10. Давыденко В.А., Ромашина Г.Ф. Оценки восприимчивости к компонентам социального пространства и к уровням экологических угроз // *Социальное пространство*. 2017. № 3 (10). С. 1.
11. Панюкова Ю.Г. Экологическое поведение молодежи: направления исследований и возможности системного анализа // *Личностное и профессиональное развитие детей, молодежи, взрослых: проблемы и решения. Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. Под редакцией Л.М. Митиной. М.: Перо, 2017. С. 55-58.*
12. Оказова З.П. Пути оптимизации процесса обучения экологии // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 274-276.
13. Цветкова И.В. Представление студенческой молодежи о необходимости экологических знаний // *Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики. Материалы XIV Международной научно-практической конференции. Тольятти: Волжский университет имени В.Н. Татищева, 2017. С. 27-30.*
14. Трифонова Т.А. Идеология потребительства в ракурсе актуальной экологической ситуации // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2014. № 2 (7). С. 27-30.
15. Булетова Н.Е. Эколого-экономическое развитие регионов России через призму экологической грамотности населения // *Актуальные*

проблемы экономики и права. 2014. № 4 (32). С. 133-140.

16. Попов Ю.М., Сазонова Н.Н. Системный подход к формированию экологической культуры личности в эпоху социальной турбулентности // *Самарский научный вестник*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 243-246.

17. Левина С.В., Лисачкина В.Н., Павловский В.А. Теория и методика экологического образования: поиск новых подходов // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 327-330.

18. Kaiser F.G., Wöfling S., Fuhrer U. *Environmental attitude and Ecological Behavior* // *Journal of Environmental Behavior*. 1999. Vol. 19. Pp. 1-19.

19. Schlegelmilch B.B., Bohlen G.M., Diamantopoulos A. *The link between green purchasing decisions and measures of environmental consciousness* // *European Journal of Marketing*. 1996. Vol. 30 (5). Pp. 35-55.

20. Цветкова И.В. Представления об экологической культуре современной молодежи // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. 2017. № 2 (40). С. 124-130.

21. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Две модели экологии // *Человек*. 1998. № 1. С. 34-40.

22. Рубцова В.Л., Макарова Л.Н. Экологические представления студентов: сущность и показатели // *Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки*. 2007. № 8 (52) С. 190-105.

23. Ермолаева П.О. Экологическая культура российского и американского студенчества // *Социологические исследования*. 2012. № 12 (334). С. 80-88.

24. Алешина Н.А., Виноградов П.Н. Оценка объектов экологического риска школьниками, проживающими на различных территориях // *Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология, педагогика*. 2011. № 3-4. С. 27-32.

25. Емельянова Т.П. Психологическое благополучие и социальные представления о жизни в мегаполисе // *Знание. Понимание. Умение*. 2015. № 1. С. 213-223. DOI: 10.17805/zpu.2015.1.20

**Статья публикуется при поддержке гранта
Российского фонда фундаментальных исследований,
проект № 19-513-60001.**

Статья поступила в редакцию 08.09.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.9.01

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0081

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**

© 2019

Мирзоян Лусине Арутюновна, соискатель*Астраханский государственный университет**(445020, Россия, Астрахань, улица Татищева, 20А, e-mail: nauka1111@yandex.ru)*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы адаптации к профессии будущих юристов. Профессиональная адаптация рассматривается как многоуровневый, функционально детерминированный процесс адаптации к труду, включающий физиологические, личностно-психологические, поведенческие и социальные компоненты. В качестве детерминант профессиональной адаптации выделяются профессионально значимые качества личности, самооценка, индивидуально-типологические свойства, характер общения студентов. Была выявлена закономерность: чем сложнее субъектные качества личности, тем менее однозначно они связаны с эффективностью процесса адаптации. В структуре личностных компетенций, необходимых для успешной адаптации в профессии будущих юристов автор включает следующие компоненты: сформированность потребностно-мотивационных, личностно-профессиональных качеств, готовность к их проявлению (мотивационно-ценностный аспект); владение знанием теоретических основ юридической деятельности, а также психолого-педагогических, методических, технологических знаний (когнитивный аспект); наличие позиционно-поведенческих, коммуникативных, деловых качеств и умений, опыт проявления в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (конативный аспект); наличие организаторских, управленческих умений, эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления (личностный аспект). Выявлено, что эффективность адаптации зависит не только от структурированности отдельно взятых категорий субъектных детерминант, но и от характера соотношенности этих категорий между собой. Среди мероприятий адаптационной программы особо важными автор считает развитие моделей взаимодействия вуза и организаций, так как они во многом определяют эффективность современной системы управления профессиональной адаптацией будущих юристов.

Ключевые слова: адаптация, профессиональная адаптация, будущие юристы, профессиональная деятельность, компетенции, профессионально-значимые качества, молодые специалисты, детерминанты профессиональной адаптации.

**PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF FUTURE
LAWYERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY**

© 2019

Mirzoyan Lusine Arutyunova, applicant*Astrakhan State University**(445020, Russia, Astrakhan, Tatishcheva street, 20A, e-mail: nauka1111@yandex.ru)*

Abstract. The article deals with the problems of adaptation to the profession of future lawyers. Professional adaptation is considered as a multilevel, functionally determined process of adaptation to work, including physiological, personal-psychological, behavioral and social components. As the determinants of professional adaptation are professionally significant qualities of personality, self-esteem, individual-typological properties, the nature of communication of students. Identified a pattern: the more complicated the subject the quality of the person, the less clearly they relate to the efficiency of the process of adaptation. In the structure of personal competencies required for successful adaptation in the profession of future lawyers, the author includes the following components: the well-formedness requirement of motivational and professional qualities, commitment to their manifestation (motivational-value aspect); possession of knowledge of the theoretical foundations of legal activities, as well as psycho-pedagogical, methodological, technological knowledge (cognitive aspect); the presence of positional and behavioral, communicative, business qualities and skills, experience of manifestation in a variety of standard and non-standard situations (conative aspect); the presence of organizational, managerial skills, emotional and volitional regulation of the process and the result of manifestation (personal aspect). It is revealed that the effectiveness of adaptation depends not only on the structure of individual categories of subjective determinants, but also on the nature of the correlation between these categories. Among the activities of the adaptation program is particularly important the author considers the development of models of interaction between the University and organizations, as they largely determine the effectiveness of the modern management system of professional adaptation of future lawyers.

Keywords: adaptation, professional adaptation, future lawyers, professional activity, competences, professionally significant qualities, young specialists, determinants of professional adaptation.

ВВЕДЕНИЕ

Модернизация современного высшего образования направлена на подготовку специалистов, которые могут достаточно быстро адаптироваться к социальным институтам, обуславливающих успешность их профессиональной карьеры. К таким институтам относятся предприятия, организации, управленческие структуры, с которыми осуществляет взаимодействие молодой специалист.

Столкнувшись с глобализацией юридических услуг, появлением цифровых технологий и изменением, как предложения, так и спроса на юридические услуги, профессия, которая играет ключевую роль в функционировании демократического общества во многом зависит от способности молодых юристов к адаптации. Эта проблема обусловлена быстротой этих изменений и скрытой напряженностью между инновациями и существующими профессиональными традициями.

Проблема адаптации – одна из сложнейших междис-

циплинарных проблем, которая исследуется в различных областях деятельности: психолого-педагогической (Ю.А. Захаров, Л.А. Кандыбович, Н.Э. Касаткина, С.Н. Чистякова, И.В. Шалыгина и др.); социальной (С.И. Розум, П.С. Кузнецов и др.); профессиональной (Н.А. Березовин, В.С. Немченко, А.Ю. Петров, О.И. Шкаратан и др.) и др.

С начала 90-х гг. XX в. и в настоящее время появляются исследования, посвященные адаптации молодых специалистов как процесса, исследуются его социально-психологические аспекты (ценности, мотивация). При этом особую роль на современном этапе играют исследования профессиональной адаптации студенческой молодежи, становления молодых специалистов на начальном этапе работы в организации [5]. В научной литературе данные вопросы раскрываются в трудах Г.М. Андреевой, И.С.Кона, В.Т. Лисовского, А.В. Мудрика, С.С. Фролова, Г.А. Чередниченко, А.И. Шендрика, С.Н. Школьниковой, Б.Г. Юдина, В.А. Ядова и др.

Однако, несмотря на наличие основательной теоретической и эмпирической исследовательской базы, отмечается недостаточное количество работ, отражающих реальное состояние адаптации будущих юристов к профессиональной деятельности в современных российских организациях.

Важно отметить, что и личностные потребности будущих юристов в профессиональной сфере, и требования современных организаций к молодым специалистам постоянно трансформируются [1]. Это требует, в свою очередь, совершенствования средств, методов и технологий адаптации как организационного целостного процесса [13].

В различных юридических профессиях в разной степени реализуются определенные стороны деятельности. В качестве детерминант профессиональной адаптации нами выделяются профессионально значимые качества личности, самооценка, индивидуально-типологические особенности, специфика общения студентов. На формирование профессиональной направленности будущих юристов оказывает влияние профессиональная идентификация, которую можно развивать путем проведения спецкурсов, ежегодного анкетирования, выявляющего уровень профессионального становления и самосознания студентов и другие мероприятия. Высокий уровень профессиональной идентификации характеризуется осознанием студентом присутствующих у него профессиональных качеств юриста.

Немаловажное значение при этом имеет формирование у студентов-юристов личностных компетенций, которые способствуют успешной адаптации к профессиональной деятельности [3].

В структуру личностных компетенций, необходимых для успешной адаптации в профессии будущих юристов, должны быть включены следующие составляющие: сформированность потребностно-мотивационных, личностно-профессиональных качеств, готовность к их проявлению (мотивационно-ценностный аспект); владение знанием теоретических основ юридической деятельности, а также психолого-педагогических, методических, технологических знаний (когнитивный аспект); наличие позиционно-поведенческих, коммуникативных, деловых качеств и умений, опыт проявления в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (конативный аспект); наличие организаторских, управленческих умений, эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления (личностный аспект).

МЕТОДОЛОГИЯ

Нами было проведено анкетирование, цель которого состояла в выявлении уровня и проблем профессиональной адаптации будущих юристов. В экспериментальном исследовании принимало участие 84 обучающихся (44 студента третьего курса и 40 студентов четвертого курса, специальности «Юриспруденция»). Базой исследования стал Астраханский государственный университет.

В программу и методику эксперимента входили: предварительное целенаправленное изучение проблемных явлений для выявления исходных данных и рабочей гипотезы; создание условий для опытно-экспериментальной работы, отбор объектов для эксперимента; разработка технологии опытно-экспериментальной работы; проведение системного мониторинга выявленных данных с использованием тестов, анкет, психолого-педагогических характеристик.

Осуществлялось изучение состояния учебно-воспитательного процесса в вузе по формированию личностной компетентности будущего юриста [13]. Для проведения анализа показателей сформированности профессиональной адаптации студентов был проведен опрос студентов.

РЕЗУЛЬТАТЫ

По итогам выявления степени адаптированности к профессиональной деятельности, мы получили следующие результаты: 66 % студентов третьего курса имеет

среднюю степень адаптированности к профессии, а 68 % студентов четвертого курса – высокую. Студенты, обладающие высоким уровнем профессиональной адаптации, как правило, «тщательно планируют свою жизнь, ставя конкретные цели, стремятся к достижению заметных и конкретных результатов в любом виде деятельности».

Профессиональная адаптация отличается освоением необходимого уровня профессиональных компетенций, формированием профессионально важных качеств и позитивного отношения к деятельности [6-12]. В этом отношении, как отражено в результатах исследования, перевод полученных в процессе обучения профессиональных знаний в «практическую плоскость» становится одним из основных факторов – с этим согласны 49 % опрошенных; важно исключать ситуации, когда старшие коллеги воспринимают молодого специалиста как «помощника», которому можно направить всю черновую работу. Схожее количество мнений (по 46,2 %) набрали знакомство с особенностями условий работы в организации, а также получение навыков и умений использовать профессиональные знания в виде, актуальном для конкретной организации; значительно для респондентов (45,2%) введение в профессиональную деятельность юриста – нормативные требования, система взаимодействия с коллегами и руководителями при выполнении заданий. Наименее значимым фактором из всех названных студенты считают мотивацию профессионального развития в соответствии с потребностями организации – 33,6%.

Будущие юристы должны усваивать большой объем информации в области профессиональных знаний, что осложняет процесс познавательной деятельности в области специальных дисциплин. В связи с этим для студентов первого курса является существенной проблемой быстрой адаптации к вузовской системе образования. Как отмечает М.М. Миншин, обучающиеся должны быть ориентированы в первую очередь не только на обогащение объема знаний, но и на развитие образного мышления, преодоление формализма в познании, развитие собственных творческих и познавательных способностей [2, с. 415]. В результате учебная деятельность обретет динамический, продуктивный характер.

Выявлено, что обучающиеся не всегда способны эффективно организовать свою учебную и внеучебную деятельность, особенно самообразование. На этом этапе важное значение имеет правильная организация самостоятельной работы студентов, ее успешность является основополагающим способом решения других актуальных вопросов, таких как повышение уровня мотивации изучения специальных дисциплин.

Проведенный анализ современного состояния проблемы профессиональной адаптации и ее субъектных детерминант показал, что она является актуальной [1]. При этом наблюдалась закономерность: чем выше сложность субъектных качеств, тем менее однозначно они соотносятся с успешностью процесса адаптации. Так, связь менее сложных возрастных характеристик субъекта с эффективностью адаптации прослеживалась более четко, чем в случае более сложных характеристик, таких, как интеллект или доминантность.

Структурные закономерности прослеживаются при изучении взаимосвязи двух категорий субъектных детерминант – личностных и межличностных. Успешно адаптировавшиеся студенты юридического факультета характеризуются значительно большей согласованностью, структурированностью названных категорий детерминант. Дезадаптанты же, наоборот, отличаются большей рассогласованностью, дезорганизацией.

Мониторинг профессиональной адаптации студента – процесс, который позволяет качественно проследить формирование профессиональных компетенций, приспособление отдельных студентов и их групп к социальным факторам, дидактической нагрузке и каче-

ственно более продуктивно формировать учебно-образовательный процесс.

Среди мероприятий адаптационной программы особое внимание следует уделить рекомендациям по развитию моделей взаимодействия вуза и организаций, так как они во многом определяют эффективность предлагаемой системы управления профессиональной адаптацией будущих юристов. основополагающей целью обучения в вузе является формирование личности будущего юриста, способного эффективно реализовать в профессиональной деятельности свой интеллектуальный и творческий потенциал, мотивированного и готового к самореализации и саморазвитию в сложных социально-профессиональных реалиях современного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лопарева Д.В. *Формирование системы управления профессиональной адаптацией студентов высших учебных заведений экономического профиля: автореф. дис. ... канд. экон. наук* : 08.00.05. М, 2009. 21 с.
2. Минин М.М. *Структура профессионально-математической компетентности инженеров по программному обеспечению вычислительной техники и автоматизированных систем // Образовательные технологии и общество. 2010. Т. 13. № 4. С. 414-421.*
3. Прохорова Т.Н. *Проблемы динамики формирования профессионально-субъектной позиции у будущих юристов в системе ВПО / Т.Н. Прохорова, Л.Г. Пушкина // Вестник Университета Российской академии образования. – 2015. – № 2 (75). С. 189-195.*
4. Рыжанкова А.А. *Эмпирическое исследование проблем профессиональной адаптации студентов в высшем учебном заведении // Психология, социология и педагогика. 2015. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/12/6173> (дата обращения: 08.08.2019).*
5. Тернопол В.Я. *Психологические закономерности структурной организации личностных качеств как факторов профессиональной адаптации // Психология субъекта профессиональной деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2000. С. 272-283.*
6. Сопоев С.А. *Адаптация молодых специалистов как одна из проблем кадрового обеспечения российских организаций // Вестник СОГУ. 2012. № 2. С. 78-84.*
7. Ланская И.А., Ипатова И.С. *Обучение студентов-юристов специфике звучащей русской речи // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 256-258.*
8. Рамазанова П.К., Гаджиева З.А. *Пути оптимизации юридического образования в России // Самарский научный вестник. 2016. № 1 (14). С. 185-189.*
9. Викулина О.В. *Анализ познавательных потребностей студентов юридических факультетов в системе контроля уровня владения иностранным языком // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 201-204.*
10. Тимофеева А.А. *Русская художественная литература как компонент повышения профессиональной правовой культуры юристов // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 311-313.*
11. Кантеева А.Р. *Комплексный процесс адаптации молодых специалистов в профессиональную среду организации // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 58-61.*
12. Улендеева Н.И. *Характеристика информационно-аналитической компетентности обучающихся ведомственных вузов ФСИН России // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 345-350.*
13. Устькачкинцева Ю.Ю. *Формирование личностных компетенций студентов в процессе изучения гражданско-правовых дисциплин. Дисс. ...кандидата педагогических наук: 13.00.08. Казань, 2014. 281 с.*

Статья поступила в редакцию 09.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.9

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0082

КРАСИВЫЙ ВНЕШНИЙ ОБЛИК – ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

© 2019

AuthorID: 513581

SPIN: 2739-5980

ResearcherID: R-1283-2016

ORCID: 0000-0002-3537-9845

ScopusID: 57195321518

Погонцева Дарья Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, Академии психологии и педагогики, докторант
Южный федеральный университет

(344038, Россия, Ростов-на-Дону, Нагибина 13, e-mail: dpogontseva@gmail.com)

Аннотация. В статье рассматривается проблема роли внешнего облика в формировании межличностных отношений и представления молодых людей о красивом и некрасивом внешнем облике мужчин и женщин. Приводится анализ содержания представлений о красивых людях, делаются выводы о социально-психологических особенностях, которые респонденты связывают с красивым или некрасивым внешним обликом незнакомца. Так из описания молодых людей следует, что некрасивые люди обладают более низким уровнем интеллекта, не образованные, обладают неграмотной речью и, скорее всего, ведут нездоровый образ жизни. В свою очередь красивого человека наделяют такими характеристиками, как образованность, общительность, открытость. Также было выявлено, что наиболее негативная оценка отношения вызывает незнакомая некрасивая девушка, отношение к ней близко к неуважительному, чуть более позитивное отношение вызывает незнакомый некрасивый молодой человек. Наиболее позитивное (дружелюбное) отношение в глазах респондентов вызывает образ незнакомого красивого молодого человека. Полученные данные указывают на то, что молодые люди, участники исследования связывают отношение к Другому в зависимости от оценки его внешнего облика, как красивого или некрасивого, что может стать предиктором лукизма.

Ключевые слова: красивый внешний облик, красивый молодой человек, некрасивый молодой человек, красивая девушка, некрасивая девушка, лукизм, дискриминация по внешнему облику, внешний облик, категоризация по внешнему облику, представления, отношения

ATTRACTIVE APPEARANCE - YOUTH REPRESENTATIONS

© 2019

Pogontseva Darya Viktorovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology, Academy of Psychology and Pedagogy, doctoral student student
South Federal University

(344038, Russia, Rostov-on-Don, Nagibina 13, e-mail: dpogontseva@gmail.com)

Abstract. The following article focuses on the interpersonal relationships problems and on the young people's perception of beauty and appearance (male and female). Then we see a detailed analysis of the ideal of beauty among people, we summarize the conclusions about the socio-psychological characteristics that respondents associate with the beautiful or ugly appearance of the strangers. So young people tend to think that ugly people have a lower level of intelligence, aren't educated, have illiterate speech and, most likely, lead an unhealthy lifestyle. On the other hand, a beautiful person is thought to have such characteristics as education, sociability and openness. It has also been found out that the ugly and unfamiliar girl provokes negativity and gets the lowest grade. Attitude towards her is close to disrespectful, a slightly more positive attitude is caused by an unfamiliar ugly young man. The most positive (friendly) attitude in the eyes of the respondents evokes the image of an unfamiliar handsome young man. Received evidence show that young people, the research participants associate with each other depending on the assessment of his or her appearance, as handsome or ugly, which can become a predictor of lookism.

Keywords: beautiful appearance, handsome young man, ugly young man, beautiful girl, ugly girl, lookism, discrimination in appearance, appearance, categorization in appearance, representation, relationship

ВВЕДЕНИЕ.

В современном обществе категории «красота» и «привлекательный внешний облик» стали ценностно-значимыми, как для женщин, так и для мужчин. Данное утверждение подкрепляется активным развитием индустрии красоты и рекламных косметических средств, что косвенно свидетельствует о нарастании значимости привлекательного внешнего облика в повседневной жизни современного человека. В социально-психологических работах фиксируется «одержимость внешним видом», характерная для современного общества [1]. Можно отметить, что ряд авторов затрагивает данную тему. Так, В. Свами [2] указывает, что стереотипы, связанные с внешним обликом, обеспечивают определенное отношение к Другому. В своей работе Д. Хамермеш [3] рассматривает роль внешнего облика в различных сферах жизни (социальной, политической, экономической) и подчеркивает особую роль оценки внешнего облика молодыми людьми. Автор отмечает, что оценка внешнего облика как красивого обеспечивает человеку более качественное образование (преподаватели уделяют больше внимания усвоению материала среди «красивых» студентов); более развитые социальные контакты (у красивых людей больше друзей); семейное положение

(у красивых людей чаще складываются успешные семейные отношения) и т. д. Однако Д. Хамермеш также отмечает, что эти выгоды условны и относятся скорее к области стереотипов, чем к реальной ситуации. К подобным выводам приходит и Г. Патцер [4], отмечая, что в современном мире принято судить о книге по обложке, несмотря на то, что народная мудрость советует обратное. Г. Патцер также рассматривает роль внешнего облика в современном мире и отмечает, что стереотипов о внешнем облике огромное количество и они формируют устойчивые установки, а также отношение и, как результат, поведение по отношению к человеку с красивым или некрасивым внешним обликом. Однако в большинстве этих работ рассматриваются общие стереотипы отношения к красивым и некрасивым людям, однако не делается акцент на том, по каким критериям оценивают человека как красивого или некрасивого и какие личностные характеристики приписывают человеку в зависимости от оценки его внешнего облика. В свою очередь, представления в работе Е.В. Павловой [5] представлены в виде многоуровневой модели исследования системы представлений человека: на уровне значений в представлениях отражен информационно-когнитивный компонент; на уровне личностных смыслов представлен

эмоционально-оценочный компонент представлений, включающий не только знание как таковое, но и отношение к нему; чувственная ткань образа раскрывается через конкретные образы реальности, в которых репрезентирована невербальная составляющая представлений и «бюдинамическая ткань действия» в структуре представлений.

МЕТОДОЛОГИЯ

Целью данного исследования являлось изучить представления молодых людей и красивом и некрасивом человеке, выявить ядро представлений о нем, а также отношение к нему. В исследовании приняли участие 100 молодых людей в возрасте от 18 до 25 лет (50 мужчин и 50 женщин). На первом этапе респондентам было предложена ситуация, в которой им необходимо оценить, как бы они отнеслись к незнакомому человеку (девушке и юноше) по 9 бальной шкале, от враждебного, до дружелюбного) в зависимости от их субъективной оценки незнакомцев как красивых или не красивых. Далее респондентам было предложено описать (метод свободных описаний), как выглядит незнакомый человек, которого они скорее всего категоризировали как красивого или некрасивого.

РЕЗУЛЬТАТЫ

На первом этапе было выявлено отношение к красивому молодому человеку, некрасивому молодому человеку, красивой и некрасивой девушке (см. таблица 1), однако значимых различий между юношами и девушками не было получено.

Таблица 1 - Средние значения отношения к незнакомому человеку, в зависимости от внешнего облика

Пол респондента	Красивый молодой человек	красивая девушка	некрасивый молодой человек	некрасивая девушка
М	8,1	7,9	4,7	4,43
Ж	8	7,1	4	3,83
Всего	8	7,3	4,1	3,97

*составлена автором

Полученные нами данные говорят о том, что самая негативная оценка отношения вызвала незнакомая некрасивая девушка ($M_{cp}=3,97$), отношение к ней близко к неуважительному, чуть более позитивное отношение вызывает незнакомый некрасивый молодой человек ($M_{cp}=4,1$), однако значимых различий между отношением к некрасивой девушке и некрасивому юноше нами не было обнаружено. Дружелюбное отношение вызывает незнакомая красивая девушка ($M_{cp}=7,3$) она располагает к себе, большая часть респондентов выбрали ответ «отнесусь с доверием». Наиболее позитивное (дружелюбное) отношение в глазах респондентов вызывает образ незнакомца красивого молодого человека ($M_{cp}=8$). Надо отметить, что нами были обнаружены значимые различия по критерию Уилкоксона в оценке отношения к некрасивым и красивым юноше ($Z=2,134$; $p<0,05$) и девушке ($Z=2,75$; $p<0,05$) (в среднем по выборке).

Далее респондентам было предложено описать, как выглядит незнакомый человек что бы они категоризировали его как красивого или некрасивого.

Так описание красивого молодого человека включали следующие категории: физическая привлекательность (красота)-42; ухоженный внешний вид-24; интеллектуальная развитость, образованность-21; манеры, соблюдение этических норм-18; харизматичность, обаяние, личностная притягательность-15; уверенность в себе-12; взгляд (различные его формы: ясный, пронзительный и т.д.)-12; грамотная речь, умение четко выразить свои мысли-9; хорошее чувство юмора-9; мужественность-6; целеустремленность-6; занятия спортом, активный образ жизни-6; доброта, отзывчивость, бескорыстие-6; стиль в одежде-6; физическая сила-3; способность нести ответственность за себя и других-3; смелость, героизм-3; приятный запах-3; приятный голос-3; общительность, открытость-3;

состоятельность, экономическая независимость-3. Проведя анализ образа красивого молодого человека, можно сделать вывод о том, что основой привлекательности являются личностные качества в дополнении с хорошими внешними данными, а социальная сфера имеет небольшое значение. Большая часть респондентов выделила физическую привлекательность и ухоженность, должен быть умен и образован, должен обладать харизмой, уверенностью в себе и умением выражать свои мысли.

Некрасивый молодой человек в представлении респондентов обладает такими характеристиками, как: неопрятность-43; грубое поведение-29; физически непривлекателен (некрасив)-27; низкий уровень интеллекта, низкий уровень образованности-23; неприятный запах-22; высокомерие, надменность-21; брань-18; наглость, дерзость-16; чрезмерная общительность-11; взгляд (различные его формы: злой, волчий и т.д.)-10; дурные манеры, несоблюдение этических норм-9; несостоятельность -9; неуверенность в себе-9; определенный стиль в одежде-7; неприятная манера речи, неграмотная, несвязная речь-7; недовольный, хмурый вид-6. Таким образом, в основе образа некрасивого молодого человека лежит неопрятность, неприятный запах (несоблюдение норм личной гигиены), использование бранной речи, наглость, дерзость и высокомерность.

Красивая девушка, в представлении респондентов обладает такими характеристиками, как: физическая привлекательность (красота)-42; ухоженный внешний вид-37; стиль в одежде-34; доброта, отзывчивость, бескорыстие-29; высокий уровень интеллекта, высокий уровень образованности-25; забота о других-19; женственность-19; хорошие манеры, соблюдение этических норм-19; взгляд (различные его формы: ясный, пронзительный и т.д.)-11; высокие моральные принципы - 9; хорошее чувство юмора-9; грамотная речь, умение выражать свои мысли-8; скромность, сдержанность-6; приятная улыбка-6; харизматичность, обаяние, личностная притягательность-5; здоровый образ жизни-4. Проведя анализ образа привлекательной девушки, можно сделать вывод о том, что основой привлекательности девушки являются хорошие внешние данные, ухоженность, умение следить за собой и хорошо, стильно одеваться. Внешность должна быть дополнена определенным набором личностных качеств, в первую очередь, добротой и отзывчивостью, далее образованностью и интеллектом.

Описание некрасивой незнакомой девушки включали такие параметры как: неопрятность-39; физическая непривлекательность (некрасива)-34; низкий уровень интеллекта, низкий уровень образованности-29; дурные манеры, несоблюдение этических норм-27; грубое поведение-25; эмоциональная несдержанность и гипербобщительность-52; определенный стиль в одежде-22; нездоровый образ жизни-19; озлобленность, резкость в общении-17; неприятная манера речи, неграмотная, несвязная речь-16; отсутствие жизненных целей-16; неприятный запах-11, зависимость от других-2. Проведя анализ образа непривлекательной девушки можно сделать вывод о том, что непривлекательность основывается в основном на внешности и личностных качествах, при чем основой плохой внешности является неухоженность, которая определяется личностными качествами, и неумением одеваться. Непривлекательная девушка так же, имеет низкий уровень образованности и интеллекта, груба, несдержанна, имеет дурные манеры, зависима от других и не ведет здоровый образ жизни.

ВЫВОДЫ

В целом, полученные нами данные соотносятся с другими исследованиями [6] посвященными отношению к красивым и некрасивым людям и формированию такого явления, как «лукизм». В данном случае мы видим, что оценка внешнего облика как непривлекательного связывается респондентами с различными

личностными качествами и особенностями социального взаимодействия. Так из описания молодых людей следует, что некрасивые люди обладают более низким уровнем интеллекта, не образованные, обладают неграмотной речью и, скорее всего, ведут нездоровый образ жизни. Данные стереотипы влияют и на поведенческий аспект, таким образом, появляются различные формы дискриминации, в частности буллинг основанный на внешнем облике. Мы также предполагаем, что данные стереотипы формируются прямо и косвенно различными средствами массовой коммуникации, рекламой, а также формируются популярными личностями из социальных сетей. В дальнейшем мы планируем рассмотреть наиболее частые стереотипы о роли внешнего облика в различных социальных сферах, которые транслируются популярными блогерами в социальных сетях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Рамси Н., Харкорт Д. Психология внешности. Изд-во: Путер, 2011, С. 20-37.
2. Swami V. Physical attractiveness and personality // *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance*. 2012, Pages 622-628
3. Hamermesh D. *Beauty pays. Why attractive people are more successful*. Princeton University press. 2011. p.216.
4. Patzer G. *Looks: why they matter more than you ever imagined* // AMACOM Div American Mgmt Assn. 2008. P. 282.
5. Павлова Е.В. Социальные представления как содержание индивидуального сознания: обоснование методологии исследования // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018. Т. 7. № 1(22) С. 294-296.
6. Лабунская В.А. «Ценность внешнего облика» в иерархии ценностных ориентаций современной студенческой молодежи // В сборнике «Психология человека как субъекта познания, общения, деятельности» Отв.ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлев. Москва, 2018. С.742-748.

Статья публикуется при поддержке гранта Российского научного фонда, проект № 171801260 «Социальная психология внешнего облика: функции, значимость, удовлетворенность, обеспокоенность, интерпретации в межличностном и внутригрупповом взаимодействии в молодежной среде»

Статья поступила в редакцию 29.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.923.2

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0083

**ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА САМОСОЗНАНИЯ
У ЖЕНЩИН С ПРИЗНАКАМИ НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ**

© 2019

Пономарева Людмила Геннадьевна, магистр психологических наук,
аспирант кафедры клинической и консультативной психологии*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
(220030, Республика Беларусь, город Минск, улица Советская, 18, e-mail: ludainfoline@rambler.ru)*

Аннотация. Несмотря на длительную историю изучения расстройств пищевого поведения, диагностика и психокоррекция данных состояний все еще представляет значительную сложность. В частности, ситуация усугубляется тем, что нарушения пищевого поведения помимо клинически выраженных форм имеют доклинические, которые часто не попадают в поле зрения специалистов до того момента, пока они не разворачиваются в болезненные состояния. Сегодня специалистам хорошо известны факторы, провоцирующие расстройства пищевого поведения, в литературе описаны симптомы и отдельные психологические особенности лиц с данными заболеваниями, выделены группы риска (как правило, в эту группу входят молодые женщины). Однако данные о личностных и поведенческих особенностях при наличии, а также при склонности к вышеописанной патологии лишены определенной системности, которая позволила бы описать целостно уникальные для данной группы психологические особенности, определить вектор персонального развития, выявить прогностические критерии, профилактический и коррекционный потенциал. Одним из решенных обозначенных проблем мы видим изучение структуры самосознания у женщин с признаками нарушений пищевого поведения. В данной статье представлены результаты эмпирического исследования эмоционально-ценностного компонента самосознания у женщин с тенденцией к пищевым расстройствам. Основными изучаемыми параметрами выступили самооценка и самоотношение, которые были проанализированы с помощью методов количественного и качественного анализа. Выявлены и описаны значимые различия по представленным феноменам. Так участницы исследования с признаками нарушений пищевого поведения имеют более низкий уровень самооценки, они недостаточно высоко оценивают собственные силы в решении проблем, не чувствуют в полной мере свое принятие окружающими, легко готовы меняться под напором ситуации. Была выдвинута гипотеза о том, что у женщин с признаками нарушений пищевого поведения самооценка связана с восприятием оценивания их окружающими и склонностью к самообвинениям и недовольству собой и выступает как системообразующее качество, определяющее общий характер развития самоотношения в структуре самосознания. Полученные данные могут быть использованы для диагностической и коррекционной работы с женщинами, имеющими нарушения пищевого поведения, а также для организации профилактических мероприятий в отношении предполагаемой группы риска. Перспективой дальнейшего изучения самосознания при нарушениях пищевого поведения может стать изучение когнитивного и поведенческого компонентов самосознания и имплементация данного исследования в выборку лиц с психиатрическим диагнозом.

Ключевые слова: доклиническая феноменология, нарушения пищевого поведения, нервная анорексия, нервная булимия, компульсивное переедание, самосознание, самооценка, самоотношение, структура самосознания, эмоционально-ценностный компонент самосознания.

**PECULIARITIES OF THE EMOTIONAL-VALUE COMPONENT OF SELF-CONSCIOUSNESS
IN WOMEN WITH TENDENCY TO EATING DISORDERS**

© 2019

Ponomarova Liudmila Gennadyevna, master of psychological sciences, postgraduate student
of the department «Clinical and Consultative Psychology»*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
(220030, The Republic of Belarus, Minsk, Sovetskaya str., 18, e-mail: ludainfoline@rambler.ru)*

Abstract. Despite the long history of studying eating disorders, the diagnosis and psychocorrection of these diseases is still a significant challenge. In particular, the situation is aggravated by the fact that eating disorders, in addition to clinically pronounced forms, have preclinical forms, which often do not fall into the field of view of specialists until they unfold into painful conditions. Today experts are well aware of the factors that provoke eating disorders, the literature describes the symptoms and individual psychological characteristics of people with these diseases, highlighted risk groups (as a rule, this group includes young women). However, the data on personal and behavioral characteristics in the presence, as well as with a tendency to the above pathology, are deprived of a certain systematicity that would allow us to describe psychological characteristics that are completely unique for this group, determine the vector of personal development, identify prognostic criteria, preventive and correctional potential. One of the solutions to these problems we see the study of the structure of self-consciousness in women with tendency to eating disorders. This article presents the results of an empirical study of the emotional-value component of self-consciousness in women with a tendency to eating disorders. The main parameters studied were self-esteem and self-attitude, which were analyzed using methods of quantitative and qualitative analysis. Significant differences in the presented phenomena were identified and described. So, the study participants with signs of eating disorders have a lower level of self-esteem, they do not appreciate their own strengths in solving problems, do not fully feel their acceptance by others, are easily ready to change under the pressure of the situation. A hypothesis has been put forward that in women with signs of eating disorders, self-esteem is associated with the perception of evaluations by others and a tendency to self-blame and dissatisfaction with themselves and acts as a system-forming quality that determines the general nature of the development of self-attitude in the structure of self-consciousness. The data obtained can be used for diagnostic and correctional work with women with eating disorders, as well as for the organization of preventive measures in relation to the alleged risk group. The prospect of a further study of self-consciousness in eating disorders can be the study of the cognitive and behavioral components of self-consciousness and the implementation of this study in a sample of individuals with a psychiatric diagnosis.

Keywords: preclinical phenomenology, eating disorders, anorexia nervosa, bulimia nervosa, compulsive overeating, self-consciousness, self-esteem, self-attitude, self-consciousness structure, emotional-value component of self-consciousness.

ВВЕДЕНИЕ. Нарушения пищевого поведения представляют собой широкий спектр состояний от ограниченного поведения до переедания [1]. В МКБ-10 [2] и в новой редакции классификатора [3] (МКБ-11) к кли-

нически выраженным формам нарушений пищевого поведения относят нервную анорексию, нервную булимию и компульсивное переедание. В научной литературе четко обозначены основные диагностические критерии данных расстройств. Например, для нервной анорексии – это потеря 15% и более от нормального веса, аменорея, использованием очистительных и ограничительных мер по контролю питания и коррекции фигуры и др. Для постановки диагноза «нервная булимия» значимыми являются приступы переедания с последующим самовывыванием рвоты, которые случаются в среднем дважды в неделю на протяжении трех месяцев. При компульсивном переедании в течение полугода как минимум дважды в неделю отмечаются приступы бесконтрольного приема пищи до появления ощущения чрезмерной переполненности желудка.

Помимо уже сформировавшихся заболеваний, в отношении нарушений пищевого поведения выделяются доклинические формы, которые характеризуются отсутствием полного набора диагностических критериев, достаточных для постановки диагноза. Распространенность субклинических форм превышает таковую для «полного синдрома» в 2-5 раз, составляя от 4 до 16% в общей популяции. Важность изучения этих «доболезненных» состояний определяется тем, что в ряде случаев они способны разворачиваться в клинические значимые виды нарушений приема пищи [4; 5].

В психологических исследованиях можно встретить следующие определения, обозначающие доклинические формы данных расстройств: «сверххранние признаки нарушений пищевого поведения», «склонность к нарушениям пищевого поведения», «инициация расстройств пищевого поведения» и т.п. В нашей работе мы исходим из того, что психологический аспект доклинической феноменологии нарушений пищевого поведения – это некий момент жизни субъекта, качественно изменяющий структуру самосознания в целом.

На сегодняшний день достаточно хорошо изучены и факторы риска нарушений пищевого поведения. К ним относят, например: женский пол, подростковый возраст, наличие в семейном анамнезе расстройств настроения, злоупотребление психоактивными веществами, сексуальное насилие, дезадаптивное семейное воспитание, пониженную самооценку, перфекционизм, дисморфофобию (нарушение образа тела), сверхчувствительность к социальным стереотипам, раннее начало менархе и др. [5]. Каждый из представленных факторов тем или иным образом исследовался и был описан, поэтому сегодня в арсенале специалистов имеется достаточно информации о психологических особенностях женщин (как основной группы риска) с нарушением пищевого поведения (например, [1; 4-17] и др.).

Однако, несмотря на яркую симптоматику и четкие, хорошо изученные диагностические критерии, нарушения пищевого поведения все еще остаются сложно выявляемыми состояниями. В частности, это обусловлено тем, что достаточное количество описанных в научной литературе психологических особенностей лиц с пищевыми нарушениями четко не систематизированы. Решение этой проблемы представляется нам в изучении структуры самосознания при расстройствах приема пищи, т.к. ключевыми психопатологическими характеристиками здесь служат недостаточная когнитивно-личностная дифференциация, обуславливающая нарушения образа «Я», наличие жестких стереотипов в отношении пищи и восприятия себя и во взаимодействии с окружающими [1; 4; 5; 7; 10-15]. Такой подход к изучению нарушений пищевого поведения дает целостное и прогностическое понимание данных расстройств.

Современное представление о структуре самосознания основывается на единстве трех его сторон – когнитивной, эмоциональной и поведенческой. Данная трехкомпонентная структура с небольшими модификациями предложена такими авторами, как Р. Бернс [18], И.С. Кон

[19; 20], В.С. Мерлин [21], В.В. Столин [22], И.И. Чеснокова [23], А.К. Болотова [24], О.В. Селезнева [25], Е.Т. Соколова [26], Б.Б. Аймонтас [27] и др.

И.И. Чеснокова [23] дает следующую характеристику каждой из структурных единиц самосознания:

– познавательный компонент находит выражение в самопознании;

– эмоционально-ценностный компонент проявляется в отношении к себе, в котором отражается собственное отношение личности к тому, что она узнает, понимает, «открывает» относительно самой себя;

– действенно-волевой компонент отражается в саморегуляции.

О.В. Селезнева [25] считает, что самосознание включает ряд таких взаимосвязанных компонентов, как:

– когнитивный (сравнение себя с другими людьми, сопоставление своих качеств с внутренними эталонами или результатами деятельности других; оценка степени расхождения этих двух величин);

– эмоционально-ценностный (самоотношение и самооценка);

– регуляторный (обеспечение единства когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов, управление поведением).

Мы разделяем приведенные выше теоретические положения о структуре самосознания и определяем его как процесс познания человеком себя и формирования им отношения к самому себе, когнитивный компонент которого находит выражение в самопознании, образах самого себя и своего «Я», сопоставлении себя с другими людьми, эмоциональный – в оценивании себя, а поведенческий – проявляется посредством саморегуляции, соотношения цели, предпосылки и процесса действия [19; 20; 22; 23; 26; 28].

Теоретические представления о самосознании и его структуре имеют достаточно продолжительную историю изучения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, В.В. Столин, И.И. Чеснокова, В.С. Мерлин, Р. Бернс, З. Фрейд, К. Хорни, И.С. Кон, Ч. Кули, К. Роджерс и др.). Весомая часть современных работ по данной проблеме посвящена этническому и профессиональному самосознанию (например, [29-32] и др.). Однако интерес к особенностям самосознания при различных психических нарушениях активно развивается лишь в последние годы, например [33-39] и др. Каждая группа расстройств имеет свои уникальные психологические особенности. Однако красной нитью во всех исследованиях проходит мнение о том, что изучение структуры самосознания является необходимым для построения качественной и эффективной психолого-психиатрической интервенции.

Учитывая все вышесказанное и то, что работы, посвященные рассмотрению нарушений пищевого поведения и предрасположенности к ним с позиции структурных особенностей самосознания не представлены, мы определяем обозначенную тему нашей научной работы как актуальную. Решением проблемы ранней диагностики и психокоррекции пищевых нарушений (еще на субклиническом уровне) может стать именно понимание структуры самосознания, в частности с прицелом на его эмоционально-ценностный компонент, т.к. ключевыми психопатологическими характеристиками при данном типе расстройств служат нарушение образа тела, снижение/нестабильность самооценки и ее зависимость от отношения к себе, гиперсоциальность, сверхчувствительность к оценке и др. [1; 4-17].

Методология. Целью представленной научной работы является анализ структурно-содержательных особенностей самосознания – эмоционально-ценностного компонента – у женщин с признаками нарушений пищевого поведения.

Задача исследования: изучить и описать особенности самооценки и самоотношения у женщин с признаками нарушений пищевого поведения согласно обозначенной

цели.

Методологической основой нашего исследования стали теоретические положения о психологических аспектах и структуре самосознания таких авторов, как И.И. Чеснокова, И.С. Кон, В.В. Столин, О.В. Селезнева, А.К. Болотова и др.

Для описания эмоционально-ценностного компонента нами были использованы следующие методики: методика С.А. Будасси [40], позволяющая проводить количественное исследование самооценки личности, в основу которого ложится субъективное соотношение между представлениями о себе и своем «идеале», а также «Методика исследования самоотношения» (МИС), разработанная С.Р. Пантелеевым [41]. Данная методика предназначена для изучения структуры самоотношения личности и позволяет описать отдельные компоненты самоотношения: внутренняя честность (критичность, рефлексивность по отношению к себе), самоуверенность (самоуважение), саморуководство (представление личности об основном источнике персонального развития), отраженное самоотношение (представление о принятии себя другими), самооценочность (симпатия к себе), самопривязанность (желание меняться в определенной ситуации), внутренняя конфликтность (сомнения, недовольство собой) и самообвинение (отрицательные эмоции по отношению к собственной личности).

Процедура отбора испытуемых осуществлялась при помощи скрининговой методики «Опросник пищевых предпочтений-26» (ОПП-26, в адаптации О.А. Скугаревского, С.В. Сивухи [42]) среди девушек и молодых женщин (18-35 лет) без психиатрического диагноза. В результате анализа было отобрано 30 испытуемых без признаков нарушений пищевого поведения (общий бал по ОПП-26 <20) и 30 испытуемых, имеющих данные признаки (общий бал по ОПП-26 ≥20).

Статистический анализ включал методы описательной статистики, корреляционный анализ и U-критерий Манна-Уитни.

РЕЗУЛЬТАТЫ. Анализ данных показал (таблица 1), что значительная часть (33,33%) женщин с наличием тенденций к нарушениям пищевого поведения имеют низкую самооценку; 16,67% – средний уровень самооценки; 26,67% – высокую самооценку; 10,00% – имеют неадекватно высокий показатель уровня самооценки.

50,00% опрошенных женщин без признаков нарушений пищевого поведения имеют высокую самооценку; 16,67% – показатели среднего уровня самооценки; 23,33% и 10,00% – низкий и неадекватно низкий уровень самооценки соответственно. Неадекватно высокий уровень самооценки в данной группе зафиксирован не был. Отметим, что показатели низкой и неадекватно низкой самооценки выше среди опрошенных со склонностью к пищевым нарушениям.

Таблица 1 – Показатели уровня самооценки в исследуемых группах в %

Уровень самооценки	Показатели самооценки при отсутствии признаков нарушений пищевого поведения в % (группа «ОПП-26 <20»)	Показатели самооценки при наличии признаков нарушений пищевого поведения в % (группа «ОПП-26 ≥20»)
Средний уровень	16,67%	16,67%
Высокий уровень	50,00%	26,67%
Неадекватно высокий уровень	0,00%	10,00%
Низкий уровень	23,33%	33,33%
Неадекватно низкий уровень	10,00%	13,33%

Таким образом, для женщин с признаками нарушений пищевого поведения характерны неуверенность в себе, которая может быть объективно не обоснована, а также преувеличение значения неудач, нерешительность и т.п. Они оценивают себя гораздо ниже, чем женщины нормативной группы и данные различия являются статистически значимыми (U=307,50; p <0,05).

Анализ структурных компонентов самоотношения позволил установить (таблица 2), что у основной части женщин без отклонений пищевого поведения показатели

всех компонентов, кроме самооценности, определяются средними значениями. Самоценность у данной группы имеет высокие значения (53,33%). У опрошенных женщин с признаками нарушений пищевого поведения все структурные показатели самоотношения характеризуются преимущественно средними значениями (от 60,00% по шкале «Самопринятие» до 96,67% по шкале «Внутренняя честность»).

Таблица 2 – Показатели уровня выраженности компонентов самоотношения в исследуемых группах в %

Компоненты самоотношения	Показатели уровня выраженности компонентов самоотношения в %					
	Отсутствие признаков нарушений пищевого поведения (группа «ОПП-26 <20»)			Наличие признаков нарушений пищевого поведения (группа «ОПП-26 ≥20»)		
	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
Внутренняя честность	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	96,67%	3,33%
Самоуверенность	3,33%	73,33%	23,33%	16,67%	70,00%	13,33%
Саморуководство	0,00%	73,33%	26,67%	10,00%	76,67%	13,33%
Отраженное самоотношение	6,67%	73,33%	20,00%	16,67%	76,67%	6,67%
Самоценность	0,00%	46,67%	53,33%	6,67%	73,33%	20,00%
Самопринятие	6,67%	73,33%	20,00%	23,33%	60,00%	16,67%
Самопривязанность	10,00%	80,00%	10,00%	26,67%	66,67%	6,67%
Внутренняя конфликтность	10,00%	76,67%	13,33%	6,67%	66,67%	26,67%
Самообвинение	30,00%	50,00%	20,00%	6,67%	63,33%	30,00%

Таким образом, согласно интерпретации методики [41], самоотношение обеих групп характеризуется избирательностью, ситуационной опосредованностью и зависит от степени личностной адаптивности. Особенностью нормативной группы является то, что большая часть опрошенных (53,33%) достаточно высоко ценит собственную уникальность и более уверена в себе, тогда как испытуемые с признаками нарушений пищевого поведения оценивают собственную самооценку как высокую лишь в 20,00% случаев.

В сравнении с группой женщин с признаками нарушений пищевого поведения, группа участников без данных признаков имеет значимо более высокие показатели по таким компонентам как: «Внутренняя честность» (U=321,50; p <0,05), «Саморуководство» (U=300,50; p <0,05), «Отраженное самоотношение» (U=303,50; p <0,05), «Самоценность» (U=313,50; p <0,05), «Самопривязанность» (U=276,00; p <0,05). Это указывает на то, что женщины без пищевых девиаций чаще полагаются на собственные силы в решении проблем и видят источником персонального развития свою активность, имеют достаточную осознанность своего «Я». Они воспринимают себя позитивно и ощущают свое принятие окружающими. В отличие от женщин с пищевыми нарушениями, они чаще указывают на желание сохранить свои личностные качества вне зависимости от условий ситуации.

Корреляционный анализ внутри группы опрошенных с признаками нарушений пищевого поведения указывает на положительные взаимосвязи самооценки и:

- самоуверенности (p <0,05);
- отраженного самоотношения (p <0,05);
- самооценности (p <0,05);
- самопринятия (p <0,05).

В данной группе также отмечены отрицательные взаимосвязи самооценки и внутренней конфликтности (p <0,05) и самообвинения (p <0,05). В нормативной группе выявлена только взаимосвязь самооценки и самопривязанности (p <0,05). Здесь можно сделать предположение о том, что повышение самооценки у лиц с риском нарушений пищевого поведения способствует более позитивному отношению к себе и окружающим и препятствует самообвинениям и недовольству собой.

Полученные данные подтверждают и расширяют более ранние исследования характерологических особенностей женщин с риском развития вышеописанной патологии [1; 4-8; 10-14; 42]. Действительно, самооценка и особенности самоотношения являются важным показателем риска нарушений пищевого поведения и «мишенями» психотерапевтической интервенции [19; 22; 23; 25; 26; 28]. В то же время здесь можно выдвинуть гипотезу, что для женщин с признаками нарушений пищевого поведения самооценка выступает как системо-

образующее качество, определяющее общий характер развития самоотношения в структуре самосознания. Все вышеупомянутые предположения требуют дальнейшего изучения и детализации и могут быть обозначены как ракурс для дальнейшего исследования в рамках заявленной темы.

ВЫВОДЫ. Изучение эмоционально-ценностного компонента самосознания у женщин с тенденциями к нарушениям пищевого поведения является необходимым условием для комплексного понимания данного расстройства. Такой подход будет способствовать разработке сверхранных методов выявления группы риска (еще до возникновения поведенческих проявлений) и эффективных, научно обоснованных методов профилактики данных нарушений.

Перспективным направлением изучения расстройств пищевого поведения может стать анализ особенностей познавательного и действенно-волевого компонентов самосознания и их взаимосвязь у женщин с риском развития данной патологии, а также у лиц с наличием психиатрического диагноза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ильчик О.А., Сивуха С.В., Скугаревский О.А., Суихи С. Русскоязычная адаптация методики «Шкала оценки пищевого поведения» // *Психиатрия, психотерапия, клиническая психология*. 2011. №1. С. 39–50.
2. Международная классификация болезней МКБ-10. Электронная версия. URL: <http://www.mkb10.ru> (дата обращения: 28.08.2019).
3. CD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. URL: <https://www.who.int/ru/health-topics/international-classification-of-diseases> (дата обращения: 28.08.2019).
4. Скугаревский О.А. Доклиническая феноменология в системе оценки девиаций в пищевом поведении // *Institutionen For Filosofi, Lingvistik och Vetenskapsteori*. URL: <http://www.phil.gu.se/sffp/reports/34.%20Skogarevskij.pdf> (дата обращения: 28.03.2019).
5. Скугаревский О. А. Нарушения пищевого поведения: монография. Минск: БГМУ, 2007. 340 с.
6. Балаи М.В., Жилыев А.Г. Диагностика сверхранных признаков расстройств пищевого поведения у женщин // *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*. 2012. №15 (95). С. 233–239.
7. Бобров А.Е. Психопатологические аспекты нервной анорексии // *Альманах клинической медицины*. 2015. № 1. С. 13–23.
8. Былигин Т.А. Развитие личности с нарушением пищевого поведения // *Акмеология*. 2014. №4 (52). С. 35–39.
9. Джериева И.С., Волкова Н.И., Панфилова Н.С., Шулика М.В., Малахова В.А. Депрессивные расстройства и риск развития нарушений пищевого поведения // *Здоровье и образование в XXI веке*. 2011. №2. С. 208–209.
10. Каданцева Т.Ю., Петров В.Г. Психологические особенности девочек-подростков с невротической анорексией // *Acta Biomedica Scientifica*. 2004. №2. С. 136–143.
11. Малкина-Пых И.Г. Перфекционизм и удовлетворенность образом тела в структуре личности пациентов с нарушениями пищевого поведения и алиментарным ожирением // *Экология человека*. 2010. №1. С. 21–27.
12. Марцлов В.В., Артемьева М.С., Сулейманов Р.А., Брюхин А.Е. Результаты длительного исследования нарушений пищевого поведения // *Вестник РУДН. Серия: Медицина*. 2006. №2. С. 129–133.
13. Скугаревский О.А. Образ собственного тела // *Медицинские новости*. 2004. №7. С. 21–26.
14. Скугаревский О.А. Озабоченность формой и массой своего тела: может ли изменение стиля питания повлиять на самооценку? // *Медицинская панорама*. 2007. №8. С. 3–7.
15. Garner D.M. Development and validation of a multidimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia // *International Journal of Eating Disorders*. 1983. №2. P. 15–34.
16. Hausenblas H.A. Fallen E.A. Relationship among body image, exercise behavior, and exercise dependence symptoms // *International Journal of Eating Disorders*. 2002. Vol.32. P. 179–185.
17. Lewinsahn P.M. Gender differences in eating disorders symptoms in young adults // *International Journal of Eating Disorders*. 2002. Vol.32. P. 426–440.
18. Бернс Р. Развитие я-концепции и воспитание. М., 1986. 422 с.
19. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: «Политиздат», 1984. 336 с.
20. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989. 256 с.
21. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. М.: Воронеж, 2009. 544 с.
22. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983. 284 с.
23. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977. 144 с.
24. Болотова А.К. Развитие самосознания личности: временной аспект. 2006. № 2. С. 116–125.
25. Селезнева О.В. Динамика становления когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов самосознания на протяжении подросткового и юношеского возрастов: дис. ... канд. психол. наук:

- 19.00.13. Комсомольск-на-Амуре, 2006. 256 с.
26. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М., 1989. 129 с.
27. Айсмонтас Б.Б. *Общая психология: Схемы*. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. 288 с.
28. Фалеев А.В. Самосознание и его детерминанты // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. VII междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2011. С. 114–124.*
29. Тоистева О.С. К вопросу о профессиональном самосознании будущего социального педагога // *Педагогическое образование в России*. 2015. №3. С. 83–88.
30. Молоствовова И.Е. Дополнительная литература как средство формирования профессионального самосознания педагога-музыканта // *Вестник ТГПУ*. 2015. №3 (156). С. 213–217.
31. Ерохин И.Ю. Этническая культура и этническое самосознание на примере казачьих сообществ // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2015. №3-1. С. 157–160.
32. Смолина Т.Л. Этническое самосознание как социально-психологический феномен // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2014. №171. С. 301–306.
33. Каменсков М.Ю. Структурно-динамические особенности парafilий как модели аддиктивных расстройств // *Социальная и клиническая психиатрия*. 2017. №3. С. 56–62/
34. Ганзин И.В. Нарушение самосознания при тревожно-фобических расстройствах // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2015. №4 (36). URL: <https://api-mag.kursksu.ru/media/pdf/041-026.pdf> (дата обращения: 28.08.2019).
35. Иванова И.А., Куимова Н.Н., Корниенко Н.А., Тарасюк А.А. Особенности самосознания лиц с невротическими расстройствами // *Ярославский педагогический вестник*. 2017. №1. С. 209–213.
36. Кузьмина Т.И. Изучение самосознания в контексте специальной психологии личности // *Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2015. №4(16). С. 310–313.
37. Плужников И.В. Ключевые подходы к проблеме личности в нейрпсихологии // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2014. №3. С. 8–17.
38. Дьяков Д.Г., Радчикова Н.П., Малаховская Е.С. Исследование самоидентификации у лиц, страдающих шизофренией: количественный и качественный анализ // *СПЖ*. 2015. №57. С. 102–123.
39. Дьяков Д.Г., Жук Н.Н., Малаховская Е.С. Самоидентификация у лиц, страдающих психическими расстройствами, связанными с употреблением психоактивных веществ разного типа: компаративный анализ // *СПЖ*. 2016. №59. С. 85–107.
40. *Практические занятия по психологии. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. проф. А.В. Петровского. М., «Просвещение». 1972. 167 с.*
41. Пантлеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: МГУ, 1991, 110 с.
42. Скугаревский О.А. Нарушения пищевого поведения и возможность их скрининговой оценки // *Вопросы организации и информатизации здравоохранения*. 2003. №3. С. 41–44.

Статья поступила в редакцию 01.09.2019
 Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.9.072.43
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0084**ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БУДУЩЕМ У СТУДЕНТОВ
НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ**© 2019
AuthorID: 591455
SPIN: 6567-2500**Самсоненко Людмила Сергеевна**, кандидат психологических наук,
доцент кафедры возрастной и педагогической психологии
Оренбургский государственный педагогический университет
(460000, Россия, Оренбург, ул. Советская, д. 2, e-mail: lsamsonenko@yandex.ru)

Аннотация. Ведущей практической задачей современных исследований по проблеме представлений о будущем является поиск путей разрешения противоречия между потребностью современного общества в личности, способной быстро реагировать на изменяющиеся условия и строить индивидуальные жизненные перспективы, самостоятельно принимать решения и нести ответственность за эти решения и недостаточной методологической и практической базой в образовательной практике для развития названных способностей. Цель статьи: представить профессиональному сообществу результаты изучения представлений о будущем у студентов на разных этапах обучения. В соответствии с целью были определены следующие задачи: раскрыть содержание понятий, описывающих представления о будущем; исследовать представления о будущем у студентов на разных этапах обучения; проанализировать результаты исследования; разработать психолого-педагогическую программу сопровождения становления конструктивных представлений о будущем у студентов. По результатам исследования были выявлены особенности представлений о будущем и эмоциональное отношение к нему у студентов первокурсников и студентов старших курсов. В рамках исследовательской работы была разработана программа психолого-педагогического сопровождения развития жизненной перспективы в юношеском возрасте. Основными задачами программы являются организация работы по развитию умений планирования и формулирования жизненных целей; развитие адекватных представлений о собственных возможностях и перспективах; развитие осмысленного восприятия собственных особенностей; развитие ответственности за события жизни.

Ключевые слова: представление о будущем, юношеский возраст, студенты, жизненная перспектива, умение планировать, жизненная цель, жизненный план, ценностные ориентации, программа сопровождения развития жизненной перспективы, осмысленность жизни.

**THE STUDY ON THE FUTURE OF STUDENTS AT DIFFERENT
STAGES OF LEARNING**

© 2019

Samsonenko Lyudmila Sergeevna, candidate of psychological sciences, associate professor,
department of «Age and pedagogical psychology»
Orenburg State Pedagogical University
(460000, Russia, Orenburg, Sovetskaya St., 2, e-mail: lsamsonenko@yandex.ru)

Abstract. The leading practical task of modern research on the problem of ideas about the future is to find ways to resolve the contradiction between the need of modern society for the individual, able to quickly respond to changing conditions and build individual life perspectives, independently make decisions and take responsibility for these decisions and insufficient methodological and practical base educational practice for the development of these abilities. The purpose of the article: to present to the professional community the results of studying ideas about the future of students at different stages of training. In accordance with the goal, the following tasks were defined: to reveal the content of the concepts describing the ideas about the future; explore ideas about the future of students at different stages of learning; analyze the results of the study; to develop a psychological and pedagogical program to support the formation of constructive ideas about the future of students. According to the results of the study, features of ideas about the future and emotional attitudes towards him among first-year students and senior students were identified. As part of the research, a program of psychological and pedagogical support was developed for the development of a life perspective in adolescence. The main objectives of the program are the organization of work on the development of planning skills and the formulation of life goals; development of adequate ideas about their own capabilities and prospects; the development of a meaningful perception of their own characteristics; development of responsibility for life events.

Keywords: ideas about the future, adolescence, students, life perspective, ability to plan, life goal, life plan, value orientations, program of life perspective development, meaningfulness of life.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современные социальные и экономические условия общественной жизни предъявляют особые требования к умениям личности выстраивать собственную линию жизни, планировать жизненный путь, вносить коррективы в свои планы с учетом изменений окружающей действительности и внутренних качеств человека. Все эти способности определяют сохранение гармоничности внутреннего мира личности, лучшую адаптацию и успешную самореализацию в жизни. Нормативные документы также отражают актуальность задачи формирования способности личности к планированию будущего. Так, в соответствии с Национальной доктриной развития образования в РФ на период до 2025 года [1], Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» [2] необходимо создавать условия, способствующие развитию личностных качеств, кото-

рые помогут человеку осмысленно принимать решения и строить конструктивный жизненный путь. В связи с этим, достаточно высока потребность в изучении понятий, описывающих представление о будущем. Например, таких как жизненная перспектива, жизненная цель, жизненные планы и другие. Ведущей практической задачей современных исследований по проблеме представлений о будущем является поиск путей разрешения противоречия между потребностью современного общества в личности, способной быстро реагировать на изменяющиеся условия и строить индивидуальные жизненные перспективы, самостоятельно принимать решения и нести ответственность за эти решения и недостаточной методологической и практической базой в образовательной практике для развития названных способностей.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Представления о буду-

щем изучаются в рамках различных научных подходов. Так, А.А. Панкова [3] в своем исследовании жизненных перспектив в качестве теоретико-методологических оснований в изучении проблемы представлений личности о будущем относит системный подход (Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, В.Е. Ключко, В.П. Кузьмин), теорию жизненного пути и психологического времени личности (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн), интегральную периодизацию общего психического развития (В.И. Слободчиков), причинно-целевую концепцию психологического времени (Е.И. Головаха, А.А. Кроник); идеи философской антропологии (Н.А. Бердяев, С.Л. Франк), психологические теории развития личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.С. Кон, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин), личностный и личностно-деятельностный подходы (Л.С. Выготский, Э.Ф. Зеер, А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин) субъектный подход (А.В. Брушлинский, К.В. Карпинский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков) и другие.

В публикации В.Б. Чупиной, Л.С. Гавриленко и Н.В. Попенко [4] подчеркивается отсутствие единого понимания феномена жизненной перспективы в научных исследованиях до настоящего времени. Данные авторы предлагают опираться на понятие, которое предлагает К.А. Абульханова-Славская [5], определяющая жизненные перспективы как представление о будущих целях, наличие осознаваемой системы ценностей, а также собственно скорость течения жизни, оптимальность и активная позиция в развитии личности.

Г.В. Шагова [6] предлагает изучать образа будущего через призму его содержания как компонента воображения. Данный автор рассматривает четыре компонента в представлениях о будущем: когнитивный (знания об ожидаемых или запланированных событиях), мотивационно-эмоциональный (отношения, смыслы и побуждения личности), воображение (способность к мечте) и поведенческий (стратегии деятельности, поступки).

А.Н. Плющ и Т.Ю. Кирилина [7] представление о будущем рассматривают как модель будущего, включающего три компонента: субъектный, контекстуальный и целевой. Эти компоненты содержат знания личности о себе и своих индивидуальных особенностях, знания о пространстве деятельности, знания о локальных и глобальных целях своей жизни.

Одним из наиболее значимых периодов для становления представлений о будущем является этап студенчества. Данный возрастной этап связан с интенсивным формированием личности, взрослением и принятием ответственности за собственные решения [8, 9]. Именно студенческий возраст зачастую становится тем этапом, где происходит утверждение системы ценностей, жизненных целей и закрепляются способы и средства достижения поставленных планов [8, 9]. По мнению А.И. Федорова в студенческом возрасте у человека складывается определенный тип жизненной перспективы будущего, в котором отражаются особенности его мотивационной и эмоциональной сфер [10].

Можно отметить ряд работ, где изучаются различные аспекты представлений о будущем в период студенчества. Например, в исследованиях А.С. Ковдра [11] исследуется взаимосвязь взаимосвязь между формированием жизненной перспективы и отношением студентов к процессу обучения; Е.А. Медовикова и И.С. Морозова [12] изучают динамику характеристик жизненной перспективы студентов на разных курсах обучения; И.И. Ефременко и А.А. Герасимова [13] рассматривают в системе представлений о будущем у студентов динамику профессиональной мотивации склонность к определенным типам профессии и профессиональной идентичности.

МЕТОДОЛОГИЯ.

Формирование целей статьи. Цель статьи – представить профессиональному сообществу результаты из-

учения представлений о будущем у студентов на разных этапах обучения.

Постановка задания. В соответствии с целью были определены следующие задачи:

- раскрыть содержание понятий, описывающих представление о будущем;
- исследовать представления о будущем у студентов на разных этапах обучения;
- проанализировать результаты исследования;
- разработать психолого-педагогическую программу сопровождения становления конструктивных представлений о будущем у студентов.

Используемые методы, методики и технологии. Для проведения исследования были выбраны методики «Тест смысловых ориентаций» Д.А. Леонтьева [14] и «Перспектива моей жизни» Е.А. Миско, Н.В. Тарабриной [15].

РЕЗУЛЬТАТЫ.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Исследование проводилось на базе Оренбургского государственного педагогического университета, в котором приняли участие 85 человек – 45 студентов первого курса и 40 студентов выпускных курсов. Возраст участников исследования составил от 17 до 22 лет. Частично результаты данного исследования публиковались нами [16, 17]. Представим более подробно результаты данной работы.

Анализ методики «Смысловые ориентации» Д.А. Леонтьева позволил разделить всех участников исследования на три группы: студентов, набравших по шкале менее 87 баллов, мы отнесли к группе с низкой осмысленностью жизни; набравших от 88 до 118 баллов – к группе средней осмысленности жизни, а набравших более 118 баллов – к группе с высокой осмысленностью жизни.

Оценка достоверности различий по t-критерию Стьюдента выявила, что значение средних показателей смысловых ориентаций в группах отличаются значимо (t-критерий 2,29 при $p < 0,02$).

Более 70% обучающихся показали средний уровень осмысленности жизни: 71% студентов первого курса и 72,5% студентов выпускных курсов. При этом средний балл осмысленности жизни у первокурсников составил 86,4, а средний балл студентов 3-4 курсов – 109,6. Полученные оба показателя относятся к среднему уровню осмысленности жизни, однако, значение показателя студентов выпускных курсов ближе к высокому уровню, а у студентов первого года обучения ближе к среднему. Если в целом характеризовать представления о будущем у данной группы студентов, то они отличаются наличием адекватных жизненных целей, сами студенты считают себя способными планировать события своей жизни и управлять ими.

В группу с высоким уровнем осмысленности жизни вошли 27,5% обучающихся 3-4 курсов и только 4% первокурсников. Представления о будущем у студентов данной группы включают достаточно четкие и осмысленные цели, им свойственно ответственное отношение к жизненным решениям, они стремятся к самореализации, у них сложившаяся система ценностных ориентаций и жизненных смыслов, проявляют готовность управлять событиями своей жизни.

Среди студентов 3-4 курсов не оказалось ни одного человека с низким уровнем осмысленности жизни. Тогда как среди обучающихся первого курса таких было 25%. Средний показатель в группе составил 68 баллов. Данную категорию студентов можно охарактеризовать, как не имеющих четких жизненных целей, с размытыми представлениями о будущем и недостаточно осмысленным отношением к событиям собственной жизни. Можно сказать, что студенты данной группы мало удовлетворены своей жизнью, не верят в свои возможности контролировать события в жизни.

Анализ показателя – отношение к будущему с помощью методики Е.А. Миско и Н.В. Тарабриной «Перспектива моей жизни» показал, что в целом по выборке большинство участников исследования (78% первокурсников и 55% студентов старших курсов) свое будущее оценивают, как наполненный оптимизмом и спокойствием период жизни. То есть среди обучающихся 1 курсов больше тех, кто будущее воспринимает как привлекательный, интересный период, полный надежд на успех. Среди студентов старших курсов уже значительное число тех, то эмоционально более реалистично относится к будущему. Так 40% из них описали будущее как неопределенный и сложный период, хотя так же ожидают насыщенных интересных событий. А 5% выпускников и вовсе при описании будущего использовали понятия «безнадежное», «необеспеченное», «туманное». Можно предположить, что данная группа выпускников вступила в кризисный период, связанный с окончанием университета и поиском своего места в профессиональном сообществе.

Итак, при сравнении данных, отмечается, что у студентов выпускных курсов наблюдается противоречивое эмоциональное восприятие будущего. В целом преобладает позитивное отношение к будущему, но по сравнению со студентами первого курса обучения, ожидания более мрачные, туманные и неопределенные.

Таким образом, описывая представления о будущем у студентов на разных этапах обучения можно выделить следующие особенности:

- у первокурсников перспектива будущего более размыта и выражена достаточно общими понятиями, тогда как у студентов старших курсов представления о будущем более четко сформированы и носят оформленный характер;

- эмоциональное восприятие будущего у студентов первого курса более позитивное, предстоящие события первокурсники оценивают как оптимистичные, счастливые и увлекательные. Студенты старших курсов противоречиво оценивают будущее, одни из них настроены оптимистично и позитивно, другие видят будущее мрачным и неопределенным.

В рамках исследовательской работы мы разработали программу психолого-педагогического сопровождения развития жизненной перспективы в юношеском возрасте. Основными задачами программы являются организация работы по развитию умений планирования и формулирования жизненных целей; развитие адекватных представлений о собственных возможностях и перспективах; развитие осмысленного восприятия собственных особенностей; развитие ответственности за события жизни.

В реализации программы необходимо учитывать ряд принципов:

1. «Здесь и теперь». Данный принцип ориентирует участников на анализ происходящих событий в настоящий момент времени, без проекций в прошлое. Этот принцип за счет сосредоточения участников на собственных переживаниях и представлениях способствует развитию рефлексии.

2. Открытость и искренность являются самыми важными условиями в группе. Чем более искренними будут рассказы о том, что действительно интересует и волнует, тем более искренним будет представление чувств и более успешная работа группы в целом. Открытость и искренность запускают не только механизмы самосознания, но и межличностное взаимодействие в группе.

3. Принцип «Я» – основное внимание участников сосредоточено на самоанализе, самопознании и рефлексии. Даже оценка поведения другого участника группы должна быть выполнена посредством выражения их собственных появляющихся переживаний и чувств. Вместо аргументов таких как: «у нас мнение другое...», «мы считаем...» и тому подобное, перекладывая тем самым ответственность за мысли и чувства конкретного человека на аморфное «мы», рекомендуется использовать

высказывания в рамках личных местоимений: «Мне кажется...», «Я чувствую...», что способствует ответственности за свои действия и слова.

4. Активность. Активное участие всех в происходящем на занятии, является обязательным.

5. Конфиденциальность. Всё, что обсуждается в группе относительно определенных участников, должно оставаться в группе, что в свою очередь является естественным этическим требованием, способствующее созданию атмосферы самораскрытия и психологической безопасности.

В дополнение к этим принципам работы в учебной группе следует определить способ обращения друг к другу. Общение между всеми участниками и ведущим независимо от возраста и социального положения рекомендуется осуществлять на «ты». Это позволит создать дружественную и свободную обстановку в группе.

Для развития жизненных перспектив студентов содержание упражнений на занятиях преимущественно необходимо подбирать таким образом, чтобы решать актуальные проблемы и противоречия, которые существуют в поле участников и способствуют активизации личности в направлении оптимального построения жизненной перспективы.

Сроки реализации программы 10 недель, по 1 часу в неделю.

Структура занятий включает классические элементы:

- приветствие;
- основное содержание (упражнения, дискуссии, релаксация, медитация направленные на решение задач данной программы);
- рефлексия занятия (эмоциональная и смысловая оценка занятия);
- прощание.

Основные темы занятий: «Путь к себе или кто я такой?», «Мой жизненный путь. Перспектива успеха», «Движущие мотивы», «Целеполагание и основы построения жизненной перспективы», «Профессиональное самоопределение», «Дорога в будущее», «Как достичь личностного роста», «Препятствия и ресурсы в профессиональном саморазвитии».

Представим в качестве примера содержание одного из занятий.

Занятие № 1 «Путь к себе или кто я такой?».

Цель: осознание и развитие готовности к проработке своих планов на будущее.

Задачи: разработать и принять правила работы в группе; улучшить субъективное самочувствие и укрепить психологическое здоровье участников группы; формировать и развивать установки на саморазвитие и самопознание личности.

1. Организационная часть. Приветствие Вводное слово ведущего Знакомство. Демонстрация стиля взаимоотношений с ведущим группы и ее членами

2. Основная часть Выработка правил поведения на занятиях.

Упражнение «Имя и эпитет». Цель: снятие психологического напряжения, знакомство участников группы.

Упражнение «Взаимные презентации». Цель: осознание участниками собственной идентичности.

Обсуждение мыслей и чувств участников.

Упражнение «Пять вопросов». Цель: расширение знаний участников о себе и других членах группы.

Упражнение «Кто Я, какой Я». Цель: осознание себя, определение зоны ближайшего личностного развития.

Упражнение «Самореклама». Цель: обучение навыкам самопрезентации.

Упражнение «Без маски». Цель: снятие поведенческой и эмоциональной закрепошенности, развитие навыков искренних высказываний для анализа сущности «Я».

Упражнение «... зато ты». Цель: создание положительной атмосферы в группе.

Упражнение «Перспектива». Цель – осознание жизненных ценностей.

3. Заключительная часть. Рефлексия

Общие рекомендации по организации групповой работы:

1. Создание в группе атмосферы взаимной доброжелательности и взаимопомощи.

2. В работе использовать всю имеющуюся информацию об особенностях и личностных качествах каждого человека.

3. В работе учитывать не только внешние условия, но и ситуацию, в которой находится человек.

4. Использование в работе различных упражнений.

5. Привлечение каждого члена группы к общим делам, участие в которых способствует большему объединению в группе.

6. Ценить постепенность коррекционно-развивающего процесса.

Сравнение полученных результатов с результатами в других исследованиях. Полученные результаты согласуются с данными полученными в других исследованиях. Например, представления первокурсников о будущем как довольно расплывчатом периоде получено в исследовании Л.Д. Желдоченко, О.А. Крохмаль, К.Е. Сидорченко [18], достаточно четкие представления о будущем у студентов старших курсов были получены в исследовании Е.И. Медовиковой и И.С. Морозовой [12], возрастание осмысленности и согласованности целей от первого к третьему курсу подтверждается в исследовании А.Н. Плющ и Т.Ю. Кирилиной [7]. Противоречивое отношение к будущему и неуверенность в себе в студенческом возрасте также описано в работе В.С. Собкина [19]. Позитивное восприятие будущего у студентов получено в исследовании О.И. Ключко [20].

ВЫВОДЫ.

Выводы исследования. Таким образом, описывая особенности представлений о будущем у студентов юношеского возраста на разных этапах обучения, можно выделить следующие характеристики:

представления о будущем у первокурсников характеризуются достаточно «размытыми» и выраженными общими понятиями. У студентов старших курсов обучения жизненная перспектива приобретает более оформленный характер и более отчетливо сформирована.

В эмоциональном отношении у студентов первых курсов будущее оценивается как позитивный период жизни, наполненный оптимизмом, ощущением счастья и спокойствия. Студенты первого года обучения более уверенно смотрят в будущее, оно для них является интересным, привлекательным, стабильным, полным надежд, оптимистичным. У студентов выпускного курса место быть противоречивое эмоциональное восприятие будущего. Они относятся к событиям будущего, прежде всего, как к менее оптимистичным, неопределенным, небезопасным, иницируемым другими и, в то же время радостными и счастливыми.

Разработанная психолого-педагогическая программа сопровождения, направленная на развитие жизненной перспективы, будет способствовать изменению отношения к собственному будущему, повышению способности видеть успешные перспективы своей будущей жизни и ставить жизненные цели; развитию личностного роста, самостоятельности и ответственности; в целом, оптимальному построению жизненных перспектив, планированию и достижению поставленных целей.

Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении. Перспективами дальнейших исследований может стать анализ эффективности реализации разработанной программы психолого-педагогического сопровождения развития жизненной перспективы; изучение динамики представлений о будущем на различных возрастных этапах; сравнительный анализ представлений о будущем личности в различные жизненные периоды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Панкова А.А. Теоретико-методологические основания исследования проблемы жизненной перспективы в отечественной и зарубежной психологии и педагогике // *Наука и образование сегодня*. 2015. № 1. С. 74-77.
4. Чупина В.Б., Гавриленко Л.С., Попенко Н.В. Возможности формирования жизненных перспектив старшеклассников // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. Том 8. № 2 (27). 2019. с. 403-405.
5. Абульханова-Славская К.А. *Время личности и время жизни*. СПб.: Алетейя, 2001. 299 с.
6. Шагова Г.В. Представление о «будущем» у студентов вуза // В сборнике: *XXVI Еришовские чтения: сборник научных статей с международным участием. Министерство образования и науки РФ; Тюменский государственный университет, Ишимский педагогический институт им. П.П. Еришова*. 2016. С. 141-143.
7. Плющ А.Н., Кирилина Т.Ю. Динамика представлений о будущем у студентов вуза // *Социально-гуманитарные технологии*. 2016. № 2 (2). С. 100.
8. Родина Е.М. Временная перспектива и профессионально-личностное саморазвитие студентов // *Социальная психология личности и акмеология: сб. науч. статей / под ред. Р.М. Шаминова*. М.: Издательство «Перо», 2014. С. 136-143.
9. Ванюхина Н.В. *Психология развития и возрастная психология: учебное пособие*. Казань: Познание, 2014. 132 с.
10. Федоров А.И. *Временная перспектива в юношеском возрасте: типологический подход: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13*. Москва, 1996. 153 с.
11. Ковдра А.С. Психологические особенности жизненной перспективы студентов вуза // *Гуманизация образования*. 2012. № 2. С. 30-35.
12. Медовикова Е.И., Морозова И.С. Параметры временной перспективы во взаимосвязи с личностными особенностями студентов на различных этапах обучения // *Мир науки, культуры, образования*. 2015. № 1 (50). С. 185-188.
13. Ефременко И.И., Герасимова А.А. Представления студентов о профессиональном будущем // *Философско-педагогические проблемы непрерывного образования: сборник научных статей*. 2016. С. 143-147.
14. Леонтьев Д.А. *Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)*. М.: Смысл, 2000. 18 с.
15. Миско Е.А., Тарабрина Н.В. Особенности жизненной перспективы у ветеранов войны в Афганистане и ликвидаторов аварии на ЧАЭС // *Психологический журнал*. 2004. Т. 25. № 3. С. 44-52.
16. Игшьева Г.М. Структурно-содержательные особенности жизненной перспективы у студентов педагогического вуза на разных этапах обучения // *Интеграция психолого-педагогических наук и актуальных образовательных практик [Электронный ресурс]: сборник трудов Международной студенческой научно-практической очной конференции (11 апреля 2019 г., г. Оренбург) / Киров: Изд-во МЦИТО, 2019. с. 90-94.*
17. Игшьева Г.М. Развитие жизненных перспектив студентов педагогического вуза на разных этапах обучения // *Психология и современный мир: [сборник статей] Вып. 12: Субъект жизнедеятельности в современном обществе [Электронный ресурс]: материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Архангельск, 25 апреля 2019 г.) / [сост. и отв. ред. Е.В. Казакова]. – Архангельск: Издательство РАО, 2019. с. 116-122.*
18. Желдоченко Л.Д., Крохмаль О.А., Сидорченко К.Е. Проблема формирования адекватных представлений о будущей профессии у студентов первокурсников // *Профессиональные представления*. 2016. № 1 (8). С. 91-99.
19. Собкин В.С. *Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы*. М.: Академия, 2009. 211 с.
20. Ключко О.И. Развитие жизненных перспектив студентов педагогического вуза // *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*. 2013. № 4. С. 16-23.

Статья поступила в редакцию 29.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.944

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0085

СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЮДЕЙ С ПОВЫШЕННЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

© 2019

Селезнева Наталья Тихоновна, доктор психологических наук, профессор

Грузинцев Александр Владимирович, аспирант

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
(660122, Россия, Красноярск, ул. Щорса, д.75, e-mail: alexandr.gruzintcev@yandex.ru)*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы социальной ответственности людей с повышенными потребностями их самореализации и самоактуализации в профессиональной деятельности. В статье определен отечественный и зарубежный опыт исследования людей с повышенными потребностями к самореализации в профессиональной деятельности, их мотивация к профессиональной деятельности, как фактор успешности и самореализации, а также использование социально-правовых знаний в качестве необходимого условия их адаптации и интеграции в современное общество. По нашему мнению, использование описанных в статье технологий в области самореализации людей с повышенными потребностями в профессиональную деятельность, могут способствовать их социализации. В работе самореализация инвалидов определяется, как развитие личностного потенциала данной категории людей способствует их социализации и интеграции и активному вовлечению в социальную жизнь и социальную практику.

Ключевые слова: социальная ответственность, мотивация, самореализация, инвалид, люди с повышенными потребностями, профессиональная деятельность, адаптация, общество.

SOCIAL RESPONSIBILITY OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF PEOPLE WITH INCREASED NEEDS

© 2019

Selezneva Natalia Tikhonovna, doctor of psychological sciences, professor

Gruzintcev Alexander Vladimirovich, post-graduate student

*Krasnoyarsk State Pedagogical University. V. P. Astafiev
(660122, Russia, Krasnoyarsk, Schorsa street, 75, e-mail: alexandr.gruzintcev@yandex.ru)*

Abstract. The article is devoted to the problem of social responsibility of people with increased needs of their self-realization and self-actualization in professional activity. The article defines the domestic and foreign experience of the research of people with increased needs for self-realization in professional activity, their motivation for professional activity as a factor of success and self-realization, as well as the use of social and legal knowledge as a necessary condition for their adaptation and integration into modern society. In our opinion, the use of the technologies described in the article in the field of self-realization of people with increased needs and professional activities can contribute to their socialization. In the work of self-realization of the disabled is defined as the development of personal potential of this category of people contributes to their socialization and integration and active involvement in social life and social practice.

Keywords: social responsibility, motivation, self-realization, disabled person, people with increased needs, professional activity, adaptation, society.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В отечественной и зарубежной научной литературе немало работ, посвящено социальной ответственности личности, которые связаны с успешным обучением профессии. Организация высшего инклюзивного образования направлена на решение задач подготовки инвалидов к профессиональной деятельности, создание для них доступной среды. Для инвалидов созданы все необходимые условия для успешного их обучения в высшей профессиональной школе. А нуждаются ли сами инвалиды в получении высшего образования?

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.

Методологической основой исследования послужили концепция активной жизненной позиции, разрабатываемой в исследованиях С.Ф. Анисимовой, Л.М. Архангельского, И.С. Морозовой; концепция гуманитарных технологий социализации личности, разрабатываемой в исследованиях А.П. Гусевой; концепция технологии социализации инвалидов, разрабатываемой в исследованиях А.А. Артамоновой, В.М. Ивановой, А.Г. Красножон, И.М. Парамоновой, В.П. Прядеиным; работы И.В. Ивановой, М.В. Каргаловой, В.Г. Афанасьева, А.П. Буренко, А.И. Ореховского о исследовании социальной ответственности личности и о том, что социальная ответственность отражает социальную деятельность во всех сферах жизни и проявляется в различных отношениях, связанных, прежде всего, с удовлетворением потребностей субъекта, с его интересом.

Основной целью проведения настоящего исследования является выявление психолого-социальных меха-

низмов развития социальной ответственности инвалидов в профессиональной деятельности.

Для выполнения поставленной цели были определены следующие задачи:

- провести теоретический анализ проблемы социальной ответственности инвалидов в профессиональной деятельности;
- выявить психолого-социальные механизмы развития социальной ответственности инвалидов в профессиональной деятельности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. На основании результатов биографического метода исследования более половины инвалидов, не могут обучаться в учебных заведениях. 30% инвалидов не нуждаются в получении высшего образования, считают, что после окончания ВУЗа не смогут быть конкурентоспособными на рынке труда. Возможности получения высшего образования в России удастаиваются лишь 12% данной категории граждан (инвалиды III и частично II группы с нарушением опорно-двигательного аппарата, имеющих здоровую психику, активную жизненную позицию и частичную утрату способности к самообслуживанию) [19]. Между тем, обучение в ВУЗе дает возможность инвалиду расширить свой кругозор, развить коммуникативные навыки, повысить свою самооценку, приобрести новые знакомства и статус грамотного человека, обладающего профессией [2]. На собеседовании при трудоустройстве на работу, большинство работодателей оценивают деловые и личностные качества инвалидов и их физическую возможность выполнения той или иной трудовой функции, наличие у организации материально-технической базы для оборудования рабочего места, что позволит им более успешно выполнять свою профессиональную де-

тельность.

Успешная профессиональная самореализация инвалидов предполагает наличие и развитие у них социальной ответственности. Степень осознания принимаемых для себя и других людей решений и степень контроля над последствиями при реализации этих решений обусловлены индивидуальными и личностными особенностями инвалидов. Результаты теоретического анализа и анализа проявления способностей инвалидов в профессиональной деятельности, проведенного нами в период с 2013-2017 годы в рамках проекта: «Точка опоры» для отдаленных районов Красноярского края» (проект реализовывался в соответствии с Распоряжением Президентом Российской Федерации от 17.01.2014 № 11-рп и на основании Протокола №3от 27.10.2014 г. на грантовые средства, предоставленные Общероссийским общественным движением «Гражданское достоинство»), позволили выделить компоненты социальной ответственности: ценностно-смысловой компонент, включающий в себя: социальные ценности, смыслы профессиональной деятельности; когнитивный компонент, обеспечивающий: знания основ действующего законодательства и Конституции Российской Федерации, действия по принятию решения, осознанию своей социальной позиции в обществе, свои возможности, ресурсы и стратегии роста; волевой компонент, включающий в себя: саморегуляцию, самоконтроль, отношенческий компонент, включающий в себя: интересы, отношение к себе, отношение к другим людям, отношение к социуму, отношение к труду; компонент социального опыта, включающий в себя: опыт принятия решения, целеполагания, коммуникации, умения преодолевать трудности, самостоятельно реализовать принадлежащие инвалидам права и свободы на практике, пользоваться Интернетом и другими информационными системами, действовать в соответствии с социальными нормами.

Г.И. Кашапова выделяет два уровня развития ответственности. Ответственность как исполнение долга и готовность брать на себя «авторство» означает, что у человека развита ответственность за себя и ситуацию, в которую он включен благодаря действию внешних факторов – это первый уровень развития ответственности. Этот уровень ответственности можно определить как уровень личностной ответственности. Личная ответственность инвалида подразумевает под собой следование индивидуальным установкам, реализацию планов и стремлений. Инвалид сам определяет, за что он будет отвечать, в чем именно заключается его жизнь. Личная ответственность может выражаться так же в том, что инвалид берет на себя определенную роль в социуме и ставит перед собой цель значимую для него, которую собирается достичь в установленные сроки. В таком случае он несет личную ответственность за выполнение действий в установленные сроки по улучшению или развитию конкретной ситуации своей жизни.

Социальная ответственность – это качество личности, обеспечивающая определенную диалектическую взаимосвязь между личностью и обществом, характеризующаяся взаимными правами и обязанностями по соблюдению предписаний социальных норм, их выполнения, влекущего взаимное одобрение, поощрение [6]. Социальная ответственность инвалидов в профессиональной деятельности предполагает осознание своих действий и их последствий.

Социальная ответственность как стремление человека взять на себя решение сложной задачи с проявлением социальной инициативности – это второй уровень развития ответственности в виде способности человека привлекать в «поле» своей ответственности других людей, и социальные ситуации и нести за них ответственность перед собой, обществом, отдельными людьми. Однако два уровня для развития социальной ответственности инвалидов, участвующих в профессиональной деятельности недостаточно. Социальная ответственность обусловлена

развитием субъектности и поэтому имеет пять уровней развития: первый уровень – личностная ответственность инвалидов; второй уровень – проявление инвалидами социальной инициативы (проявления активного поведения инвалидов в социуме); третий уровень – мотивация инвалидов к достижению успеха в социальных ситуациях; четвертый уровень – организация социального творчества инвалидов (организация спортивных мероприятий, культурно-досуговой деятельности, профориентации, работа в органах государственной власти и органах местного самоуправления); пятый уровень – социальная ответственность инвалидов.

На каждом этапе жизни у инвалидов, исходя из социальных ценностей и биологических потребностей появляются цели жизнедеятельности, реализация которых обеспечена ощущением, пониманием смысла межличностного взаимодействия, успешной профессиональной деятельности во благо развития общества и его отдельных членов. Именно, такая осмысленность социальной действительности даёт инвалидам энергию для самореализации, делает деятельность приоритетной. Работающий человек становится полноценным, полноправным участником социальных отношений, их субъектом, что, по сути, означает следующее: возможность получения эмоционального, морального, материального вознаграждения в денежном выражении за произведенный товар, продукт или оказанную услугу, востребованную в социуме. Это позволяет ему повысить уровень самооценки качества своей жизни, а в случае наличия семьи у инвалида – внести свой вклад в ее обеспечение. Увеличение шансов на успех в построении межличностных отношений, в том числе создание семьи, через увеличение социальных контактов и повышение собственного социального статуса. Повышение самооценки и самоуважения как результат социального признания в семье, коллективе (профессиональном сообществе), среди друзей, в обществе в целом, связано с достижением определенных жизненных целей, успехов в трудовой (профессиональной) деятельности, что увеличивает возможность интеллектуального, личностного и эстетического развития инвалидов, повышение качества их досуга.

В результате анализа данных, полученных при помощи биографического метода, наблюдается положительная динамика преобразований личностного потенциала людей с повышенными потребностями. Жизненный путь 63 % респондентов с меньшей степенью поражения опорно-двигательного аппарата, является наиболее комплексным и универсальным средством развития коммуникативных качеств и уверенности в себе, отсутствие у них эмоционального напряжения. Интеграция и социализация инвалидов в социум, проведенная нами в рамках исследования Красноярской региональной общественной организации по оказанию содействия гражданам в правовой и психологической помощи «ПРОТЕКЦИЯ» в городе Красноярске в период с 2013 г. по 2019 г., выявили их активное включение в жизнедеятельность региона и города, позволили толерантно изменить отношение инвалидов к обществу и общественное мнение к людям с повышенными потребностями. Инвалиды готовы ставить перед собой профессиональные цели, проявлять характер и волевые качества, идти к достижениям, однако, имеются трудности в саморегуляции профессиональной деятельности, им все еще присуще низкая самооценка и низкий самоконтроль, низкий уровень дипломатичности. Для сотрудничества в профессиональной деятельности им необходимо позитивное восприятие других людей. За проведенный период времени 55% инвалидов перешагнули на второй уровень социальной ответственности. 20% процентов инвалидов не смогли преодолеть барьер межличностного и социального восприятия реальной действительности.

Второй уровень социальной ответственности инвалидов характеризуется стремлением к выявлению и

раскрытию своих сил и профессиональных возможностей, они более активны, проявляют смелость, волю, целеустремленность, у них развита способность к саморефлексии, саморегуляции, достижению, устойчивая и адекватная самооценка, свобода, самостоятельность и ответственность за себя. Социальная инициативность предполагает ориентацию на материальное, духовное, моральное благосостояние инвалида. На данном уровне, инвалиды испытывают постоянную готовность сотрудничать, сопереживать, помочь бескорыстно, испытывают готовность понять близких им людей.

Опыт социализации и интеграции инвалидов в профессиональную деятельность мирового сообщества показывает, что особое внимание уделяется профессиональной реабилитации инвалидов. К примеру, во Франции инвалиды могут принимать участие как в общих программах для людей, долгое время находящихся без работы, так и в обучающих курсах специализированных институтов. Действуют две программы профессионального обучения на рабочем месте: ЦПР (Центр подготовки работников) или ЦПС (Центр подготовки специалистов) [21]. В Германии инвалиды с умственными расстройствами могут быть приняты в один из 52 институтов начального обучения инвалидов, в которых доступно порядка 12 тыс. мест для обучения. При социальных службах в Великобритании существуют специальные службы по найму инвалидов на работу. В них инвалидам оказывается помощь в поисках работы, выделяется пособие для оплаты специального транспорта, обеспечивается рабочее место клиента необходимым оборудованием [20]. Между тем, в данных странах отсутствуют нормативно-правовые акты, предусматривающие наличие и развитие социальной ответственности у инвалидов.

Результаты исследования. В России на сегодняшний день, большой вклад в интеграцию инвалидов в социум и развитие социальной ответственности вносят некоммерческие организации по всей стране. Например, в городе Красноярске действует региональная общественная организация по оказанию гражданам правовой и психологической помощи «ПРОТЕКЦИЯ», оказывающая содействие инвалидам в профессиональной самореализации. Специалисты данной организации создают проекты социальной направленности в области туристической, культурно-досуговой деятельности, духовного просвещения людей, организуют тренинги, семинары, упражнения «Мой новый знакомый», «Лейблы», «Стереотипы, существующие в обществе», «Социальный и медицинский подход». Посредством мозгового штурма с участниками обсуждались вопросы: «как изменить (сломать) стереотипы по отношению к инвалидам со стороны общества», «Что такое независимый образ жизни», «Что необходимо инвалидам для независимой жизни» и другие, направленные на: коммуникацию, определение общего смысла жизни инвалидов, отношения к себе и другим людям; реализацию своих способностей, профессиональных знаний и навыков в определенной сфере жизнедеятельности; потребность заниматься профессиональной деятельностью, обеспечивать себя и свою семью.

Исследование социальной ответственности инвалидов проводилось на базе данной общественной организации в период с 2013 г. по 2019 г. В исследовании приняли участие 720 человек – инвалиды I, II и III группы с поражением опорно-двигательного аппарата в возрасте от 20 до 45 лет. В нашем исследовании использовался биографический метод исследования.

В результате проведенных занятий на втором уровне социальной ответственности, 12 % респондентов (в основном, инвалиды I и II группы), осознали свои потенциалы, возможности и ценности собственной жизни, изменили отношение к проблеме инвалидности, устремились обзавестись семьей и детьми. Готовность к профессиональной самореализации выразили 19% ре-

спондентов. 24% респондентов изъявили желание стать индивидуальными предпринимателями в области декоративно-прикладного творчества, организации культурно-досуговых и спортивных мероприятий и участниками клубов по интересам. Третий уровень (мотивация инвалидов к достижению успеха в социальных ситуациях) выявлен у 10% респондентов, он характеризуется желанием инвалидов к достижению высоких результатов в профессиональной деятельности. Для инвалидов на данном уровне характерна высокая активность, уверенность в себе, высокая самооценка. Четвертый уровень (организация социального творчества инвалидов) свойственен 12% респондентов, выражается в саморазвитии, преобразовании и создании качественно новых форм социальных отношений. Пятый уровень (социальная ответственность инвалидов) свойственен лишь 3% респондентов, характеризуется внутренней готовностью инвалидов нести ответственность за себя и за других людей, активную реализацию жизненной позиции в социуме и профессиональной деятельности. 20% инвалидов к глубокому нашему сожалению не смогли преодолеть барьер первого уровня социальной ответственности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Для дальнейшего развития социальной ответственности инвалидов нами разработана программа «Ситуации социальной организации и творческой реализации личности инвалида в условиях профессиональной деятельности». Упражнения программы направлены на осознания инвалидами своей значимости в развитии социально-экономического благополучия страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Александрова Л.А., Лебедева А.А., Леонтьев Д.А. Ресурсы саморегуляции студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор эффективности инклюзивного образования // *Материалы II Международной научно-практической конференции*. Ч.2. 2009. С. 11–16.
2. Безуглов И.Г., Лебединский В.В., Безуглов А.И. *Основы научного исследования*. М.: Академический Проект, 2008. 209 с.
3. Грузинцев А.В. Правовая компетентность молодых людей с ограниченными возможностями здоровья // *Наука XXI века: теория, практика и перспективы*. 2015. С.171-174.
4. Грузинцев А.В. Методика преподавания юридических дисциплин для молодых людей с ограниченными возможностями здоровья // *Социально-экономические исследования, гуманитарные науки и юриспруденция: теория и практика*. 2015. С.187-190.
5. Грузинцев А.В. Системогенез мотивации инвалидов в процессе социализации // *Материалы VIII всероссийской научно-практической конференции*. 2018. С. 175-177.
6. Иванова В.М., Красножон А.Г. Социальная ответственность личности // *Социальная философия, история и политология*. 2012. С. 331-332.
7. Кашапова Г.И. Ответственность как социально-психологический феномен и уровни ее развития // *Казанский педагогический журнал*. 2012. С. 110-116.
8. Каргалова М.В. Политика социальной ответственности: субъекты и объекты // *Социальное государство: концепция и сущность*. 2002. С. 32-34.
9. Ковалев В.И. *Мотивы поведения и деятельности*. М.: Наука, 1988. 192 с.
10. Никольская А.В., Назаров А.Л. Психологическая оценка социальной интеграции и адаптации инвалидов в процессе их профессиональной ориентации // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2016. С. 151-164.
11. Парамонова И.М. Социальная ответственность как система // *Генезис, сущность, структура и стратегия развития*. 2000. С. 16-18.
12. Панарин И.А. Направления и проблемы исследования социальной ответственности в зарубежной психологии // *Ученые записки Алтайского филиала Сибирской академии государственной службы*. 2004. С. 93-102.
13. Подшивалов В.Н. Проблема формирования социально ответственного поведения в современной российской экономике // *Вестник Самарского государственного университета*. 2008. С.18-24.
14. Саенко Л.А. Социальная ответственность учащейся молодежи: результаты исследования // *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2015. С. 267-271.
15. Саенко Л.А. Методологические подходы к изучению феномена социальной ответственности личности // *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2016. С. 141-145.
16. Селезнева Н.Т., Грузинцев А.В. Мотивационно-ценностный показатель социальной ответственности инвалидов в профессиональной деятельности // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2018. С.126-134.

17. Селезнева Н.Т., Рубленко Н.В. Динамика формирования жизнеспособности личности в Вузе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. С. 116-121.

18. Селезнева Н.Т., Манойленко Е.В. Нравственная культура субъекта // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. С.265-281.

19. Фитисов А.В. Влияние трудовой деятельности на социальное самочувствие инвалидов // Известия Дагестанского педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2012. С.15-18.

20. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 320 с.

21. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности как системы // Психологический журнал. Том 1, №3. 1980. С. 33.

22. Ярая Т.А. Особенности адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья к условиям высшего учебного заведения // Специальное образование. 2017. С. 330-338.

23. Danilova E.A. The requirements for inclusive education in higher educational institutions of Russia // Unique research of the XXI century. 2015. p. 12-16.

24. Hodkinson A. Inclusive and Special education in the English Education System. London // Research in Education. 2010. p. 61-67.

25. Shea T.M. An Introduction to special Education. A Social systems perspective // Brown & Benchmark, - Madison. 1997. p. 167.

Статья поступила в редакцию 01.09.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

Научная специальность 19.00.05
УДК 159.9.01
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0099

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СВЕРХСПОСОБНОСТЕЙ
ЧЕЛОВЕКА МЕТОДОЛОГИЕЙ «ТРАБЛХАКИНГ»
(ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕТОДОЛОГИИ)**

© 2019
AuthorID: 855423
SPIN: 8778-3787
ResearcherID: Y-7087-2019
ORCID: 0000-0001-8917-3490
Scopus ID: 57191953443

Соколовская Ирина Эдуардовна, доктор психологических наук, профессор кафедры
социальной, общей и клинической психологии, факультета психологии
Российского государственного социального университета

(129226, Россия, город Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4, стр. 1, e-mail: iesokol@yandex.ru)

AuthorID: 1045459
SPIN: 1602-2469
ORCID: 0000-0002-0271-2525
ResearcherID: AAD-9429-2019

Волочков Илья Владимирович, независимый исследователь,
соискатель ученой степени

Пермский национальный исследовательский политехнический университет
(614000, Россия, Пермь, Комсомольский проспект, д. 29, e-mail: me@volochkov.ru)

Аннотация. Понимание того, как работают механизмы нашего мозга, позволяет нам уже сегодня увидеть тенденции влияния новых цифровых технологий на когнитивные способности человека. Эволюционирует ли сегодня человеческий мозг? Цифровые технологии меняют не только наш образ жизни и дарят нам новые способы общения, но и перекраивают механизмы нашего мозга – наши когнитивные способности. Интернет стремительными темпами разрушает интеллектуальные способности среднестатистического человека, в то время как технологии совершенствуются экспоненциально. Нейросети и искусственный интеллект способны превзойти человека уже в XXI веке. Возникает все больше различий в уровнях развития людей. Траблхакинг как методология совершенствования систем создан, чтобы сохранить преимущество человека перед искусственным интеллектом в будущем. С помощью данной методологии можно осуществлять поиск наилучшего пути решения задачи. Траблхакер – это совершенствователь систем; изобретатель нестандартных путей решения задач, применяющий их на практике; прообраз человека будущего.

Ключевые слова: траблхакинг, алгоритм эффективного решения проблем, когнитивность, мышление, интернет, информационно-коммуникативные технологии, нейросети, брейнсторминг, сверхспособности.

**PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF DEVELOPING EXCEPTIONAL ABILITIES IN HUMANS USING
A «TROUBLEHACKING» METHODS (PSYCHOLOGICAL
ANALYSIS OF THE METHODOLOGY)**

© 2019

Sokolovskaya Irina Eduardovna, doctor of psychological sciences, Professor of the Department
of social, General and clinical psychology faculty of psychology
Russian State Social University

(129226, Russia, Moscow, st. Wilhelm Peak, 4, p. 1, e-mail: iesokol@yandex.ru)

Volochkov Ilya Vladimirovich, independent researcher,
scientific degree applicant

Perm National Research Polytechnic University (PNRPU)
(614000, Russia, Perm, Komsomolsky Avenue, 29, e-mail: me@volochkov.ru)

Abstract. Understanding the mechanisms of human brain operation allows to see the trends in the impact of new digital technologies on human cognitive abilities today. Is the human brain still evolving? Not only digital technologies change people's lifestyle and grant them new ways of communication, but they also change the mechanisms of human brain – their cognitive abilities. The Internet is rapidly destroying the intellectual abilities of the average person, while technology is exponentially improving. Neural networks and artificial intelligence will be able to surpass a human as soon as in the 21st century. Increasingly more differences in the development of people arise. Troublehacking was created as a methodology for improving systems in order to preserve the human advantage over artificial intelligence in the future. This methodology allows to search for the best way to solve the problem. Troublehacker is someone who improves systems and invents out-of-the-box ways of problem solving, applying them in practice; it is a prototype of the man of the future.

Keywords: troublehacking, algorithm for effective problem solving, cognition, thinking, Internet, information and communication technology, neural networks, brainstorming, exceptional abilities.

Введение

С появлением новинки в области фиксации мысли множатся опасения за деградацию мышления. Во времена появления письменности консерваторы били тревогу об утрате памяти; с возникновением книгопечатания опасались девальвации знания, которое до этого момента было уделом избранных. Стремительно вошедшие в человеческую жизнедеятельность компьютер и Интернет вызвали новый взрыв алармизма.

Так, современный исследователь Илья Волочков в своих трудах доказывает, что Интернет необходим в

современном мире, но чрезмерное потребление интернет-контента радикально снижает умственный потенциал, разрушает внимательность и ведет к деградации мыслительных способностей индивидуума [1, С. 222]. Причины, по которым сложилось данное положение дел, у автора выглядят следующим образом:

1. Мультимедийное представление информации в Интернете все больше формирует «клиповое» мышление, фрагментарность, мозаичность внимания. Все, что не веселит раз в несколько секунд, воспринимается как нечто скучное. За счет упрощения мыслительного про-

цесса атрофируются внимание и память.

2. Интернет безразмерно расширяет вместимость человеческой памяти. Со временем человек может научиться запоминать информацию вовсе, поскольку его память постепенно заменяют облачные технологии.

3. Интернет вытесняет собой реальную жизнь индивидуума со всем многообразием чувств и эмоций. Индивидуум становится все менее адаптирован к любой деятельности, относящейся к реальному миру. Особенно это касается общения с другими индивидуумами и выражения собственных мыслей.

4. Информацию, получаемую из Интернета, трудно проверить. Общий объем информации растет экспоненциально, следовательно, и объем фальшивой информации будет расти экспоненциально.

- все больше «раздербанивает» внимание человека на несколько потоков, мотивируя индивидуума заниматься несколькими делами одновременно и регулярно отвлекаться на новый сигнал очередной социальной сети или мессенджера. Таким образом, вся деятельность индивидуума становится поверхностной.

5. Стирается сама цель пребывания в Интернете. Обилие «интересной» информации заставляет человека забыть о целях, с которыми он совершает то или иное действие в Интернете. Таким образом, индивидуум проводит большую часть времени в Интернете совершенно бесцельно, сжигая время своей жизни в потреблении бесполезного интернет-контента.

6. Эволюционирование электронных гаджетов и интернет-технологий все больше возвращает зависимость от потребления интернет-контента. Эффективность современных технологий настолько высока, что, вручив человеку современный мобильный телефон с Интернетом, мы за несколько недель получим интернет-наркомана, который готов обменять половину времени своей жизни на «картинки из Интернета».

И. В. Волочков писал: «В результате получается, что человек живет не в реальном мире, не в реальных ощущениях, а в вечном желании в любую свободную минуту уткнуться в свой телефон или компьютер. Причем это уже не приносит отчетливого удовольствия, к этому просто тянет. Поистине, это отнимает у человека его жизнь» [1, С. 225].

Еще один известный противник чрезмерного использования сети Интернет Н. Карр писал: «Мне кажется, что Сеть разрушила мою способность к сосредоточению и созерцанию... мои друзья говорят то же самое: чем больше они используют интернет, тем больше они должны прилагать усилий, чтобы сконцентрировать внимание, если требуется написать текст большого объема» [4, С. 98].

Дискуссия о «цифровом слабоумии»

Действительно, сегодня не нужно носить в памяти многое – телефонные номера, адреса, даты семейных праздников и т. п. Даже записные книжки потеряли свою актуальность – теперь все хранят электронные гаджеты и компьютер. Алармисты от цифрового наступления на нашу жизнь считают, что современная жизнь невысказима без Интернета, но в то же время все сильнее распространяющаяся зависимость от интернет-контента неизбежно приведет к атрофии интеллектуальных способностей большей части общества, и проводят аналогию со старческой деменцией, то есть с болезнью, называя ее «цифровым слабоумием». Кроме того, критики полагают, что это новейшее заболевание имеет такой симптом, как потеря способности к рассуждению. Приводятся примеры обращения к Интернету школьниками и студентами практически по любому вопросу. Молодые люди, вместо того чтобы подумать, сопоставить факты и сделать выводы, судорожно искали готовые ответы в сети Интернет [8, С. 482]. Таким образом, получается, что вместо собственных размышлений и умозаключений человек склоняется к поиску готового ответа в сети Интернет, постепенно заменяя процесс мышления по-

треблением готовой информации. Мы утрачиваем индивидуума как человека мыслящего, созидającego, избрегающего новое и получаем потребителя интернет-контента, который мастерски перебирает картинки, видео и короткие тексты, которые сменяются в его гаджете каждые несколько секунд. И это очень печально. Если рассматривать решение любых жизненных задач индивидуумом как навык, в результате применения которого необходимо изобрести собственный путь достижения результата, то этот навык все больше утрачивается. Стремительная динамика развития «цифрового мира» приводит молодежь к необходимости отказа от старых методов мышления и необходимости формирования новых.

В своем дебютном издании Волочков И. В. описывает психологические механизмы по улучшению качества мышления человека путем применения его собственных методов, один из которых называется «траблхакинг» [1, С. 250].

В этой статье мы попытаемся описать и проанализировать траблхакинг с позиций психологической науки. Книга основана прежде всего на личном опыте автора и носит во многом автобиографический характер. В книге содержится достаточно подробное описание метода с возможностью его практического применения. Итак, начнём с терминологии. Траблхакинг (англ. trouble – проблема, неприятность и hacking – взлом, поиск лазеек) – это методология совершенствования систем; набор методов и средств, направленных на изобретение нестандартных путей решения задач, и применение их на практике; в широком смысле – научно-исследовательская программа социальных процессов.

Соответственно, траблхакер – это совершенствователь систем; изобретатель нестандартных способов решения задач, применяющий их на практике; прообраз человека будущего, который будет иметь неоспоримое превосходство перед искусственным интеллектом.

Изменение механизмов мышления под воздействием современных цифровых технологий

Осознание того, как действуют механизмы мозга и развития интеллекта, дает нам возможность увидеть тенденции воздействия электронных информационных технологий на познавательные возможности индивида. Способен ли сегодня человеческий мозг изменяться? Некоторые ученые отвечают на этот вопрос положительно [7, С. 155].

С точки зрения американских психологов Г. Смолла и Г. Воргана, наш мозг непрерывно эволюционирует. Он способен подстраиваться под изменяющийся мир и одновременно становится сложнее: происходит выброс нейротрансмиттеров, из нейронов возникают дендриты, появляются новые синапсы. «Вероятно – мы свидетели одного из самых неожиданных, но в то же время и самых значительных переломов в истории человечества. Надо полагать, с того самого момента, когда первобытный человек догадался облегчить себе жизнь при помощи орудий труда, человеческий мозг не переживал таких быстрых и радикальных перемен» [5, С. 301].

Влияние компьютерных технологий на мышление индивида может зависеть от его возраста. Скажем, в возрасте от 35 до 50 лет восприятие человека эластичнее даже в большей степени, чем ученые предполагали еще совсем недавно. У людей, имеющих определенный уровень образования, которые регулярно работают на компьютере, наблюдается устойчивое развитие и тенденция к усвоению новых знаний и навыков.

К отдельной группе можно отнести людей старше 60 лет. Это так называемые «цифровые иммигранты». Их мышление окончательно оформилось еще в докомпьютерные времена. Ослабление работы их мозга с годами мешает им применять компьютеры и использовать различные гаджеты. У них возникает страх перед современной техникой. Им тяжело приспособиться к новой цифровой реальности. Однако если их обучить опреде-

ленным образом, то все их технические фобии быстро проходят. Возможности мозга «цифровых иммигрантов» замедляют восприятие и переработку информации, но при этом их нейронным сетям удается воспроизвести картину в целом. Данные последних исследований в этой области убедительно доказывают, что мозг взрослых людей способен сохранять пластичность и гибкость в течение всего жизненного цикла.

Давно известен тот факт, что для маленьких детей продолжительное пользование компьютером (обычно это игровая деятельность) весьма губительно для формирования их когнитивных функций. В подростковом возрасте мозг учится мыслить одновременно абстрактно и конкретно. Такой способ мышления дает возможность молодому человеку проявлять эмпатию, то есть чувствовать не только себя, но и других людей. Однако из-за долговременного сидения перед компьютером возникает реальная опасность того, что в мозге подростка не произойдет развитие нейронных сетей, которые в дальнейшем процессе взросления позволят молодому человеку выйти на следующий уровень развития личности. Таким образом, мы можем получить «вечного подростка».

В подростковом периоде дети испытывают постоянное влечение к удовольствиям, они желают мгновенного удовлетворения своих желаний. Недоразвитые лобные доли не дают возможности рассуждать последовательно и логично. Печальный статистический факт – сегодняшнее поголовное увлечение подростками многочасовым сидением в компьютерных сетях и играх значительно затрудняет развитие лобных долей мозга. Это не дает им возможности полноценно развивать интеллект и, соответственно, навыки социальных отношений. В тех случаях, когда молодые люди в процессе взросления не желают менять вредные привычки, нейронные связи так и не получают должного развития. Тогда подросток становится заложником ситуации, когда несформировавшиеся до зрелого уровня нейронные связи проецируют инфантильность на всю его будущую жизнь [7, С. 160].

Тем не менее уже выросло первое поколение, которое не застало мир без мобильных телефонов, компьютеров и доступного Интернета. Мы можем назвать это поколение «цифровыми с рождения». Их нейронные сети отличаются от поколения «цифровых иммигрантов». У нового поколения нет проблем с овладением цифровой техникой. Им необходима мобильность и скорость в получении информации. Современные корпорации обеспечивают их все новыми устройствами со все большей мобильностью и скоростью информационного потока. Их знания, как в некоем калейдоскопе, требуют стабильной замены новой информацией и путями ее получения, не требующими особых рациональных усилий, рациональных рассуждений. Такой образ мышления называют «клиповым».

Нынешнее молодое поколение цифровой эпохи имеет склонность заниматься несколькими делами в один момент времени. Это радикально непохоже на способы мышления «цифровых иммигрантов». Подобное тяготение к многозадачности приводит к невнимательности и прокрастинации – желанию решать небольшие задачи, оставляя более важные дела на потом. Отсюда и некая поверхностность в стиле деятельности.

Предпосылки для создания траблхакинга

Сегодня в мире постоянно создаются и внедряются новые методы решения задач. Одним из таких методов является групповое решение задач (Groupthink) [7, С. 101] и родственный ему «мозговой штурм» – брейнсторминг. Это хорошо апробированный способ, уже не одно десятилетие используемый в социальной психологии, теории управления и теории принятия решений.

По своей сути базовый метод траблхакинга – Алгоритм эффективного решения проблем (АЭРП), созданный, опробованный и запатентованный Ильей Волочковым, можно рассматривать как продолжение

и развитие новых интеллектуальных технологий. Остановимся на термине: «Алгоритм эффективного решения проблем (АЭРП) – это базовый метод траблхакинга. Универсальная система поиска наиболее малозатратного и эффективного пути достижения цели. Алгоритм основан на системном анализе, теории рисков и инструментах теории решения изобретательских задач (ТРИЗ)» [1, С. 251].

Наиболее часто на практике применяется Groupthink – временный коллектив специалистов, для объемности взгляда объединенных с целью решения какой-либо задачи. Однако в методе присутствуют и факторы, тормозящие работу. Так, если группа собрана физически, в одном помещении, то внимание участников постоянно отвлекается на восприятие других членов группы. Внимание человека переключается с решения задачи на окружающих людей: на особенности их индивидуальных реакций, психологическое «переваривание» эмоциональных особенностей общения и т. д.

В виртуальном общении более значимы социальная идентичность других членов группы и определение своего тождества с ними. Таким образом, минусы метода Groupthink состоят в обычных человеческих поведенческих реакциях при первоначальных контактах: эгоцентризм, давление на инакомыслящих и т. д. «С одной стороны, это свидетельствует о кризисных явлениях в когнитивной области, а с другой – коллективная рационализация, обосновывающая иногда чисто рефлексивные, часто эмоциональные и плохо продуманные действия группы, дает нам возможность предположить некий естественный, но скорее революционный сдвиг в развитии человека» [2, С. 104].

Говоря о самой методологии траблхакинга, следует прежде всего выяснить, как устроен его механизм. Главная цель – это направить вектор размышления в правильную сторону для получения идеального пути к цели. А после изобретения идей реализовать их на практике. В более общем смысле это набор методов, направленных на совершенствование систем и повышение их эффективности.

Стремление к идеальному конечному результату – одно из базовых понятий ТРИЗ. Образ решения ядра цели [1, С. 251] с минимальными (в идеале – стремящимися к нулю) затратами ресурсов (времени, денег, навыков, здоровья и энергии, труда, связей и т. д.).

Траблхакинг позволяет видеть и применять такие пути решения задач, которых не могут увидеть окружающие. С помощью этой методологии возможно использовать доступные ресурсы максимально эффективно. Пока другие люди активно разрушают свой мыслительный механизм, абсолютно отвыкая находить решения проблем самостоятельно, практикующий траблхакер все больше развивает свои навыки в изобретении идей и поиске эффективных решений к задачам любой степени сложности.

Наш мир находится в состоянии хаоса. В некоторых случаях такой хаос создается специально и контролируется определенными заинтересованными группами людей. Иногда его так и называют: «контролируемый хаос». Другой хаос, естественного происхождения, если не вдаваться в эзотерику, представляет собой так называемый информационный «белый шум», который мешает людям сосредоточиться на решении насущных жизненных задач. И в том, и в другом случае необходимо учитывать множество элементов для создания технического задания и определения путей решения той или иной проблемы.

В повседневной жизни на определение и решение задач люди тратят гораздо больше времени, чем на достижение такого же результата с применением траблхакинга и ТРИЗ. При поиске пути к цели методика АЭРП из траблхакинга предлагает рассматривать подцели как самостоятельные объекты для анализа. Затем уже подцели следует рассматривать с точки зрения рисков и

их устранения. Результат гарантированно оправдывает или даже превысит ожидания: решение любого из этапов цели может либо само по себе быть достаточным, либо натолкнуть на решение итоговой задачи [1, С. 254]. Главное при этом – точно знать, к какому результату мы хотим прийти.

Таким образом, создается список этапов, в каждом из которых есть свое ядро подцели (измеримый результат). Ядро последней подцели является итоговым результатом. Этапы необходимы, чтобы выделить из них необходимые и достаточные элементы, на которые следует воздействовать для достижения конечной цели. В итоге после реализации всех 12 пунктов Алгоритма эффективного решения проблем получается, что решением даже одной подцели возможно получить успешный финальный результат.

Если говорить кратко, то, по сути, приобретение, применение и развитие навыков по методологии траблхакинга позволяют человеку функционировать как своеобразная машина-полуавтомат. Математически выверенная надстройка над мышлением выполняет роль программного обеспечения. Каждый шаг вытекает из предыдущего. Проблемные вопросы разбиты на подкасты, отформатированы и скомпонованы в четкую систему с дальнейшей проработкой каждой составляющей этой системы при твердо прогнозируемом результате. Восходя от революционных идей гениев прошлого – Аристотеля, Декарта и Ламетри о том, что человек – это машина, мы можем вполне легко уместить современного человека в форму некоего биокиборга, способного находить самые рациональные решения любых задач и воплощать их на практике.

Согласно исследованию журнала Science, «Интернет стал основной формой внешней или транзакционной памяти, где информация хранится коллективно вне нас», и, соответственно, наш мозг стал зависеть от доступности информации. Будущее уже наступило, и сегодня частями нашей сущности могут быть цифровые пространства, где человек исполняет роль самоходного компьютера с Интернетом вместо жесткого диска. Но человеку сейчас не хватает «программного обеспечения» для эффективной обработки хлынувшего на него потока информации. Таким «программным обеспечением» может стать траблхакинг.

Таким образом, можно сказать, что траблхакер – образ человека будущего, а траблхакинг – надстройка над разумом, делающая его практически сверхчеловеком. Траблхакинг – новый способ мышления и практически реализуемая методология, которая способна дать человечеству неоспоримое превосходство над искусственным интеллектом.

Выводы

Быть умным обычно означает, что я знаю больше, чем вы, о чем свидетельствуют хорошие оценки и меньшее количество ошибок. И согласно этому количественному определению умные машины побьют всех нас. Умные машины могут учиться быстрее, запоминать огромные объемы информации и делать анализ гораздо быстрее, чем мы, люди. Нашей способности к обучению препятствуют наша рефлексивная когнитивная слепота и предубеждения, а также наша эмоциональная защита. Умные машины не имеют этих ограничений.

Итак, что же мы должны делать, чтобы сохранять преимущество над машинами? Мы должны уметь делать то, что умные машины не смогут делать лучше нас, по крайней мере, в обозримом будущем. Для большинства людей это означает наличие инновационного мышления, а также присутствие и использование высокого уровня социального и эмоционального интеллекта.

Это означало бы, что новый умный человек ХХI века будет тем, кто способен изобретать, критически мыслить, а также эффективно сотрудничать с большими массами людей. Этот человек также должен уметь управлять собой – управлять тем, как он думает, слу-

шает, эмоционально реагирует, взаимодействует и сотрудничает с другими людьми. У большинства из нас не было формального обучения тому, как думать, как слушать, как эмоционально взаимодействовать, как управлять своими эмоциями или как сотрудничать. Возможно, что одним из путей решения этой глобальной проблемы может стать траблхакинг.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Волочков И. В. *Дневник Реалиста: книга про деньги, отношения и смысл жизни / 3-е издание / Москва, 2019 – 384 с.*
2. Боброва Л. А. *Компьютер, Интернет и мышление: изменение мышления под влиянием современных технологий. М-2013, С. 104*
3. Гэрри Смолл. *Библия памяти. АСТ-2007, С.101*
4. Николас Карр. *Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами. Вашингтон, 2012 С. 98*
5. Смолл Г., Ворган Г. *Мозг онлайн: Человек в эпоху интернета. Пер. с англ. Б. Козловского. – М.: Колibri, Азбука-Аттикус, 2011. – 352 с.*
6. *Цифровая эпоха и виртуализация сознания. // Проблемы и риски инженерного образования в XXI веке: монография / Под общ. ред. И. А. Герасимовой. – М.: Университетская книга, 2017. – С. 76 – 109.*
7. *Смирнова О. М. Цифровая эпоха и виртуализация сознания // Проблемы и риски инженерного образования в XXI в.: Монография / Под общ. ред. И. А. Герасимовой. - М.: Университетская книга, 2017. - С. 76-109.*
8. *Соколовская И. Э. Информационно-психологическая безопасность личности как психотехнология защиты манипуляций сознанием молодежи/Соколовская И. Э., Щербакова О. И., Васькин Б. С. : Москва, - Коммуникология. - 2019. Т. 7, № 2. - С. 154-164*
9. *Stefaneas P., Vandoulakis I. M. The Web as a tool for proving // Metaphilosophy. Oxford, Cambridge (Mass.), 2012. – Vol.43, N 4. – P. 480 – 498.*
10. *Groupthink. <https://www.psychologytoday.com/intl/basics/group-think>*

Статья поступила в редакцию 13.09.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.9
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0086

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫХ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С БРАЧНЫМИ ПАРТНЕРАМИ

© 2019
AuthorID: 271335
SPIN: 4938-6629
ORCID: 0000-0002-6384-1945

Токарь Оксана Владимировна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии

*Магнитогорский государственный технический университет
(455000, Россия, Магнитогорск, проспект Ленина, 38, e-mail: tokar.mgtu@mail.ru)*

Аннотация. В настоящее время наблюдается заметное увеличение количества беременных женщин с диагнозом ВИЧ-инфекция, рожающего одного или несколько детей, что связано с получением специализированной медицинской помощи, употреблением ВААРТ, сохраняющей свой эффект, в течение длительного времени. Соответственно, возрастает и количество семей, где один или оба партнера имеют диагноз ВИЧ-инфекция, и эти семьи имеют свои социально-психологические характеристики. В настоящем исследовании изучаются межличностные отношения беременных женщин, имеющих в анамнезе диагноз ВИЧ-инфекция, с их брачными партнерами, а также осуществляется поиск взаимосвязей таких параметров, как социально-перцептивная установка личности, перцептивно-невербальная компетентность, онтогенетическая рефлексия, перцептивная оценка стрессоустойчивости, перцептивная самооценка парциальной и интегральной эмоциональной экспрессивности, перцептивно-интерактивная компетентность. Дается сравнительная характеристика некоторых коммуникативных качеств ВИЧ-инфицированных беременных женщин и условно-здоровых беременных женщин. Выявлено, что беременные женщины (условно здоровые) стремятся к доверительным, теплым, дружественным отношениям, склонны к альтруизму, способны справляться со стрессовыми ситуациями; при решении сложных жизненных ситуаций прибегают к самостоятельному анализу событий и формулировке выводов, при этом готовы принимать помощь со стороны брачного партнера. В межличностных отношениях беременных женщин (ВИЧ-инфицированные) и их брачных партнеров часто наблюдается раздражительность, нетерпимость к ошибкам друг друга, и, как следствие это приводит к замкнутости, уходу в свои проблемы, уединению, усилению асоциального поведения. В тоже время, стрессовые ситуации, наоборот, способствуют сплочению, проявлению теплых, заботливых, взаимоотношений в паре; при разрешении сложных жизненных ситуаций беременные женщины данной выборки склонны прибегать к помощи партнера.

Ключевые слова: ВИЧ-инфекция, социальная перцепция, беременная женщина, брачный партнер, межличностные отношения, социально-перцептивная установка личности, перцептивно-невербальная компетентность, онтогенетическая рефлексия, эмоциональная экспрессивность, перцептивно-интерактивная компетентность.

INTERPERSONAL RELATIONS OF HIV-INFECTED PREGNANT WOMEN WITH MARRIED PARTNERS

© 2019

Tokar Oksana Vladimirovna, candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of psychology

*Nosov Magnitogorsk State Technical University
(45500, Russia, Magnitogorsk, Lenin st, 38, e-mail: tokar.mgtu@mail.ru)*

Abstract. Currently there is a noticeable increase in the number of pregnant women diagnosed with HIV- infection, giving birth to one or more children, which is associated with obtaining specialized medical care, using HAART, which retains its effect for a long time. Accordingly, the number of families increases, where one or both partners are diagnosed with HIV infection, and these families have their own socio-psychological characteristics. This study examines the interpersonal relationships of pregnant women with a history of diagnosing HIV infection with their marital partners, as well as searching for relationships between parameters such as socio-perceptual identity, perceptual-non-verbal competence, ontogenetic reflection, perception of stress, perceptual self-assessment of partial and integral emotional expressiveness, perceptual and interactive competence. A comparative characteristic of some communicative qualities of HIV-infected pregnant women and conditionally healthy pregnant women is given. It is revealed that pregnant women (conditionally healthy) tend to trust, warm, friendly relations, are prone to altruism, able to cope with stressful situations; in dealing with difficult life situations, they resort to independent analysis of events and formulation of conclusions, while they are ready to accept help from the marriage partner. In interpersonal relationships of pregnant women (HIV-infected) and their marriage partners, irritability and intolerance to each other's mistakes are often observed, and, as a result, this leads to isolation, care in their problems, solitude, and increased antisocial behavior. At the same time, stressful situations, on the contrary, contribute to the unity, the manifestation of warm, caring, relationships in a couple; When resolving difficult life situations, pregnant women of this sample tend to resort to the help of a partner.

Keywords: HIV-infection, social perception, pregnant woman, marriage partner, interpersonal relations, socio-perceptual personality setting, perceptual-nonverbal competence, ontogenetic reflection, emotional expressiveness, perceptual-interactive competence.

Проблема межличностных отношений ВИЧ-инфицированных обусловлена откровенно негативным отношением большинства российского населения к людям с таким диагнозом. Недостаточный уровень осведомленности населения о путях заражения, течении и возможностях ремиссии, приводит к формированию соответствующего образа ВИЧ-инфицированного человека, как потенциально опасного для здоровья других людей [1].

Кроме того, до сих пор бытует мнение, что ВИЧ-инфекция – это прерогатива исключительно асоциальных и делинквентных групп населения, что не соответствует современным реалиям. ВИЧ-инфекция шагнула

за пределы асоциальности; на сегодняшний день среди ВИЧ-инфицированных очень много социально благополучных людей, заболевших т.н. «медицинским», «гематологическим» путем, либо получивших такой диагноз в результате того, что один из супругов осознанно или по незнанию вступает в контакт с другим, уже инфицированным, супругом. Именно межличностные отношения в супружеской паре, где один из партнеров имеет указанный диагноз, является «лакмусовой бумажкой» таких социально-перцептивных характеристик, как коммуникативная, экспрессивная и интерактивная компетентность в общении, рефлексия в общении, стрессоустой-

чивость, агрессивность толерантность в общении [2-5].

Получая опыт ежедневного общения с ближайшим партнером в рамках семьи, ВИЧ-инфицированный партнер переносит усвоенные коммуникативные установки на внешний мир, формируя у себя определенные ожидания по отношению к другим партнерам по общению и выстраивая соответствующую ролевую модель поведения [6-8].

Особую остроту проблема межличностных отношений между партнерами приобретает в тот момент, когда женщина беременна. Гормональная перестройка, тревога за свое здоровье и здоровье будущего ребенка, тип гестационной доминанты – все это осложняет даже достаточно гармоничные отношения партнеров [9-11].

Если же эти отношения отягощены осознанием рискованности ситуации беременности по «вине» матери, то это не может не сказаться на душевном состоянии обоих партнеров, а, следовательно, и на характере их взаимоотношений [12,13].

Исследования, изучающие социально-перцептивные параметры межличностной коммуникации людей, страдающих серьезными заболеваниями, показывают, что у таких людей происходит переориентация всех параметров общения, прежде всего на себя, на свои проблемы и переживания, интересы партнеров по общению становятся менее значимыми, либо дезактуализируются вовсе [14-15].

Не стоит забывать, что и мужчина, ожидающий ребенка от ВИЧ-инфицированной партнерши, испытывает двойной стресс: во-первых, «стресс отцовства» и, во-вторых, стресс, вызванный сложными переживаниями по поводу здоровья будущего ребенка. Как известно, далеко не все мужчины способны противостоять сильным эмоциональным нагрузкам, порой им требуется гораздо больше ресурсов для совладения с трудной жизненной ситуацией, чем женщинам. Все это, в свою очередь, будет влиять на межличностную коммуникацию в семье [16, 17].

Немаловажным аспектом в душевном состоянии беременной женщины является качество медицинского обслуживания и характер взаимодействия с медицинским персоналом. Известно, что сами по себе медицинские профессии являются высоко стрессогенными, тем более, если речь идет о сотрудниках отделения родовспоможения, работающих с ВИЧ-инфицированными беременными женщинами. Эмоциональное выгорание, нервно-психическое истощение медицинских работников нередко становится тем барьером, который очень сложно преодолеть беременной женщине в процессе коммуникации. Беременная женщина, находящаяся в условиях круглосуточного стационарного лечения, сталкиваясь с эмоционально отчужденным отношением медицинских работников, начинает испытывать дополнительную эмоциональную нагрузку. Поэтому, в момент общения со своим партнером, может испытывать амбивалентные чувства: с одной стороны, радость, с другой, раздражение и обиду.

Таким образом, социально - психологические особенности беременных женщин с диагнозом ВИЧ, сфера их межличностных отношений на данный момент являются мало изученными. Основу данных исследований составляет изучение и выявление внутренних психологических ресурсов, которые помогут беременным данной выборки справиться с возникающими жизненными трудностями, улучшить адаптацию по отношению к своему физиологическому и психологическому состоянию, а также сформировать успешные межличностные отношения с окружающими, в том числе со своими брачными партнерами.

Цель исследования состояла в изучение межличностных отношений ВИЧ-инфицированных беременных женщин с брачными партнерами.

Исследование проводилось с 09.11.2018 по 25.04.2019 в МУЗ «Родильный дом №2» г. Магнитогорска.

Всего было исследовано 50 беременных женщин в возрасте от 20 до 37 лет, со сроком беременности от 32 до 38 недель беременности и 50 мужчин, являющихся брачными партнерами этих женщин. Женщины и мужчины состояли в постоянных отношениях от 1 года до 10 лет (как в зарегистрированном, так и в незарегистрированном браке). В нашем исследовании оба типа отношений мы будем считать брачными.

Экспериментальную выборку составили 25 беременных женщин с диагнозом ВИЧ-инфекция в анамнезе и их брачные партнеры (25 мужчин). Контрольную выборку составили 25 условно здоровых беременных женщин и их брачные партнеры (25 мужчин). Все женщины находились на круглосуточном стационарном лечении. Исследование проводилось индивидуально, женщины опрашивались в утренние часы, после врачебных обходов, а мужчины - в вечернее время, в период посещения супругов.

Для реализации цели исследования был использован следующий комплекс методик [18-22]:

1. «Психодиагностическая методика оценки социально-перцептивной установки личности» (Т.Д. Дубовицкая, Г.Ф. Тулибаева и А.В. Шашков).

2. Методика «Определения уровня перцептивно-невербальной компетентности» (Г.Я. Розен).

3. Методика «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии».

4. Методика «Перцептивная оценка стрессоустойчивости».

5. Методика «Перцептивная самооценка парциальной и интегральной эмоциональной экспрессивности» (Л.Е. Бачина, А.Е. Ольшаникова).

6. Методика «Диагностика перцептивно - интерактивной компетентности (Модифицированный вариант Н.П. Фетискина).

7. Методика «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири).

Для выявления скрытых взаимосвязей, подтверждающих статистическую значимость, изучаемого предмета исследования, был использован корреляционный анализ и коэффициент ранговой корреляции Пирсона [26]: который позволил выявить следующие значимые связи: существует значимая положительная связь социально-перцептивных характеристик и качества межличностных отношений беременных женщин (условно здоровых). Основными социально-перцептивными характеристиками личности беременных женщин (условно здоровые) является «социальная автономность» и «взаимопонимание» ($r=1,00$). У данных испытуемых существует взаимосвязь: «дружелюбия» ($r=0,883$) с «альтруизмом» и «феноменом дружелюбия» ($r=0,798$), и «зависимый» ($r=0,665$); «эгоистичный» ($r=0,797$) с «агрессивный» и «авторитарный» ($r=0,789$); «двигательная активность» ($r=0,748$) и «интонация»; «уровень коммуникативной интерактивности» ($r=0,692$) с «социальной активностью» и «взаимопониманием» ($r=0,641$); «громкость голоса» ($r=0,723$) и «темп речи»; «зависимый» ($r=0,631$) и «альтруистичный». Отрицательная взаимосвязь выявлена между «агрессивностью» и «феноменом дружелюбия» ($r=-0,591$).

В связи с полученными результатами можно сделать следующий вывод, что у беременных женщин (условно здоровых) социально-перцептивная установка и качество межличностных отношений проявляется через определение своей значимости в совместной деятельности с учетом общей цели при взаимодействии с окружающими, и учетом индивидуальных особенностей каждого человека. В отношениях отмечается склонность к сотрудничеству, проявление теплоты, заботы, эмоциональной поддержки, особенно при взаимодействии с другими беременными женщинами, но при достижении результата в какой-либо деятельности или цели часто проявляются агрессивность, упорство, непреклонность, испытываемые действуют настойчиво и энергично. В дру-

жественном отношении они способны усиливать эти качества, стремятся оказывать помощь, поддержку, но и сами очень конформны и всегда ждут поддержки, поощрения от окружающих. При взаимодействии с окружающими ярко проявляется невербальный стиль общения: громкость голоса и темп речи, интонация и двигательная активность, идет открытое проявление эмоций. В тоже время, при повышении агрессивного состояния, снижается дружелюбное отношению к окружающим, что является вполне типичным и для других категорий испытуемых.

Корреляционный анализ позволил выявить положительную связь у беременных женщин (с диагнозом ВИЧ-инфекция), между «агрессивностью» ($r=0,545$) и «подозрительностью», «онтогенетической рефлексией» ($r=0,522$) и «уровнем коммуникативной интерактивности». Следовательно, чем агрессивнее беременные (с диагнозом ВИЧ), тем критичнее они становятся по отношению ко всем социальным явлениям. Результат коммуникативной интерактивности, состоящий в умении согласовывать взаимодействие, понимать и влиять на окружение, способствует получению и отражению жизненного опыта. Отрицательная обратная связь возникла между показателями: «эгоистичность» и «взаимовлияние» ($r=-0,534$), «агрессивность» ($r=-0,531$) и «онтогенетической рефлексией», «подозрительностью» и «социально-перцептивной установкой личности» ($r=-0,509$), соответственно, чем больше беременная женщина ориентирована на себя, тем меньше для нее значимы межличностные отношения, чем выше агрессивность, тем меньше страха совершить новую жизненную ошибку, при этом, подозрительность только усиливает негативное отношение к себе. Данные связи рассматриваются и в обратном направлении.

При анализе значимых связей у беременных женщин (условно здоровых) и их брачных партнеров была получена положительная взаимосвязь «агрессивности» ($r=0,576$) и «уровня невербальной компетентности». Агрессивное, уверенное взаимодействие беременной женщины со своим партнером проявляется через невербальные средства коммуникации, идет открытое проявление чувств через жесты, мимику, двигательную активность; все эмоции отражены на лице, во взгляде, действиях, поступках. Выявленная значимая обратная связь, между «дружелюбием» ($r=-0,528$) и «стрессоустойчивостью», которая свидетельствует о том, что проявление большей теплоты, заботы, внимания и дружелюбия в межличностных отношениях с партнером, создает меньше стрессовых, конфликтных ситуаций в их отношениях. Напряжение в отношениях с брачным партнером, наоборот, способствует снижению доброжелательности в межличностных коммуникациях.

При проведении корреляционного анализа у беременных женщин (ВИЧ-инфицированных) и их брачных партнеров были получены прямые связи: «агрессивности» ($r=0,858$) с «социальной автономностью», «дружелюбием» ($r=0,645$) с «онтогенетической рефлексией», «стрессоустойчивостью» ($r=0,613$) и «зависимость». В межличностных отношениях данных пар можно отметить, что чем выше проявление агрессивности, тем чаще стремление партнеров к уединению и одиночеству. В случае же доброжелательных, дружеских отношений между партнерами, у беременной женщины появляется желание «созидать» и ощущать себя «творцом мира». В стрессовой ситуации партнеры опираются на взаимную поддержку, ожидают совета и помощи друг от друга. Обратная корреляционная связь констатируется между «агрессивностью» - «дружелюбием» ($r=-0,670$) и «социальной активностью» ($r=-0,633$), т. е. при проявлении требовательного или агрессивного поведения в межличностных отношениях, в парах снижается стремление к взаимопомощи, общительности, доброжелательности и эффективному взаимодействию.

На основании полученных данных можно сделать

следующий вывод:

Беременные женщины (условно здоровые) стремятся к доверительным, теплым, дружественным отношениям, склонны к альтруизму, способны справляться со стрессовыми ситуациями; при решении сложных жизненных ситуаций прибегают к самостоятельному анализу событий и формулировке выводов, при этом готовы принять помощь со стороны брачного партнера.

В межличностных отношениях беременных женщин (ВИЧ-инфицированные) и их брачных партнеров часто наблюдается раздражительность, нетерпимость к ошибкам друг друга, и, как следствие это приводит к замыканию в себе, уходу в свои проблемы, уединению, усилению асоциального поведения. В тоже время, стрессовые ситуации, наоборот, способствуют сплочению, проявлению теплых, заботливых, взаимоотношений в паре; при разрешении сложных жизненных ситуаций беременные женщины данной выборки склонны прибегать к помощи партнера.

Выявленные особенности межличностных отношений беременных женщин с брачными партнерами обозначили необходимость организации психологического сопровождения пар как в условиях медицинского учреждения (женской консультации), так и организаций других типов (кризисных центров, перинатальных центров, консультативных кабинетов и пр.). Анализ опыта работы с ВИЧ-инфицированными пациентами, беременными женщинами, женщинами, имеющими проблемы психосоматического характера [10, 24-27], позволил выделить ряд направлений в индивидуальном и семейном консультировании, психотерапии, психокоррекции межличностных (семейных) отношений:

- выявление и осознание внутренних ресурсов семьи;
- управление процессом формирования содержательных компонентов семейного климата (ценностей, установок, традиций, настроения);
- настрой на позитивные межличностные отношения;
- предупреждение и разрешение межличностных конфликтов;
- оптимальное изменение отношения партнеров к семейным ролям в связи со скорым рождением ребенка.
- оказание моральной, физической, психологической поддержки брачных партнеров в семейных отношениях, в совместной деятельности (совместное посещение врача, «школы будущих родителей» пр.);
- формирование адекватного отношения партнеров к заболеванию (ВИЧ);
- создание атмосферы заботы и участия по отношению друг к другу и своим детям: своевременность посещение ЦСПИД и применение препаратов ВААРТ.

Резюмируя результаты исследования, можно констатировать, что повседневные отношения в парах с партнером, имеющим диагнозом ВИЧ-инфекция, характеризуются более выраженной агрессивностью, авторитарностью, подозрительностью и эгоистичными тенденциями; партнеры как бы «отзеркаливают» друг друга. Можно предполагать, что эмоциональная закрытость, замкнутость, подозрительность ВИЧ-инфицированных беременных женщин, тенденция видеть в окружающих отрицательные стороны, вызывает проявление данных характеристик и в партнере. Основным отличием пар, в которых оба партнера не имеют указанного диагноза, является тенденция к дружелюбным, теплым, заботливым отношениям, формирование единого семейного «мы-ощущения».

Перспективным направлением дальнейших научных исследований, на наш взгляд, может стать изучение всех сторон процесса общения беременных женщин, включая выявление особенностей социально-коммуникативной компетентности личности беременной женщины и ее брачного партнера, механизмов социальной перцепции, психологических защит, копингов беременных женщин с ВИЧ-инфекцией; дифференцированная диагностика названных параметров с учетом типа партнерства (т.н.

«официальный» и «неофициальный» брак); разработка соответствующих программ коррекции и психологического сопровождения семейных пар.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. СПИД и ВИЧ-инфекция / Социально-психологические аспекты: информация для профессионалов. СПб, 2010. С. 21-25.
2. Андреева Г.М., А.И. Донцов, А.У. Хараиш. Принципы исследования межличностного восприятия в условиях совместной деятельности. М.: Аспект Пресс, 2003. 364 с.
3. Баженова Н.Г. Социально-перцептивная компетентность педагога в современном обществе // Южно-Уральский педагогический журнал. 2006. № 2. С.56-59.
4. Бодалёв А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2013. 200 с.
5. Фомиченко, А.С. Особенности социальной перцепции // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 2. 17-20 с.
6. Росс Л. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. М.: аспект Пресс, 2012. 429 с.
7. Чалдини Р., Кефлик Д., Нейберг С. Социальная психология. Пойми себя, чтобы понять других. СПб.: Прайм – Евроник, 2012. 336 с.
8. Юсупов И.М. Вчувствование, проникновение, понимание. Казань: Издательство Казанского университета, 2013. 126 с.
9. Гусев В.В., Фролова Е.Н., Хабибулин Д.А., Чурилов В.В. Исследование удовлетворенности браком супружеских пар с разными формами партнерства // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 10-2. С.133-136.
10. Добряков И.В. Перинатальная семейная психотерапия // Системная семейная психотерапия / под. ред. проф. Э.Г. Эйдемиллера. СПб.: Питер, 2002. С. 265-285.
11. Филиппова Г.Г. Психология материнства. М.: 2015. 110 с.
12. Арбузова И.А., Колобов А.В., Соколовский Е.В. Некоторые медико-социальные аспекты группы беременных, страдающих сочетанной инфекционной патологией // ВИЧ/СПИД и родственные проблемы. 2011. № 2. С. 46-50.
13. Стволчинский И.Ю., Грандильевская И.В., Преснякова О.Ю. Медико-социальные потребности при беременности и социальная незащищенность: сборник материалов научно-практической конференции «Мать, ребенок, семья: современные проблемы». СПб.: Питер, 2013. 63-64 с.
14. Токарь О.В., Баженова Н.Г., Степанова О.П., Шарыгина Е.С., Шпаковская Е.Ю. Социально-перцептивные особенности инвалидов по зрению // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-3. С. 147.
15. Степанова О.П. Копинг-поведение психосоматических больных // Личность в условиях современных социальных изменений: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, 2010. С. 152-164.
16. Баженова Н.Г., Е.М. Разумова, Е.Е. Русякова, О.В. Токарь Психическое здоровье мужчин в сложных жизненных ситуациях: монография. Магнитогорск, МГТУ им. Г.И. Носова, 2017. 111 с.
17. Токарь О.В., Шарыгина Е.С. Адаптационные возможности личности в период проживания возрастных кризисов: Сборники конференций НИИ Социосфера. 2015. № 46. С. 160-165.
18. Дубовицкая Т.Д., Тулибаева Г.Ф., Шаиков А.В. Психодиагностическая методика оценки социально-перцептивной установки личности: характеристики и особенности использования // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2017. № 17. С. 213-225.
19. Бодалёв А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. СПб.: Питер, 2000. 348 с.
20. Крылов А.А. Практикум по общей и экспериментальной психологии. М, 2007. 126 с.
21. ВИЧ-инфекция: клиника, диагностика и лечение: учебное пособие / В.В. Покровский [и др.]. М.: Гэотар-Медицина, 2000. 496 с.
22. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Самара: Изд-во БАХРАК-М., 2015. 186 с.
23. Хабибулин Д.А. Математические методы в психологии. Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, 2006. 149 с.
24. Александрова Н.В., Городнова М.Ю., Эйдемиллер Э.Г. Современные модели психотерапии при ВИЧ/СПИДе. СПб: Речь, 2010. 191 с.
25. Дегтярев А.А., Кытманова Л.Ю. Организация работы мультипрофессиональной команды по формированию и сохранению приверженности к ВААРТ: методическое пособие. Магнитогорск, 2010. 110 с.
26. Недзельский Н. Поддержка людей, живущих с ВИЧ. М.: Инфо-плюс, 2003. 148 с.
27. Shpakovskaya E.Yu., Bazhenova N.G., Tokar O.V., Chernykh O.P. Experience in application of rational-emotive therapy in psychological assistance to women with eating disorders // Helix. 2018. Т. 8. № 5. С. 3673-3681.

Статья поступила в редакцию 10.07.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.99:316.4.066

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0087

САМООЦЕНКА КАК ЛИЧНОСТНАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ПРОДУКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА)

© 2019

Федоренко Алла Владимировна, кандидат психологических наук, преподаватель

Орский колледж искусств

(462422, Россия, Орск, ул. Советская, 65, e-mail: allochka-zoloto@mail.ru)

Швацкий Алексей Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой «Психология и педагогика»

Оренбургский государственный университет, филиал в г. Орск

(462403, Россия, Орск, проспект Мира, 15а, e-mail: alexuysh@mail.ru)

Аннотация. Проблемы, связанные с самооценкой личности всегда привлекали внимание ученых, так как она затрагивает глубинные основы обусловленности социального поведения. Наибольший интерес изучение самооценки представляет в подростковом возрасте, в период, когда развитие самосознания и самооценки претерпевает значительные качественные изменения и становится одним из новообразований данного возрастного периода. Для педагогов и родителей наиболее острой проблемой подросткового возраста является снижение школьной успеваемости, поиск путей мотивации подростков к учебной деятельности. Самооценка относится к числу значимых личностных факторов продуктивности учебной деятельности. В статье рассмотрены возрастные особенности, основные источники и характеристики самооценки подростков; конкретизировано представление о продуктивности учебной деятельности, выделены эмпирические показатели продуктивности учебной деятельности, предложен перечень психодиагностических методов и методик. Данное исследование самооценки как личностной детерминанты продуктивности учебной деятельности подростков основано на сборе и анализе эмпирических данных об уровне самооценки и продуктивности учебной деятельности подростков, выявлении корреляции между уровнем самооценки и показателями продуктивности учебной деятельности. При помощи математических методов обработки данных обнаружена корреляционная взаимосвязь между уровнем самооценки и показателями продуктивности учебной деятельности. Доказано, что уровень самооценки подростка влияет на отдельные показатели продуктивности учебной деятельности.

Ключевые слова: самооценка, уровень самооценки, учебная деятельность, продуктивность учебной деятельности, подростковый возраст, условия формирования адекватной самооценки.

SELF-ESTEEM AS A PERSONAL DETERMINANT OF LEARNING ACTIVITY'S PRODUCTIVITY (THROUGH THE EXAMPLE OF ADOLESCENCE)

© 2019

Fedorenko Alla Vladimirovna, candidate of psychological sciences, tutor

Orsk College of Arts

(462422, Russia, Orsk, Sovetskaya street, 65, e-mail: allochka-zoloto@mail.ru)

Shvatskiy Alexey Yurievich, candidate of psychological sciences, associate professor,
head of the chair «Psychology and pedagogy»

Orenburg State University, Branch in Orsk

(462403, Russia, Orsk, Mira prospect, 15a, e-mail: alexuysh@mail.ru)

Abstract. Problems concerning personality self-esteem always attract the attention of scholars as it involves the analysis of deepest foundations of social behaviour causality. Studying self-esteem in adolescence is of most interest due to the fact that adolescent's self-consciousness and self-esteem undergo serious structural alterations and become main features of the age period. It is the most acute issue for teachers and parents to overcome the decline in academic performance of adolescents and find new ways to motivate them to study. Self-esteem is one of the significant personal factors to determine the learning activity's productivity. In this article characteristic features and sources of the adolescent self-esteem development are presented, the notion of productivity in learning activity is specified and the empirical indicators of such productivity and a list of its diagnostic methods are suggested. The current research of the self-esteem as a personal determinant of learning activity's productivity is based on collecting and analysing the data concerning the adolescent's self-esteem level and his academic performances, detecting correlations between the self-esteem level and the indicators of learning activity's productivity. With the help of methods of mathematical statistics such correlation has been ascertained. It has been proved that the adolescent's self-esteem level affects some productivity indicators of his learning activity.

Keywords: self-esteem, self-esteem level, learning activity, learning activity's productivity, adolescence, conditions of adequate self-esteem formation

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Известно, что продуктивность учебной деятельности определяется различными факторами, в число которых входят как социальные, так и психолого-педагогические. Индивидуально-психологические особенности учащихся, влияющие на его возможности к обучению и успешность учебной деятельности, представляют особый интерес [1]. Приоритет на формирование личностных компетенций у учащихся средней общеобразовательной школы, в том числе умение адекватно оценивать свои действия, - обозначен содержанием федерального государственного образовательного стандарта. Обзор соответствующих исследований показывает, что роль индивидуально-психологических особенностей действительно велика, однако эмпирические данные во многом противоречивы и не позволяют делать однозначные заключения о вкладе тех или иных факторов в результа-

ты учебной деятельности. Исследования, проведенные с подростками, имеющими трудности в учебной деятельности подтвердили, что многие из них подвержены влиянию низкой самооценки, которая, как и у взрослых, сопровождается переживанием отрицательных эмоций. Таким образом, проблема низкой самооценки учащихся является одной из важных, требующая своего разрешения в психолого-педагогической практике.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Исследованием влияния процессов воспитания и обучения, а также отдельных социальных условий на развитие самосознания и самооценки занимались Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, У. Джеймс и др. Исследованию самооценки как личностной детерминанты поведения людей в разные возрастные периоды посвящено значительное коли-

чество работ отечественных и зарубежных психологов (Л. И. Божович К. А. Абульханова-Славская, Р. Бернс, И. С. Кон и др.).

В научной литературе самооценка рассматривается как компонент самосознания, который, помимо системы знаний о себе, включает так же оценку различных сторон личности (нравственных качеств и поступков, способностей, внешних данных) [2]. Самооценка является одной из наиболее существенных сторон самосознания, которую ученые относят к фундаментальным образованиям личности. Проблемы, связанные с самооценкой личности всегда привлекали внимание ученых, так как она затрагивает глубинные основы обусловленности социального поведения. Наибольший интерес изучение самооценки представляет в подростковом возрасте, в период, когда развитие самосознания и самооценки претерпевает значительные качественные изменения и становится одним из новообразований данного возрастного периода.

Многие исследователи отмечают такие возрастные особенности самооценки подростков: неустойчивость, противоречивость, ситуативность, зависимость от внешних воздействий, расширение оцениваемых сфер личности, сверхобобщенность [3, 4]. Отмечено, что подростки с завышенной самооценкой проявляют ригидность и ограниченность в выборе видов деятельности, отдавая предпочтение малосодержательному общению. Подростки с заниженной самооценкой часто переживают страх, подавленность, тревожность, депрессивное настроение.

Для подростка характерно стремление предвидеть как окружающие отнесутся к тем или иным проявлениям их личностных особенностей. Знание своих слабых сторон мотивирует подростка к самосовершенствованию, к компенсации имеющихся недостатков. Критичность самооценки проявляется в оценке своих внешних данных, физического развития, интеллектуальных способностей. Самооценка подростка приобретает исследовательский характер. Возникает потребность в сохранении высокой самооценки [5, 6]. В ситуациях отсутствия подкрепления позитивной самооценки и самоуважения в ближайшем окружении у подростка развивается ощущение личного дискомфорта. Стремление избавиться от этого дискомфорта побуждает подростка перейти в группу, которая поддерживает уровень его самооценки или даже превосходит его. Такой способ решения противоречия между внешней оценкой и самооценкой может привести к различного рода девиациям в поведении, в зависимости от вида неформальной группы, ставшей для подростка референтной.

В силу особенностей социальной ситуации развития, для подростка особую значимость представляет составление максимально объективного всестороннего представления о себе в различных сферах личности и областях жизнедеятельности. К числу наиболее значимых сфер относятся: внешность, физические способности, школьная успеваемость, поведение и социальное принятие. Школьная успеваемость и поведение остаются значимыми для оценки со стороны родителей, а другие сферы - со стороны сверстников.

Учебная деятельность – это особый вид активной деятельности учащихся, который направлен на самоизучение, на изменение школьниками самих себя как субъектов обучения. В рамках учебной деятельности происходит формирование у учащихся определенных целостных видов деятельности и соответствующих им способностей (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.) [7]. Одним из основных признаков учебной деятельности является ее продуктивность. Под продуктивностью учебной деятельности подразумевается педагогический процесс, способствующий развитию личности в группе и развитию самой группы на основе продуктивно-ориентированной деятельности в реальной жизненной ситуации и при поддержке педагога. Для многих отечественных ис-

следователей характерно понимание продукта учебной деятельности как внутреннего новообразования психики и деятельности. Так, основным продуктом учебной деятельности признается формирование у учащегося теоретического мышления и сознания.

По мнению М. В. Дубовик и И. И. Цыркун, продуктивность учебной деятельности учащихся характеризуется такими основными параметрами, как качество обучения, темпы усвоения учебного материала и темпы продвижения в обучении, уровень развития познавательной активности и эмоциональной сферы личности. В качестве основных показателей продуктивности учебной деятельности могут быть приняты: 1) объем и качество приобретенных знаний учащимися; 2) практические умения и навыки; 3) умственное развитие учащихся [8].

Школьники получают информацию о продуктивности своей деятельности посредством оценочной деятельности учителя. Оценка знаний, умений и навыков рассматривается в дидактике как процесс определения количественных и качественных показателей теоретической и практической подготовленности обучаемых в соответствии с существующими оценочными требованиями. В соответствии с основными положениями теории учебной деятельности, оценочная деятельность вызывает потребность у ученика получать информацию о соответствии качества знаний и умений требованиям программы. Оценочная деятельность служит средством контроля успеваемости учащихся, а также способом формирования их адекватной самооценки. В ходе учебной деятельности у школьников происходит формирование установок на оценку своих способностей. Общим предметом как учебно-познавательной деятельности учащихся, так и оценочной деятельности учителя является знания и умения школьника. Результатом оценочной деятельности учителя является оценка, которая может различной интенсивностью эмоционального переживания, отметкой или оценочным суждением.

На успешность учебной деятельности влияет множество факторов, среди которых: социальный статус семьи школьника, мотивы учебной деятельности, материальная база школы, уровень квалификации учителей, индивидуально-психологические особенности подростка: уровень интеллекта, креативность, учебная мотивация, самооценка [9-19].

Успешность ребенка в учебной деятельности является одним из значимых факторов, оказывающих влияние на формирование самооценки ребенка, особенно в младшем школьном возрасте. Так, по мнению Л. В. Бороздиной и А. Г. Кальченко, формирование самооценки ребенка младшего школьного возраста напрямую зависит от его успеваемости. Взаимосвязь самооценки и успешности учебной деятельности в подростковом возрасте менее прямолинейна. Так, в работах, посвященных определению роли самооценки в формировании уверенности и неуверенности учащегося в своих способностях и знаниях, выявлена взаимосвязь характера самооценки (устойчивость, адекватность) с такими чертами характера, как уверенность или неуверенность, самоуверенность. Самооценка, таким образом, становится чертой характера и, сформировавшись в какой-либо деятельности, распространяется и на другие сферы [20, 21].

Самооценка подростка, его представление об особенностях и уровне реализации своих способностей в учебной деятельности во многом определяет степень уверенности учащегося в своих силах, способность сделать адекватные выводы на основе анализа допущенных ошибок, определение той или иной меры трудности учебной задачи – все это относится к числу личностных факторов, оказывающих влияние на успешность обучения [22].

В современных публикациях по исследуемой проблеме авторами раскрывается взаимосвязь уровня самооценки с успешностью подростка как в социальной, так

и в учебной сфере. Так, по мнению Н. А. Леушкиной, для подростков с адекватной самооценкой характерен более высокий уровень успеваемости, а также высокий личный и общественный статус. Подростков с адекватной самооценкой отличает широкий кругозор, разносторонность интересов, умеренность и целесообразность социальных контактов, направленность на самопознание и изучение других в процессе общения [23]. Самооценка оказывает воздействие на продуктивность учебной деятельности посредством уровня притязаний, силы и направленности мотивации, уверенности в своих способностях. Подросток, не допускающий в своих представлениях о себе высоких достижений, реализует эти представления и учится соответственно. Подросток с позитивной оценкой своих учебных способностей в различных учебных ситуациях подтверждает сложившееся представление о себе.

Таким образом, на основе обзора литературы по проблеме, мы можем сделать вывод о наличии двусторонней связи между самооценкой и продуктивностью учебной деятельности: с одной стороны, успехи школьника в учебной деятельности способствуют формированию высокой самооценки; с другой стороны, уровень самооценки влияет на степень активности учащегося в учебной деятельности (чем выше подросток оценивает свои умственные способности, тем охотнее он принимается за решение новых учебных задач).

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью нашего исследования стало выявление взаимосвязи между уровнем самооценки и показателями продуктивности учебной деятельности подростков.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Эмпирическое исследование проблемы взаимосвязи самооценки и продуктивности учебной деятельности в подростковом возрасте основано на сборе и анализе эмпирических данных об уровне самооценки и продуктивности учебной деятельности подростков; выявлении статистически значимых различий между группами с высокими и низкими показателями продуктивности учебной деятельности по уровню основных характеристик самооценки; выявлении корреляционных взаимосвязей между уровнем самооценки и показателями продуктивности учебной деятельности.

С целью диагностики уровня самооценки подростков нами были использованы следующие методики: 1) опросник С. А. Будасси; 2) методика Дембо - Рубинштейн; 3) опросник самооценки учащихся (бланк опросника для учителей был разработан нами на основе критериев высокой и низкой самооценки, выделенных американским психологом и педагогом Р. Бернсом). Для изучения успеваемости учащихся была проанализирована школьная документация (подсчет средних значений по отметкам за текущую четверть как количественное выражение продуктивности учебной деятельности подростков), а также получены сведения при помощи метода экспертной оценки. Метод экспертной оценки заключался в оценивании учителями степени выраженности показателей продуктивности учебной деятельности. Нами были выделены следующие показатели продуктивности учебной деятельности: 1) в объем и качество знаний учащихся; 2) наличие практических умений и навыков; 3) развитость интеллектуальных способностей: а) способность точно и полно выразить знания в речи; б) способность к логическим рассуждениям, к установлению связей между явлениями; в) умение самостоятельно получать новые знания на основе известных предпосылок, обобщений эмпирических данных.

В исследовании самооценки и продуктивности учебной деятельности подростков приняли участие учащиеся 8 «а» и 8 «б» классов МОУ СОШ № 25 в общем количестве 40 человек.

В результате проведенного исследования было выявлено, что из 40 учащихся низкая самооценка была вы-

явлена у 20% учащихся (8 человек), средняя самооценка характерна для 50% испытуемых (20 человек), для 30% диагностируемых подростков характерна высокая самооценка (12 человек).

Исследование уровня самооценки с помощью методики Дембо - Рубинштейн предполагало оценку подростками таких сфер, как: здоровье, ум, характер, внешность, популярность у сверстников, оптимизм. На основе полученных данных можно сделать вывод, что учащиеся восьмых классов наиболее высоко оценивают развитость у себя такого качества, как оптимизм (65% высоких значений), наиболее критично расценивают собственный характер (30% низких оценок), в целом, удовлетворены собственными умственными способностями и внешними данными (наибольшее число средних оценок отмечено по таким шкалам, как «ум» и «внешность»); собственную «популярность у сверстников» большинство подростков оценивают довольно высоко (45% высоких оценок).

Данные, полученные при помощи методики Дембо - Рубинштейн и опросника Будасси позволяют получить субъективную информацию, для получения объективных сведений о самооценке подростков, необходимо обратиться к исследованию внешне наблюдаемых признаков. Для решения данной задачи мы использовали опросник для учителей, где им предлагалось отметить наличие или отсутствие у конкретного учащегося того или иного признака уровня самооценки. На основе подсчета количества отмеченных признаков, можно сделать вывод об уровне самооценки.

По результатам опроса учителей, для 27,5% учащихся характерно преобладание признаков низкой самооценки в поведении, у такого же количества подростков наблюдаются признаки низкой самооценки, средний уровень самооценки характерен для 45% учащихся (то есть в поведении признаки высокой самооценки преобладают над признаками низкой самооценки). Полученные данные в целом, согласуются с результатами субъективных данных, полученных при помощи предыдущих методик. Однако, следует отметить, что с помощью опроса учителей было выявлено большее количество учащихся с признаками низкой самооценки. Более высокие результаты, обнаруженные при самооценивании, могут свидетельствовать о проявлении защитных механизмов самосознания у подростков, стремления представить себя в лучшем свете.

С целью исследования продуктивности учебной деятельности учащихся 8«а» и 8«б» классов мы обратились к классным руководителям с просьбой оценить степень выраженности показателей продуктивности учебной деятельности подростков. Учителя оценивали по пятибалльной шкале выраженность таких показателей, как: объем и качество знаний учащихся; наличие практических умений и навыков; развитость интеллектуальных способностей; способность точно и полно выразить знания в речи; способность к логическим рассуждениям, к установлению связей между явлениями; умение самостоятельно получать новые знания на основе известных предпосылок, обобщений эмпирических данных.

Наиболее общим показателем продуктивности учебной деятельности послужили средние значения отметок за текущий учебный год. Средние значения отметок по успеваемости были распределены по уровням следующим образом: до 3,5 баллов – низкий уровень успеваемости; от 3,6 баллов до 4,5 баллов – средний уровень и выше 4,5 баллов – высокий уровень успеваемости. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у большинства учащихся наиболее сформированы такие показатели продуктивности учебной деятельности, как: «способность точно выразить знания в речи», «способность к логическим рассуждениям», «успеваемость»; наименее сформированы такие показатели, как: «наличие практических умений и навыков», «умение самостоятельно получать новые знания на основе известных

предпосылок, обобщений эмпирических данных».

С целью выявления взаимосвязи между показателями самооценки и показателями продуктивности учебной деятельности подростков мы использовали коэффициент корреляции Спирмена. Результаты проведенных расчетов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Значения коэффициентов корреляции между характеристиками самооценки и показателями продуктивности учебной деятельности.

Характеристики самооценки	Показатели продуктивности учебной деятельности					
	П1	П2	П3а	П3б	П3в	Успеваемость
1. R (коэффициент корреляции между «Я – идеальным» и «Я – реальным»)	0,7	0,67	0,6	0,69	0,7	0,77
2. Высота самооценки	0,6	0,56	0,74	0,68	0,64	0,62
3. Уровень самооценки	-0,2	-0,1	-0,4	-0,3	-0,3	-0,3
4. Самооценка умственных способностей	0,7	0,6	0,66	0,6	0,66	0,69
5. Уровень притязаний	0,12	0,06	0,08	0,1	0,2	-0,02
6. Уровень общей самооценки	0,63	0,6	0,6	0,57	0,6	0,58

При сопоставлении эмпирических значений с критическими, можно сделать следующие выводы: такие характеристики самооценки, как: высота самооценки (коэффициент корреляции между «Я» - идеальным и «Я» - реальным; высота общей самооценки), высота самооценки умственных способностей значимо коррелируют со всеми выделенными показателями продуктивности учебной деятельности: с объемом и качеством знаний учащихся, с наличием практических умений и навыков, с развитостью интеллектуальных способностей (способностью точно и полно выразить знания в речи, способностью к логическим рассуждениям, к установлению связей между явлениями; умением самостоятельно получать новые знания на основе известных предпосылок, обобщений эмпирических данных), с успеваемостью. Значимых корреляций показателей продуктивности учебной деятельности не было обнаружено с такой характеристикой самооценки как «уровень притязаний». Значимая отрицательная корреляция была выявлена между уровнем самооценки (меньшее числовое значение свидетельствует о более высоком уровне самооценки) и способностью точно и полно выразить знания в речи: то есть с возрастанием уровня самооценки отмечается возрастание уровня выраженности способности точно и полно выражать знания в речи.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. На основе исследования взаимосвязи самооценки и продуктивности учебной деятельности подростков, мы пришли к выводу, что взаимосвязь проявляется в том, что: чем выше уровень общей самооценки подростков, чем больше признаков высокой самооценки они проявляют в своем поведении, чем выше оценивают собственные умственные способности, тем выше их показатели учебной деятельности, а именно: объем и качество знаний, наличие практических умений и навыков, развитость интеллектуальных способностей (способность точно и полно выразить знания в речи, способность к логическим рассуждениям, к установлению связей между явлениями; умение самостоятельно получать новые знания на основе известных предпосылок, обобщений эмпирических данных), успеваемость.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бурамбаева Д. А. Формирование адекватной самооценки младших подростков как фактор психологической безопасности личности // Концепт. 2015. Спецвыпуск № 01. С. 11-19.
2. Гайфулин А. В. Различные теоретические подходы в определении понятия самооценки // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. №1. С.73-76.
3. Бартош Т. П., Бартош О. П. Гендерные особенности уровня психической ригидности и самооценки у подростков Магадана // Репродуктивное здоровье детей и подростков. 2015. № 4. С. 64-71
4. Леви Т. С., Краснова О. В. Взаимосвязь психологической границы и самосознания личности (на примере подросткового возраста) // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 4. С. 232-236.
5. Демидова А. Г. Особенности самооценки интеллекта подростка // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2011. №2. С.361-371.
6. Щербинина О. А. Взаимосвязь тревожности, социометрического статуса и самооценки младших подростков // Вестник

- Оренбургского государственного университета. 2018. № 3 (215). С. 108-114.
7. Зимняя И. А. Учебная деятельность как специфический вид деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 1. С. 3-8.
8. Пластинина Ю. Л. Реализация системы формирования у школьников опыта продуктивной учебной деятельности в условиях современной школы // Известия ВГПУ. 2012. № 2. С. 70-76
9. Антипова Л. А., Стадильская Н. А. Мотивация к достижению успеха как ведущий фактор успешности учебной деятельности // European research. 2017. № 2. С. 57-64.
10. Шаяхметова В. К. Исследование формирования самооценки младших подростков // Концепт. 2015. № 03 (март). С. 51-57.
11. Галиуллина О. Ю. Субъектная продуктивность человека в учебной деятельности // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 3 (47). С. 3-9
12. Колесникова Е. И. Индивидуально-психологические и личностные факторы академической успеваемости студента вуза // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия. Психология. 2014. № 1 (15). С. 3-15.
13. Лазунина Е. А. Роль социального взаимодействия в когнитивной продуктивности личности // Известия Саратовского университета. Серия. Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14. Вып. 4. С. 73-79.
14. Савин Е. Ю., Фомин А. Е. Когнитивные и личностные факторы уверенности в знании конкретной предметной области // Известия Тульского государственного университета. 2011. № 3. С. 396-406.
15. Черевев Д. В., Черенева Е. А. Влияние мотивационных факторов на формирование продуктивности учебной деятельности младших школьников с нарушениями интеллектуального развития // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 1. С. 175-182.
16. Овчинникова О. Н., Чуреква Т. М. Старшие подростки: мотивационная готовность к учебе и познанию. В поиске оптимальных условий // Народное образование. 2010. № 2. С. 195-199.
17. Пустовалова Е. В., Курило О. В. Психологические особенности соотношения самооценки подростков и успешности их учебной деятельности // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2009. № 4. С. 164-166.
18. Гоцицаева О.У., Небежева А.В., Шибзухова Д.А. Детско-родительские отношения и самооценка подростка // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 183-186.
19. Шадрин И. В., Дьячук И. П., Кудрявцев С. В. Самооценка как индикатор рефлексивного самоуправления учебной деятельности // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). 2013. Т. 16. № 1. С. 647-654.
20. Бороздина Л. В. Самооценка и психометрический интеллект в прогнозе эффективности учебной деятельности // Вестник Московского Университета. Сер. 14. Психология. 2012. № 3. С. 30-38.
21. Кальченко А. Г. Влияние самооценки на эффективность учебного процесса // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. Т. 12, № 5 (2). С. 345-349.
22. Каменкова Н. Г., Синельникова В. М. Учет учебных достижений младших школьников как средство развития самооценки // Герценовские чтения. Начальное образование. 2014. Т. 5. № 1. С. 147-152.
23. Леушкина Н. А. Педагогическое прогнозирование успеха на основе анализа личностных характеристик подростка // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2010. № 5. С. 120-126

Статья поступила в редакцию 12.09.2019
 Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159:316.6
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0088

ВЫНУЖДЕННАЯ СМЕНА РАБОТЫ В ЦИКЛЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПУТИ МЕНЕДЖЕРА

© 2019

Фордмен Вероника Александровна, аспирант

Московский государственный областной университет

(141014, Россия, Мытищи, улица Веры Волошиной, дом 24, e-mail: fordmen_veronika@mail.ru)

Аннотация. Смена профессиональной деятельности всегда влияет на человека. Профессиональный путь редко бывает однородным, все чаще становится актуальной проблема вынужденной смены профессиональной деятельности. Если во времена Советского Союза было стыдно иметь больше двух записей в трудовой книжке, то в современное время две записи в трудовой книжке это уже странно. Мы живем в очень стремительно развивающемся и изменяющемся мире. То, что было актуально 10 лет назад, становится абсолютно неактуальным сейчас, происходит внедрение автоматизированного труда с последующим вытеснением ручного.

Ключевые слова: вынужденная смена работы, профессиональный путь, цикл жизни, менеджер.

THE INVOLUNTARY PROFESSIONAL ACTIVITY CHANGE IN A CYCLE OF THE PROFESSIONAL WAY OF A MANAGER

© 2019

Fordmen Veronika Alexandrovna, postgraduate

Moscow State Regional University

(141014, Russia, Mytishy, Very Voloshinoy st., 24, e-mail: fordmen_veronika@mail.ru)

Abstract. The involuntary professional activity change always affects a person. The professional path is rarely homogeneous, the problem of the involuntary professional activity change is becoming increasingly relevant. If in the days of the Soviet Union it was a shame to have more than two entries in the workbook, in modern times two entries in the workbook is already strange. We live in a very rapidly developing and changing world. What was relevant 10 years ago becomes absolutely irrelevant now, the introduction of automated labor, followed by the displacement of manual labor.

Keywords: involuntary professional activity change, professional way, cycle of life, manager.

Введение. Изменение социальных, экономических, политических и прочих условий жизни несут в себе изменение привычного понимания фразы «профессиональный путь». Практически каждый человек за свою жизнь сталкивался с необходимостью смены работы. Причинами могут быть различные факторы, в числе которых и нестабильность экономики страны, в которой живет человек, и общая глобализация, и смена политического курса. Мы живем в крайне нестабильное время, когда научный прогресс выходит на новый план и отпадает необходимость во многих профессиях, связанных прежде всего с ручным трудом. Внедрение искусственного интеллекта в разные поля профессиональной деятельности не проходит бесследно. В наше время происходит стремительная автоматизация труда. За счет удешевления стоимости рабочей силы, а компьютеру платить не нужно, многие компании сокращают свои издержки на фонд оплаты труда. Соответственно, многие сотрудники компаний, заводов, да и предприятий лишаются своих рабочих мест. В этот момент люди вынуждены либо мобилизовать все свои ресурсы и начать действовать, искать новую работу, переучиваться и начинать путь в новой профессиональной среде, либо они потеряны и им приходится чувствовать на себе весь негатив пошатнувшегося социального и материального положения вследствие вынужденных изменений в цикле своей жизни.

Целью исследования было рассмотреть вынужденную смену работы в цикле профессионального пути менеджера.

Методами исследования выступили исследования отечественных и зарубежных ученых по проблеме вынужденной смены работы.

Содержание. На данный момент существует огромный пласт научных исследований среди отечественных и зарубежных ученых относительно способности человека переживать момент вынужденной смены профессиональной деятельности. Изучаются копинг стратегии поведения личности в тяжелой жизненной ситуации, различия в реакции на трудную ситуацию среди мужчин и женщин. Актуальность проблемы вынужденной смены профессиональной деятельности подтверждается уже тем, насколько быстро изменяются условия жизни людей в современном мире.

А. А. Нестерова, А. К. Маркова, Д. А. Балухто и мно-

гие другие российские ученые занимались изучением поведения и реакции людей на ситуацию смены работы, личностных характеристик и этапов профессионализма, способности переживать трудную жизненную ситуацию смены профессиональной деятельности.

А. А. Нестерова изучала влияние потери работы на молодежь и пришла к ключевым выводам относительно того, что жизнеспособность личности базируется на трех компонентах: самой личности, конкретной социальной ситуации и адаптивности человека в конкретной заданной и трудной ситуации потери работы.

Она выделила 5 типов жизнеспособности:

- жизнеспособность за счет высокой организованности, структурированности и самодетерминации;
- жизнеспособность за счет смелости, рискованности, независимости, конкурентоспособности и стрессоустойчивости;
- жизнеспособность за счет глубокой выраженной рефлексивной функции и позитивного стиля атрибуции;
- жизнеспособность за счет социальной компетентности и высокой адаптивности к новым ситуациям;
- низкий уровень жизнеспособности, социальная незрелость с перекладыванием ответственности на других, иждивенческой социальной позицией [4].

А. К. Маркова внесла значительный вклад в изучение проблемы смены профессиональной деятельности. Она не только дала классификацию этапам профессионализма человека, но и сделала основной упор в своей научной работе на то, что в современном мире человек должен иметь такое образование, которое поможет ему быстро переквалифицироваться и стать профессионалом в иной профессиональной деятельности, чем та, которой он занимался ранее в случае необходимости [1].

И. М. Намятова в своей диссертации пришла к ключевому выводу о том, что результатом смены содержания профессиональной деятельности является рефлексия иерархии ценности труда, которую человек определяет как переосмысление и перестройка иерархии профессиональных ценностей. Изменение профессии влечет за собой полное переосмысление профессиональных ценностей человека [3].

Слово «manager» - согласно англо-русскому словарю В. К. Мюллера переводится с английского языка как управляющий, заведующий, директор или хозяин [2]. Однако в Российской действительности значению

управленца было произведено дополнение, когда компании называли уборщицу менеджером по клинингу, а установщика оборудования или, например, вентиляционной системы, менеджером по оборудованию.

Практически в каждой коммерческой компании существует должность «менеджер», настолько распространена эта должность. Как правило, под менеджером имеют в виду сотрудника, работающего с клиентами, это могут быть продажи физических продуктов или услуг, обслуживание и поддержание клиентской базы в части перезаключения или пролонгации договоров и прочая деятельность, связанная с взаимодействием с физическими или юридическими лицами. Распространенность названия должности как «менеджер» приводит к тому, что они есть практически в каждом направлении деятельности, будь то отельный, фармацевтический, строительный или какой-то иной род бизнеса.

Важно понимать, что вынужденная смена профессиональной деятельности менеджера ведет к стрессовому состоянию и необходимости найти другое место работы. Человек вынужден снова проходить заниматься поисками подходящего места работы, проходить собеседования в разных компаниях, возможно, проходить определенные виды тестирования и прочие моменты оценки.

В исследовании Р. Ситуморанг и А. Япутра, посвященном нахождению лучших старших менеджеров среди руководителей отельного бизнеса, эмпирическим путем доказано, что при выборе менеджеров высшего звена наибольшее значение имеют личностные характеристики, а не способности [7].

Исследование немецких ученых М. Лацке, Р. Каттенбах, Т. Шнейдхофер, Ф. Шрамм и В. Мейрхофер о добровольной смене работы показало, что при добровольной смене работы в Германии с 1985 года по 2013 год у граждан зафиксировано уменьшение доходов, но не удовлетворенность от работы. Исследование проводилось на основании документах, свидетельствующих о поиске работы, с одной стороны и, распространенности выбора работы, с другой стороны [6].

Вопрос об изменении личностных качеств человека в ситуации вынужденной смены работы был исследован С. Ангер, Г. Камель, Ф. Петер. Эти ученые провели исследования среди людей, профессиональная деятельность которых была затронута вследствие закрытия завода и потери работы. По результатам проведенного исследования оказалось, что личностные качества податливы изменениям даже в зрелом возрасте, а не устойчивы, как считалось ранее. Люди с хорошим образованием и те, кто быстро находит новое место работы, лучше переносят момент вынужденного изменения профессии [5].

Заключение. Значение исследований в области вынужденной смены профессии среди менеджеров становится все более важным, учитывая распространенность этой должности среди разных компаний, как российских, так и зарубежных. Переживания и изменения личностных качеств, которые происходят в момент таких неблагоприятных профессиональных изменений как вынужденная смена работы, должны изучаться гораздо глубже. Существует острая необходимость в том, чтобы помогать людям в непростой ситуации экономических и политических изменений и, как следствие, изменений, связанных с трудовой деятельностью. Стремительное развитие информационных технологий всегда оставляет свой отпечаток на цикле профессионального пути человека. На данный момент, на первый план в цикле профессионального пути выходят такие моменты как хорошее образование и способности личности в короткий срок освоить новую профессию. Согласно приведенным выше исследованиям человек гораздо лучше справляется с негативной ситуацией вынужденной смены работы, если он имеет хорошее высшее образование или быстро переходит на новое место работы. Мы становимся свидетелями образования совершенно нового понимания такого понятия как «профессиональный путь» человека.

Стремительные изменения в области политики, экономики, информационных технологий приводят к определенным последствиям и в жизни человека. Он становится более мобилен и податлив личностным изменениям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
2. Мюллер В.К. Современный англо-русский, русско-английский словарь 125 000 слов и словосочетаний с транскрипцией. Москва.: Хит-книга, 2018. – 800 с.
3. Намятова, И.М. Изменение иерархии ценностей труда как условие эффективности профессиональной деятельности при смене профессии : дис. ... канд. психол. наук / Намятова Ирина Михайловна. – Екатеринбург, 2002. – 295 с.
4. Нестерова А.А. Социально-психологический подход к изучению жизнеспособности личности, находящейся в трудной жизненной ситуации. – М.: Изд-во РГСУ, 2011.
5. Anger S., Camehl G., Peter F. Involuntary job loss and changes in personality traits // *Journal of Economic Psychology*. Vol. 60. 2017. P. 71–91.
6. Latzke M., Kattenbach R., Schneidhofer T., Schramm F., Mayrhofer W. Consequences of voluntary job changes in Germany: A multilevel analysis for 1985–2013 // *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 93. 2016. P. 139–149.
7. Situmorang R., Yaputra A. Foreign versus local managers: Finding the perfect leaders for multinational hotel subsidiaries // *International Journal of Hospitality Management*. Vol. 78. 2019. P. 68–77.

Статья поступила в редакцию 01.09.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.938.3

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0089

**ПРОБЛЕМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЛАБИЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ
ВНЕДРЕНИЯ ДЕМОНСТРАЦИОННЫХ ЭКЗАМЕНОВ ПО СТАНДАРТАМ
WORLD SKILLS В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2019

Ходак Нина Анатольевна, кандидат биологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии

Дегтеренко Людмила Николаевна, кандидат исторических наук,
проректор по научной работе

*Международный институт дизайна и сервиса
(454014, Россия, Челябинск, улица Ворошилова, 12, e-mail: degterenko.l.n@rbiu.ru)*

Аннотация. Актуализируется проблема внедрения в образовательный процесс профессиональных образовательных организаций демонстрационных экзаменов, проводимых по стандартам WorldSkills. Проведенный теоретико-методологический анализ современных исследований проблемы проявления интеллектуальной лабильности в условиях внедрения демонстрационных экзаменов по стандартам WorldSkills в системе профессионального образования позволяет сделать вывод о научной новизне рассматриваемой проблемы. Описываются результаты проведенного эмпирического исследования обозначенной проблемы, в частности представлены результаты первичной обработки данных и их корреляционный анализ с целью выявления взаимосвязи измеряемых показателей интеллектуальной лабильности и результативности участия студентов вуза гуманитарной и технической направленности в демонстрационном экзамене. Научно обоснован процесс интеграции психических и физиологических компонентов в дифференциально-типологических аспектах организации и проведения демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills. Полученные результаты свидетельствуют о взаимосвязи результативности участия обучающихся в демоэкзаменах и скорости мыслительных процессов у студентов разных специальностей.

Ключевые слова: стандарты WorldSkills, технология проведения демонстрационного экзамена, интеллектуальная лабильность, скорость реакции, психофизиологические функции, нейрофизиологические особенности, психическая деятельность, моторные реакции, мыслительные процессы.

**THE PROBLEM OF INTELLECTUAL LIABILITY MANIFESTATION UNDER THE CONDITIONS
OF IMPLEMENTING DEMO EXAMS ACCORDING TO WORLD SKILLS STANDARDS
INTO THE CURRICULUM OF VOCATIONAL EDUCATION**

© 2019

Khodak Nina Anatolievna, Candidate of Sciences (Biology), Associate Professor,
Department of «Pedagogy and Psychology»

Degterenko Lyudmila Nikolaevna, Candidate of History,
Pro-Rector for Science and Research

*International Institute of Design and Service
(454014, Russia, Chelyabinsk, street Voroshilova 12, e-mail: degterenko.l.n@rbiu.ru)*

Abstract. The problem of introducing demo exams under WorldSkills standards into the curriculum of professional education organizations is updated. The theoretical and methodological analysis of modern researches on the problem of intellectual liability manifestations when WorldSkills standards demo exams are introduced in professional education makes it possible to conclude that the problem under consideration is scientifically novel. Results of the conducted empirical research of the above problem are described, in particular results of the primary data processing and correlation analysis aimed at finding the interrelation of the measurable indicators of intellectual liability and performance of humanitarian and technical higher school students in demo exams. The process of integration of psychic and physiological components in differential typological aspects of WorldSkills standards demo exam organization and implementation is scientifically substantiated. The obtained results prove interrelation of student's performance in demo exams and speed of thinking processes for different majors.

Keywords: WorldSkills standards, demo exam implementation technology, intellectual liability, response time, psychophysiological functions, neurophysiological peculiarities, psychic activity, motor reactions, thinking processes.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в системе профессионального образования сформировался и занял достаточно прочные позиции новый тренд – внедрение стандартов WorldSkills в образовательный процесс и оценка качества подготовки выпускников путем проведения демонстрационного экзамена по указанным стандартам.

Легитимной основой внедрения стандартов WorldSkills в образовательную практику является ряд нормативно-правовых документов федерального уровня, содержание специфика которых рассматривалась нами ранее [1].

Отметим, что основанное в 1946 году движение WorldSkills International (WSI) сегодня консолидирует образовательные и профессиональные объединения более 70 стран. WorldSkills – это своего рода инновационная модель профессиональной ориентации на международном уровне, а также площадка для профессионального развития и роста и совершенствования рабочих навыков. Являясь некоммерческим, по своей сути, движением, оно ставит перед собой цель развития профессионального образования путём гармонизации лучших мировых практик и профессиональных стандар-

тов посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства. Одна из ключевых особенностей движения – экспертная оценка, разработка и формирование мировых профессиональных стандартов рабочих специальностей в промышленности и секторе обслуживания, повышение статуса и стандартов профессиональной подготовки и квалификации.

Интеграция федеральных государственных образовательных стандартов, профессиональных стандартов и стандартов WorldSkills в профессиональных образовательных организациях и организациях высшего образования, реализующих программы подготовки специалистов среднего звена, стала одним из факторов внедрения в образовательную практику демонстрационных экзаменов, предусматривающих моделирование реальных производственных условий для решения выпускниками практических задач профессиональной деятельности.

Поясним, что задания демонстрационного экзамена объединены в несколько модулей, выполнение которых свидетельствует о сформированности у участника навыков организации рабочего пространства и рабочего процесса, навыков межличностного общения, выполнения задания и его презентации и т.п. [2].

Участие обучающихся в демонстрационном экзамене по стандартам WorldSkills требует от них интеллектуального, физического и психического напряжения. Способность быстро переключать внимание, уметь в кратчайшие сроки решать как можно больше и качественнее учебно-профессиональных задач представляет собой такой психофизиологический параметр как интеллектуальную лабильность.

Проблема взаимосвязи технологий внедрения демонстрационных экзаменов в образовательный процесс и проявление интеллектуальной лабильности в отечественной науке новая. Как показывает теоретико-методологический анализ современных исследований, проблематика внедрения стандартов WorldSkills в образовательную деятельность классифицируется по ряду направлений:

- представление опыта организации и участия в чемпионатах разных уровней (Э.М. Калицкий, С.Р. Бутрим [3], М.И. Силкин, А.Д. Гаммершмидт, А.Е. Маслов [4], А.С. Гомольский, Ф.А. Плешаков [5]);

- описание моделей подготовки по стандартам WorldSkills (Н.М. Миняева, М.Г. Таспаева [6], Н.Н. Рудь [7], С.А. Китязина [8], Н.А. Воробьева [9], В.В. Кочетков [10], Т.И. Клименко, О.В. Кандыба, Л.М. Саетова [11]);

- исследование особенностей взаимодействия с социальными партнерами (предприятиями-работодателями) в процессе подготовки обучающихся к чемпионатам WorldSkills (Э.Р. Гайнеев [12], А.С. Серегин [13]);

- анализ результатов проведения аттестации по стандартам WS, в том числе в формате демозкзамена (А.А. Камашева [14], К.А. Башанова, Т.А. Громова, Е.В. Селюн [15], О.В. Кандыба, И.В. Барашок, И.Ю. Кушнарева [16], Е.В. Кондратенко, Н.Д. Глизерина [17]);

- анализ региональных аспектов внедрения стандартов WS и организации деятельности специализированных центров компетенций (В.В. Камский, П.Е. Бакаева [18], Е.А. Ашихмина, С.А. Ашихмин, М.Ф. Фридман [19], Н.С. Дьяченко [20]).

Исследование проблемы интеллектуальной лабильности в настоящее время в научной литературе фокусируется вокруг ограниченного количества направлений:

1. Исследование сущности интеллектуальной лабильности [21].

2. Исследование лабильности с позиции физиологических механизмов и фундаментальной медицины [22, 23].

3. Исследование взаимосвязи интеллектуальной лабильности обучающихся и особенностей организации образовательного процесса [24, 25, 26].

Анализ представленных исследований позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, в целях реализации интеграционных подходов в современном образовательном процессе необходим учет биогенетических, психодинамических, психофизиологических и психоморных особенностей организации психической деятельности в процессе качественного овладения студентами вуза профессиональными компетенциями в рамках мировых стандартов образования.

Во вторых, у человека, включенного в образовательный процесс, овладение системой научного знания и способов познания во многом детерминированы измеряемыми качественными и количественными показателями интеллекта, в целом определяющие мозговую психическую деятельность. У людей с высоким уровнем интеллекта и как одной из его разновидностей – интеллектуальной лабильности особенно выражены способности к адекватному реагированию на изменение обстоятельств, к овладению профессиональных умений и навыков, а также к быстрому принятию нестандартных решений.

И наконец, в третьих, под интеллектуальной лабильностью понимается биологически детерминированный процесс, включающий в себя способность быстрого переключения внимания, зависящий от нейрофизио-

логических особенностей строения коры головного мозга. На уровень интеллектуальной лабильности воздействует скорость возбуждения и торможения в нейронах и степень уравновешенности данных процессов. Чем выше показатель лабильности у человека, тем мозг быстрее реагирует на полученную информацию и производит более точное координирование психомоторных реакций. Лабильность является показателем определения скорости и точности восприятия, а также обработки получаемой информации. Определяясь с выбором профессии и соответствующими профилями обучения, представленными в системе современного образования, абитуриент уже должен иметь определенную биогенетическую предрасположенность к его успешному овладению.

Отметим, что указанные в первой части нашего исследования аспекты внедрения стандартов WorldSkills в образовательную практику с учетом указанной нормативно-правовой базы стали основой для проведения демонстрационного экзамена в Частном образовательном учреждении высшего образования «Международный Институт Дизайна и Сервиса» (ЧОУВО МИДиС).

Демонстрационный экзамен по стандартам Ворлдскиллс Россия в ЧОУВО МИДиС проводится с целью определения у студентов и выпускников уровня знаний, умений, навыков, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности в соответствии со стандартами Ворлдскиллс Россия, а методика проведения экзамена идентичная методике проведения самих чемпионатов.

Так, например, одной из специальностей СПО, по которой проводится демонстрационный экзамен в институте, является специальность 54.02.01 Дизайн, а профессиональной компетенцией – «дизайн интерьера».

Поясним, что по данной компетенции, в ходе выполнения нескольких модулей задания проверке подвергаются следующие умения и навыки:

- организация рабочего пространства и рабочий процесс;

- навыки межличностного общения;
- решение проблем, новаторство и креативность;
- изготовление и презентация выполненного дизайн-проекта, отделки демонстрационного интерьерного блока, авторского изделия;
- реализация и завершение дизайн-проекта.

При выполнении *Модуля 1* обучающийся демонстрирует навык понимания брифа. Эксперты (экзаменаторы) также оценивают эффективное информационное взаимодействие с потенциальным клиентом.

Обучающимся выдается план проектируемого интерьера, бриф (задание на проектирование). В состав модуля входит:

- исследование представленной тематики, ориентированной на определенную целевую аудиторию;
- сбор и распределение подобранных изображений в папки для формирования мудборда, наглядно демонстрирующего характерные признаки проектируемого интерьера и оборудования;

- разработка элемента оборудования интерьера-арт объекта;

- разработка скетчей проектируемого интерьера;
- разработка эскиза (перспективного или аксонометрического изображения) интерьера;

- подготовка экспозиционного планшета с проектом и скетчами/изображениями результата исследования для проведения презентации для судей в указанное время;

- защита-объяснение интерпретации дизайна проектируемого интерьера, а именно того, как это связано с предполагаемым потребителем и самой тематикой.

По аналогичной технологии в ЧОУВО МИДиС проводится демонстрационный экзамен по другим компетенциям: «Веб-дизайн и разработка», «Сетевое и системное администрирование», «Администрирование отеля»,

«Парикамахерское искусство», «Предпринимательство», «Ресторанный сервис», «Туризм», «Визуальный мерчендайзинг», «Графический дизайн» и пр.

Выполнение экзаменационного задания, требует от обучающихся не только интеллектуального, но и эмоционального, физического и психического напряжения. Во время проведения демонстрационного экзамена проявляется и такой параметр как интеллектуальная лабильность, позволяющая человеку принимать мгновенные решения и переключаться с одной задачи на другую.

Гарантом этой успешности сдачи обучающимися демонстрационного экзамена с позиции оптимального функционирования интегрирующих психодинамических и физиологических процессов в качестве обучения выступает подвижность нервных процессов, проявляющаяся на профессионально-поведенческом уровне [27, 28, 29] в виде быстроты и точности сложных сенсомоторных, дифференцировочных реакций, скорости интеллектуальных операций («быстрота соображения»), высокой переключаемости, «схватываемости на лету», гибкости, перестраиваемости.

В целях формирования научно обоснованной системы критериев отбора обучающихся по техническим и гуманитарным специальностям для участия в демонстрационных экзаменах нами было проведено данное исследование.

МЕТОДОЛОГИЯ

Исследование носило выборочный характер и проведено, начиная с апреля по май 2019 г. со студентами: 1) ЧОУВО «Международный Институт Дизайна и Сервиса»: 60 студентов I-IV курсов обучения гуманитарных специальностей «Лингвистика», «Дизайн среды», «Дизайн интерьера», «Графический дизайн»; 2) ФГАОУ ВО «ЮУрГУ (НИУ)»: 60 человек I-IV курсов обучения технической специальности «Производство строительных материалов изделий и конструкций» Архитектурно-строительного института. Генеральная выборка составила 120 человек; Возраст испытуемых – 17 до 22 года, из них 62,5 % испытуемых – лица женского пола и 37,5% – мужского пола.

Методологической основой изучения послужили неостестологические теории интеллекта, с точки зрения которых базой и источником развития интеллекта являются проявления «ментальной скорости», обусловленные биологическими особенностями нервной системы, отвечающими за точность передачи нервных импульсов. С научной позиции В.Т. Козловой, методика «Интеллектуальная лабильность» [30] может использоваться с целью точного прогноза успешности в профессиональном обучении и в целом, профессиональной пригодности, особенно к овладению техническими специальностями, требующими от человека использования высоких интеллектуальных и двигательных ресурсов. Методика требовала от испытуемого высокой концентрации внимания и быстроты реакций. Испытуемые должны были выполнять задания демонстрационного экзамена. Каждому испытуемому выдавался специальный бланк [8].

РЕЗУЛЬТАТЫ

На этапе сбора первичной информации полученные данные позволили выявить значимые различия между среднегрупповыми значениями показателей интеллектуальной лабильности у юношей и девушек разных специальностей (таблица 1).

Совершение минимального количества ошибок в тесте в режиме проведения демонстрационного экзамена, характерное для высокого уровня интеллектуальной лабильности (ИЛ), выявлено у юношей технической специальности в отличие от наиболее низкого уровня интеллектуальной лабильности с преобладающим количеством ошибок у юношей гуманитарного профиля обучения ($p \geq 0,05$).

У юношей гуманитарной и технической специальностей обнаружены различия ($p \geq 0,01$) между показате-

лями среднего уровня интеллектуальной лабильности. Более низкие значения уровня интеллектуальной лабильности выявлены у юношей технической специальности ($4,4 \pm 0,2$) в отличие от более высоких значений данного показателя ($6,4 \pm 0,3$) у юношей гуманитарной специальности.

Таблица 1 - Среднегрупповые значения показателей интеллектуальной лабильности у девушек и юношей разных специальностей ($M \pm m$)

Показатели (уровни) интеллектуальной Лабильности (ИЛ)	Техническая специальность		Гуманитарная специальность	
	Юноши (N=30)	Девушки (N=30)	Юноши (N=30)	Девушки (N=30)
Высокий	2,7 ± 0,2	3,5 ± 0,3	4,0 ± 0,3	3,0 ± 0,4
Средний	4,4** ± 0,2	6,5 ± 0,4	6,4** ± 0,3	6,3 ± 0,4
Низкий	9,3 ± 0,2	10,5 ± 0,3	10,7 ± 0,5	10,4 ± 0,7

* - достоверность различий при $p \geq 0,05$; ** - достоверность различий по показателям при $p \geq 0,01$

Среднегрупповые значения низкого уровня интеллектуальной лабильности также отмечены у юношей технического профиля обучения в отличие от более высоких значений у юношей гуманитарного. Юноши этой специальности совершали больше ошибок в процессе диагностики и дольше по времени выполняли задания демонстрационного экзамена. Чем ниже среднегрупповые значения, тем выше уровень измеряемого показателя, и наоборот. Достоверных различий по средним значениям высокого уровня интеллектуальной лабильности среди групп испытуемых обнаружено не было.

Низкий уровень интеллектуальной лабильности выявлен у девушек технической специальности при более высоком уровне у юношей этой же специальности ($p \geq 0,05$). Обнаружены значимые различия между среднегрупповыми значениями общей интеллектуальной лабильности у девушек и юношей разных специальностей (рисунок 1).

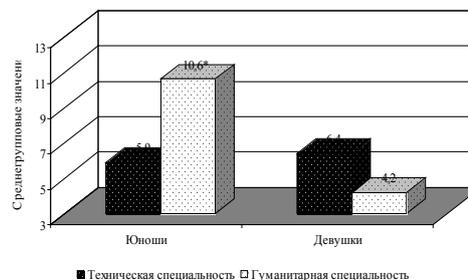


Рисунок 1 - Среднегрупповые значения показателя общей интеллектуальной лабильности

* - достоверность различий при $p \leq 0,05$

На рисунке 1 обнаружен высокий уровень общей интеллектуальной лабильности (ОИЛ) у юношей технической специальности $5,9 \pm 1,1$ в сравнении с низким уровнем ОИЛ $10,6 \pm 1,1$ ($p \geq 0,05$) у представителей гуманитарного профиля обучения, что могло свидетельствовать о силе нервной системы, высокой работоспособности, стабильности, уравновешенности, активированности нервных процессов, и в целом, оптимальном функционировании ЦНС у данной выборки испытуемых.

Высокий уровень ОИЛ выявлен у девушек гуманитарной специальности при наиболее низком уровне данного показателя у юношей этой специальности ($p \leq 0,05$).

В целом, у 39,4% испытуемых гуманитарного профиля обучения наблюдался средний уровень интеллектуальной лабильности, и интеллектуальная лабильность высокого уровня соответствовала 37,2% испытуемым технической специальности, т.е. способность нервной системы обеспечивать максимально возможную для человека безошибочную сложную интеллектуальную дея-

тельность в условиях заданного лимита времени [31, 32].

Полученные данные по оценке интеллектуальной лабильности выявили у студентов технических специальностей независимо от пола такие профпригодные качества, как быстрота и точность мыслительных операций в условиях ограниченного времени. Данные качества характеризуют наивысший для индивида уровень выполнения работы, предусматривающий быструю смену возбудительного процесса тормозным и наоборот, а также скорость возникновения, протекания и последствия нервных процессов, зависящих от быстроты восстановления функциональной готовности рефлекторного аппарата к новой реакции [32, 33]. Переработка информации в различных условиях лимита времени требовала у испытуемых мобилизации всех скоростных возможностей нервной системы.

Изучение взаимосвязи интеллектуальной лабильности и функциональной подвижности нервных процессов стало следующим этапом научного исследования. Результаты корреляционного анализа (таблица 2) позволили установить взаимосвязь между переменными рядами исследуемых величин. Получены высокие коэффициенты корреляции между функциональной подвижностью нервных процессов и показателями интеллектуальной лабильности у юношей технической специальности (r_s = -0,645, p < 0,01), тогда как у представителей гуманитарной специальности (r_s = -0,957, p < 0,01). Таким образом, можно предположить об обратной взаимосвязи интеллектуальной лабильности и функциональной подвижности нервных процессов. Низким значениям лабильности соответствует высокая скорость подвижности нейронных процессов.

У девушек, независимо от специальности, было выявлено отсутствие значимых различий среднегрупповых значений этих характеристик и отсутствия корреляционной взаимосвязи между ними.

Таблица 2 - Показатели корреляции функциональной подвижности нервных процессов и интеллектуальной лабильности у юношей и девушек разных специальностей

Показатели корреляции	Технический профиль обучения		Гуманитарный профиль обучения	
	Юноши (N=30) ФПНП	Девушки (N=30) ИЛ	Юноши (N=30) ФПНП	Девушки (N=30) ИЛ
ФПНП	-	-0,484	-	-0,454
ИЛ	-0,645*	-	-0,957*	-

ФПНП – функциональная подвижность нервных процессов; ИЛ – интеллектуальная лабильность; достоверность при p < 0,01

В данных группах испытуемых коэффициенты корреляции имеют отрицательный знак (таблица 2), т.е. более высокому уровню функциональной подвижности соответствует более низкие значения интеллектуальной лабильности, низкому уровню функциональной подвижности – более высокие показатели лабильности. Аналогичные данные были получены ранее (2001) в работе Р.К. Локтевой, в которой эффективность умственной деятельности у юношей больше зависела от силы нервной системы и функциональной подвижности нервных процессов, тогда как у девушек она больше зависела от текущего функционального состояния.

Завершающий этап научного исследования заключался в изучении статистически значимых связей между показателями профилирующей направленности и уровня интеллектуальной лабильности как результата быстроты и точности реакций, лежащих в основе интегративных показателей интеллекта у студентов разных специальностей.

Успеваемость у испытуемых определялась результатами сдачи демонстрационного экзамена по соответствующим компетенциям WorldSkills.

В целях изучения корреляций между показателями результатами демозэкзамена и интеллектуальной лабильности у юношей технической специальности был про-

веден статистический анализ (таблица 3), установивший наличие значимой высокой корреляционной связи (r_s = +0,64, p < 0,05) между измеряемыми показателями. Следовательно, у юношей технических специальностей успешность сдачи демонстрационного экзамена во многом зависит от скорости принятия сигнала и его обработки, в целом определяющая высокий уровень профессиоанальной пригодности.

Таблица 3 - Показатели корреляции профилирующей успеваемости и интеллектуальной лабильности у юношей и девушек разных профилей обучения

Показатели корреляции	Технический профиль обучения		Гуманитарный профиль обучения	
	Юноши (N=30) ПУ	Девушки (N=30) ИЛ	Юноши (N=30) ПУ	Девушки (N=30) ИЛ
ПУ	-	-0,137	-	+0,412
ИЛ	+0,649*	-	+0,099	-

ПУ – профилирующая успеваемость; ИЛ – интеллектуальная лабильность; достоверность при p < 0,05

ВЫВОДЫ

Результаты настоящего исследования показали, что выраженные особенности интеллектуальных и психофизиологических функций имеют особо выраженную практическую значимость в полифункциональном исследовании дифференциально-психофизиологических аспектов образовательной деятельности при проведении демонстрационных экзаменов по стандартам WorldSkills. Это формирует научно обоснованную систему критериев отбора обучающихся по техническим и гуманитарным специальностям для участия в демонстрационных экзаменах по стандартам WorldSkills [34, 35, 36] по индивидуально-типологическим особенностям и функциональным показателям центральной нервной системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дегтеренко Л.Н. Анализ нормативно-правового обеспечения внедрения стандартов WorldSkills в практическую деятельность образовательных организаций Челябинской области // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2018. – Т. 10. – № 1. С. 19-36.
2. Методические рекомендации по организации и проведению демонстрационного экзамена в составе государственной итоговой аттестации по программам среднего профессионального образования в 2018 году (Письмо Министерства образования и науки РФ от 15 июня 2018 года N 06-1090) [Электронный ресурс] // Консорциум Кодекс. Техэксперт. Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/550712604>
3. Калицкий Э.М., Бутрим С.Р. Дебют республиканской команды WorldSkills Belarus в 43-м чемпионате мира WorldSkills Sao Paulo 2015 // Профессиональное образование. – 2015. – № 4 (22). С. 69-72.
4. Силкин М.И., Гаммершмидт А.Д., Маслов А.Е. Конкурс молодых профессионалов WorldSkills Russia: проблемы организации и пути решения // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2017. – Т. 3. – № 13. С. 129-130.
5. Гомольский А.С., Плеваков Ф.А. Участие в чемпионате WorldSkills по направлению «Инженерный дизайн CAD» // Вестник научных конференций. – 2018. – № 7-2 (35). С. 32-33.
6. Миняева Н.М., Таспаева М.Г. Опыт работы по подготовке студентов колледжа к чемпионату профессионального мастерства по стандартам WorldSkills Russia // Среднее профессиональное образование. – 2017. – № 8. С. 38-42.
7. Рудь Н.Н. Модель внедрения стандартов WorldSkills Russia в процесс профессиональной подготовки специалистов среднего звена педагогического профиля // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. № 1 (14). С. 49-60.
8. Китызина С.А. Усовершенствование содержания профессиональных образовательных программ в соответствии со стандартами WorldSkills // Научный альманах. – 2016. – № 11-3 (25). С. 70-73.
9. Воробьева Н.А. Повышение качества подготовки педагогов с использованием опыта проведения конкурсов профессионального мастерства WorldSkills // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. – 2016. – № 4 (9). С. 74-78.
10. Кочетков В.В. Движение WorldSkills Russia как система независимой оценки квалификаций // История и педагогика естествознания. – 2016. – № 1. С. 23-25.
11. Клименко Т.И., Кандыба О.В., Саетова Л.М. Туристский рынок Австралии: подготовка кадров через стандарты WorldSkills // Научное обозрение. – 2017. – № 17. С. 109-114.
12. Гайнеев Э.Р. Дуальное взаимодействие социальных партнеров в подготовке к чемпионатам WorldSkills // Вестник Университета Российской академии образования. – 2017. – № 3. С. 43-47.
13. Серегин А.С. Организация производственных практик студентов автомобильного колледжа в соответствии со стандартами

WorldSkills // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2017. – № 4. С. 94-99.

14. Камашева А.А. Опыт организации и проведения демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс по компетенции «Web-дизайн и разработка» // Восточно-Европейский научный вестник. – 2017. – № 4 (12). С. 4-7.

15. Башанова К.А., Громова Т.А., Селюк Е.В. Внедрение демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills в учебный процесс СПО // Решетневские чтения. – 2017. – Т. 2. – № 21. С. 663-664.

16. Кандыба О.В., Барашок И.В., Кушнарева И.Ю. Вузовские чемпионаты по стандартам WorldSkills Russia как средство развития компетенций бакалавра по направлению «Туризм» // Наука Красноярья. – 2017. – Т. 6. – № 4. С. 223-241.

17. Кондратенко Е.В., Глизерина Н.Д. Подготовка учителей начальных классов с учетом стандартов WorldSkills Russia // Тунктышо. Учитель. – 2018. – № 4. С. 31-33.

18. Камский В.В., Бакаева П.Е. Свердловская область в движении WorldSkills: проблемы и перспективы // Профессиональное образование и рынок труда. – 2016. – № 2. С. 2-4.

19. Аишхмина Е.А., Аишхмин С.А., Фридман М.Ф. Движение WorldSkills в кадровой политике как условие экономического развития региона // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Экономика. – 2018. – № 4. С. 46-57.

20. Дьяченко Н.С. Механизмы развития компетенций WorldSkills в Республике Хакасия // Научно-методический журнал Поиск. – 2018. – № 4 (64). С. 55-56.

21. Щетинина Е.В. Интеллектуальная лабильность студентов // Транспорт: наука, образование, производство: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный университет путей сообщения, 2017. С. 276-279.

22. Быкова О.А., Дьяченко Е.В. Адаптивность и интеллектуальная лабильность студентов лечебно-профилактического факультета // Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения: Материалы I Международной (71 Всероссийской) научно-практической конференции молодых ученых и студентов. – Екатеринбург: Уральский государственный медицинский университет, 2016. С. 1856-1860.

23. Джебрашлова Т.Д., Коробейникова И.И., Дудник Е.Н., Каратыгин Н.А. Вегетативные корреляты индивидуальных различий временных параметров и результативности интеллектуальной деятельности человека // Физиология человека. – 2013. – Т. 39. – № 1. С. 94.

24. Сафронова Е.В., Сафронова О.М., Сафронов А.М. Проблемы взаимосвязи интеллектуальной лабильности и учебной успеваемости студентов // Теоретические и прикладные проблемы психологического здоровья и экологии человека: Сборник научных статей Международной научно-практической конференции / отв. редактор Р.Р. Халфина. – Уфа: БГУ, 2017. С. 57-62.

25. Юзлекбаева В.М., Пушкарев Е.Д. Интеллектуальная лабильность и успешность образовательной деятельности // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях физической культуры: Материалы XXVII Региональной научно-методической конференции. – Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2017. С. 257-258.

26. Старообынова С.М. Интеллектуальная лабильность студентов-менеджеров: сравнительный анализ // Наука - образованию, производству, экономике: Материалы XVII (64) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов. – Витебск: Витебский государственный университет имени П.М. Машиерова, 2012. С. 41-44.

27. Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / А. Анастаси. – М.: Изд-во Апрель Пресс, 2001. – 725 с.

28. Бадиков В.И. Теория функциональных систем П. К. Анохина в изучении психофизических показателей результативной деятельности студентов / В.И. Бадиков, Е. В. Быкова, Н.В. Климина // Вестник Российской АМН. – 1997. – № 12. – С.45-49.

29. Гулин А.В., Шутова С.В., Муравьева И.В. Особенности сенсорного реагирования студентов на различных этапах обучения в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. 2012. №3. – С. 944-947.

30. Козлова В.Г. Диагностика лабильности в мыслительно-речевой деятельности по тестам и самооценка / В.Г. Козлова // Вопросы психологии. – 1973. – №4. – С. 24-29.

31. Казин Э.М. Влияние психофизиологического потенциала на адаптацию к учебной деятельности / Э.М. Казин, В.И. Иванов, Н.А. Литвинова и др. // Физиология человека. – 2002. – Т. 28, № 3. – С. 23-29.

32. Макаренко Н.В. Латентный период сенсомоторных реакций у лиц с различной функциональной подвижностью нервной системы / Н.В. Макаренко // Журнал ВИД. – 1984. – Т. 34. – Вып. 6. – С. 104-104.

33. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В.Д. Небылицын. – М., 1976. – 261 с.

34. Бендас Т.В. Гендерная психология: учебное пособие / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.

35. Ходак Н. А., Рычкова Л. С. Гендерные дифференцировки сенсомоторных реакций в определении профпригодности у студентов разных профилей обучения // Человек. Спорт. Медицина. 2009. №20 (153) – С. 6-10.

36. Мирзоян А.П. Взаимодействие профессионального образования с рынком труда как ключевой фактор мотивации бакалавров государственного дела к трудоустройству по специальности // Современная

высшая школа: инновационный аспект. 2017. №3. – 23-30.

Статья поступила в редакцию 31.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.99

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0090

ЛОКУС КОНТРОЛЯ У ПАЦИЕНТОВ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

© 2019

AuthorID: 469736

SPIN: 8114-4396

ResearcherID: T-8555-2017

ORCID: 0000-0001-7065-0234

ScopusID: 26323414700

Циринг Диана Александровна, доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии

AuthorID: 633966

SPIN: 2011-8089

ResearcherID: V-1905-2018

ORCID: 0000-0002-2365-6016

ScopusID: 57201188996

Забелина Екатерина Вячеславовна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии

Челябинский государственный университет

(454001, Россия, Челябинск, улица Братьев Кашириных, 129, e-mail: katya_k@mail.ru)

Аннотация. В статье приведен теоретический анализ результатов исследований локуса контроля у пациентов с онкологическими заболеваниями, выполненных за последние 20 лет. Обозначены основные тенденции в изучении локуса контроля у пациентов с онкологическими заболеваниями. Обнаружены противоречия в вопросе о том, какой тип локуса контроля позитивно влияет на ход заболевания. Часть исследований показывает положительную роль интернального локуса контроля в ходе болезни, способствующей положительной динамике в выздоровлении (Goldzweig и др., 2016; van der Biessen и др., 2018). Другая часть работ свидетельствует о позитивном эффекте экстернального локуса контроля (например, «влияние других») на состояние во время лечения и его результаты (Allart и др., 2013; del Carmen Neipp и др., 2009; Cousson-Gelie, 2012; Lima и др., 2018). Третья группа исследований не обнаруживает никакой взаимосвязи локуса контроля и различных аспектов онкозаболевания (например, Iskandarsyah и др., 2014). Выявлено, что существует определённый дефицит исследований локуса контроля у пациентов с диагнозом рак на российской выборке. Недостаточно разработана методологическая и методическая база подобных исследований. Результаты теоретического анализа проблемы доказывают, что данный вопрос нуждается в дальнейшей разработке.

Ключевые слова: локус контроля, пациенты с онкологическими заболеваниями, интернальный локус контроля, экстернальный локус контроля, локус контроля «влияние других», локус контроля «Бог».

LOCUS CONTROL OF THE PATIENTS WITH ONCOLOGICAL DISEASES: THEORETICAL REVIEW

© 2019

Tsiring Diana Aleksandrovna, Doctor of Science (Psychology), Professor
of the Department of Psychology

Zabelina Ekaterina Vyacheslavovna, Candidate of Science (Psychology),
Associate Professor of the Department of Psychology

Chelyabinsk State University

(454001, Russia, Chelyabinsk, Brothers Kashirinykh Street, 129, e-mail: katya_k@mail.ru)

Abstract. The paper provides the theoretical analysis of the last 20 years studies of locus of control at the patients with oncological diseases. The main flows in studying of locus control of the patients with oncological diseases are distinguished. Contradictions in the question of what type of locus control positively influences the disease course are found. Some studies show a positive role of an internal locus of control during the disease promoting good dynamics in recovery (Goldzweig, etc., 2016; van der Biessen, etc., 2018). Others demonstrate positive effect of external locus of control (for example, locus control “others”) on a patient’s state during treatment and its results (Allart, etc., 2013; del Carmen Neipp, etc., 2009; Cousson-Gelie, 2012; Lima, etc., 2018). The third group of works does not find any interrelation of locus control and various aspects of an oncological disease (for example, Iskandarsyah, etc., 2014). It is revealed that there is a certain deficiency of locus control studies at patients with the diagnosis of cancer on the Russian sample. The methodological base of such studies is developed insufficiently. The results of the theoretical analysis of this problem show that it needs further development.

Keywords: locus control, patients with oncological diseases, internal locus of control, external locus of control, locus control “others”, locus control “God”.

ВВЕДЕНИЕ

Количество случаев онкологических заболеваний возрастает в России и в мире год от года. По данным статистических исследований, за последние десять лет показатель заболеваемости на 100 тыс. населения вырос на 20,4%. [1]. Одновременно с этим возрастает количество работ в медицине, генетике, биологии, психологии, посвященных изучению причин заболевания и факторов, влияющих на течение болезни. Несмотря на все усилия ученых, однозначных ответов о роли психологических факторов в течении онкозаболевания и их влиянии на положительный исход болезни до сих пор не получено.

МЕТОДОЛОГИЯ

Цель данной работы – на основе анализа исследованной локуса контроля у пациентов с онкологическими

заболеваниями сформулировать основные результаты и тенденции в данном вопросе. Было проанализировано 37 работ (с 1998 по 2019 годы), связанных с изучением локуса контроля у пациентов с онкологическими заболеваниями; в статье представлены обобщенные результаты анализа. Следует отметить, что подавляющее большинство работ – это результаты исследований, проводимых за рубежом. Данный факт также свидетельствует о недостаточной изученности этой проблемы в России.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Понятие локус-контроля предложено Дж. Роттером [2] (Julian B. Rotter, 1954) для обозначения степени уверенности человека в том, что он сам управляет результатами событий в своей жизни (интернальный локус), или в том, что его жизнь управляется внешними силами,

которые находятся вне его контроля (экстернальный локус). Другими словами, локус контроля характеризует свойство личности приписывать свои успехи или неудачи внутренним (интернальность) либо внешним факторам (экстернальность).

Однако в случае с онкозаболеваниями, ученых интересует не стиль объяснения происходящих событий вообще, а прежде всего - применительно к заболеванию. С этой целью К. Уоллстон [3] применил идею Дж. Роттера к медицинской области – к субъективной интерпретации таких феноменов, как здоровое поведение, последствия для здоровья, лечение и т.д. При этом, если Дж. Роттер считал, что интернальный и экстернальный локус контроля – это крайние точки одного континуума, которые противопоставляют друг другу, то К. Уоллстон и его коллеги утверждают, что эти два типа локуса контроля существуют независимо друг от друга и даже могут дополнять друг друга при объяснении одного и того же события. Предложенный К. Уоллстоном [4] опросник Multidimensional Health Locus of Control Scale (MHLC) основан на идее о том, что здоровье может быть приписано трем причинам: внутренние факторы (самодетерминация здорового образа жизни), влияние других (например, врача) или удача (ситуативный фактор). Таким образом, он как бы разделил экстернальный локус на две шкалы «приписывание контроля другим людям» и «приписывание контроля судьбе». В первом случае экстернальность связана в большей степени с обществом, с социальным окружением человека, со средой, в которой он растет и развивается. Во втором варианте – это экстернальность, связанная с чувством неиерархизованности окружающего мира и зависимости от судьбы [5]. В этом случае человек верит в судьбу, удачу, то есть в категории существования, которые нельзя проверить опытным путем [5].

Помимо этих трех субшкал (внутренние факторы, влияние других, удача) К. Уоллстон и его коллеги [6] начали отдельно измерять локус контроля «Бог» (God Locus of Health Control (GHLC)). Данная шкала показывает, насколько человек верит, что происходящие с ним события совершаются по воле Бога, что также указывает на экстернальный локус контроля.

В результате применения этих методик, в науке собран определеннный объем данных относительно взаимосвязи локуса контроля и различных аспектов онкозаболеваний, причем эти данные часто рассогласованы и даже противоречивы.

Сравнительно большое количество исследований указывает на особенности локуса контроля у пациентов с онкологическими заболеваниями разных типов [8-11]. Однако, в некоторых исследованиях утверждается, что влияние локуса контроля незначительно или отсутствует [12, 13]. Например, Б. Гассен, анализируя результаты исследований в этой области за последние 30 лет, пришел к выводу о том, что нет ни одного психологического фактора (рассматривался в том числе и локус контроля), влияние которого на развитие онкологического заболевания было бы убедительно продемонстрировано в серии исследований [13].

Тем не менее, данные о связи локуса контроля с различными аспектами онкологических заболеваний существуют в науке и не могут быть проигнорированы. Прежде всего, это касается сравнительных исследований локуса контроля у пациентов с онкозаболеваниями и у здоровых людей. Например, было установлено, что у женщин с раком молочной железы значимо более высокие показатели экстернального локуса контроля («другие», «Бог», «случай») и более низкий уровень интернального контроля по сравнению со здоровыми женщинами [14].

Изучается роль локуса контроля во взаимосвязи между восприятием предполагаемой угрозы заболевания и депрессией у онкопациентов [15]. Исследование показало, что данная взаимосвязь была характерна только

для пациентов с низким уровнем интернального локуса контроля [15]. То есть исследование свидетельствует о положительном эффекте интернального локуса контроля на убежденность в управляемости предполагаемой угрозой заболевания.

По данным ряда исследований, интернальный локус контроля (во взаимосвязи целеустремленностью и благополучием) является предиктором высоких показателей надежды на выздоровление у пациентов на первой стадии онкозаболевания [16].

Исследование локуса контроля у выживших пациентов с диагнозом рака прямой кишки показывает, что интернальный локус контроля положительно коррелирует с позитивным функционированием и отрицательно – с депрессией при воспоминании о течении заболевания и лечении. Тем не менее, его влияние было ослаблено (недостаточно) при предсказании качества жизни пациентов [12].

По данным ряда исследований, около половины пациентов считают, что рак оказал негативное воздействие на их контроль за жизнью [17]. Негативное влияние на контроль над жизнью было связано с более низкими общими показателями качества жизни, связанными со здоровьем. С другой стороны, более высоко воспринимаемый контроль над болезнью коррелирует с более высоким уровнем депрессии, и наоборот [18].

Собраны данные о взаимосвязи локуса контроля и других психологических характеристик у онкобольных. Исследуется связь локуса контроля и субъективного благополучия [18]. У пациентов с онкозаболеваниями выявлена положительная корреляция тревоги и обвинения себя (внутренний локус контроля), а также положительная корреляция депрессии и обвинения других [10]. Экстернальный локус контроля коррелирует с копинг стратегиями – контроль у детей с лейкемией [20], однако этот же результат был воспроизведен и на группе здоровых детей. В целом же среди заболевших детей и их матерей обнаружено больше интерналов [20]. Выявлена взаимосвязь высокого уровня экстернального локуса контроля и высокого качества жизни у пациентов с диагнозом лейкоз [11]. Было также установлено, что у женщин с заболеванием рака груди с высоким уровнем экстернального контроля обнаруживаются более высокие показатели позитивного эмоционального статуса и психосоциальной адаптации [9]. Напротив, существуют данные о том, что высокий уровень локуса контроля «Бог» у онкопациентов связан с высоким уровнем тревожности ($\beta=0.21$, $p<0.05$), в то время как ни один вид локуса контроля не показал связи с депрессией [14].

На выборке афроамериканцев, страдающих раком, была обнаружена значимая положительная связь между самооценкой и локусом контроля «власть других» здоровья ($P < 0.05$) [8]. Однако, в этом же исследовании в интервью было установлено, что пациенты с нормальной и высокой самооценкой и интернальным локусом контроля воспринимали состояние своего здоровья и благополучия позитивно [8].

Внешний (религиозный) контроль в лонгитюдном исследовании пациентов с раком груди был взаимосвязан с более низким уровнем тревожности, беспомощности и безнадежности и с более высокими показателями эмоционального и физического качества жизни на протяжении первого года лечения [21]. Напротив, ощущение контроля над болезнью (внутренний локус контроля) взаимосвязан с депрессией у онкобольных [22].

Выявлены различия локуса контроля у онкобольных в зависимости от расовой принадлежности, уровня дохода и образования. Обнаружены значимые расовые различия в восприятии роли Бога в управлении заболеванием (после поправки на доход и образование): афроамериканцы по сравнению с европейцами более склонны верить в то, что Бог управлял их раком (67 против 30%) [23]. Эти результаты частично подтверждены в другом исследовании на материале пациентов с раком груди

[24], где было показано, что черные и южно-азиатские женщины более склонны верить в то, что Бог контролирует их заболевание, по сравнению с белыми женщинами. Был сделан вывод о том, что черные и азиаты более склонны обращаться к религии как ресурсу поддержки в болезни, чем белые женщины [24].

Выявленные факты приводят к заключению о том, что в мировой науке собраны противоречивые данные относительно взаимосвязи показателей, связанных с течением болезни у онкобольных, и локусом контроля (интернальным – экстернальным). Решением проблемы может быть введение дополнительных факторов, обуславливающих это взаимодействие. Таким фактором, например, может выступить принадлежность пациента к городскому или сельскому населению, которая обуславливает особенности ценностей и паттернов поведения. В одном из исследований было установлено, что одобрение внешних форм субъективного контроля (экстернальности) может быть вредно для психологического благополучия городских пациентов рака молочной железы, чего, однако, нельзя сказать относительно пациентов рака молочной железы в сельской местности. Для сельских пациентов рака молочной железы сильный локус контроля «влияние других» был полезен для субъективного благополучия, а локус контроля «случай» не был связан с благополучием [19].

Помимо сравнительных срезов, в данной научной области проводятся и лонгитюдные исследования, хотя и в меньшем количестве. Они ставят задачу выявить, меняется ли локус контроля в течении болезни. Так, есть данные о том, что у женщин с заболеванием рака груди не было выявлено изменений локуса контроля в течение болезни [9].

Кроме этого, продолжается адаптация методик исследования уровня субъективного контроля у онкобольных, совершенствуется инструментарий [18]. Однако в российской практике данный инструментарий не обнаружен, что также является актуальной научной задачей.

Изучаются особенности локуса контроля врачей и их влияние на взаимодействие с онкопациентами [25]. В частности, было выявлено, что врачи с внешним локусом контроля больше разговаривали с родственниками ($P = 0,017$) и использовали больше высказываний с функцией оценки ($P = 0,010$), чем врачи с внутренним локусом контроля. В смоделированных интервью врачи с внешним локусом контроля использовали меньше высказываний, которые дают преждевременную информацию ($P = 0,031$), и использовали больше высказываний с поддерживающей функцией, такой как сочувствие и уверенность ($P = 0,029$), чем врачи с внутренним локусом контроля [25].

Выявлена взаимосвязь локуса контроля пациентов в онкологических клиниках и их предпочтениями коммуникативных моделей получения «плохих новостей» [26]. Установлено, что 77,8% пациентов предпочитают «эмпатийного профессионала», 12,5% - «удаленного эксперта» и 9,7% - «эмоционального эксперта». При этом пациенты с более высоким внутренним локусом контроля и более низким локусом «влияние других» предпочитали эмпатическую модель [26].

Установлено, что локус контроля «влияние других» является сильным предиктором приверженности лечения у онкобольных [27]. Похожие результаты были получены в исследовании локуса контроля у онкопациентов и степени их доверия к врачу. Было установлено, что пациенты с локусом контроля «влияние других» доверяют своим онкологам в большей степени [28].

ВЫВОДЫ

Таким образом, теоретический анализ локуса контроля у пациентов с онкологическими заболеваниями выявил ряд противоречий. Часть исследований показывает положительную роль интернального локуса контроля в ходе болезни, способствующую положительной динамике в выздоровлении [15, 16]. Другая часть работ свиде-

тельствует о позитивном эффекте экстернального локуса контроля (например, «влияние других») на состоянии во время лечения и его результаты [9, 11, 21, 27]. Третья группа исследований не обнаруживает никакой взаимосвязи локуса контроля и аспектов онкозаболевания [14]. Помимо этого, существует определённый дефицит исследований локуса контроля у пациентов с диагнозом рак на российской выборке. Недостаточно разработана методологическая и методическая база подобных исследований (например, не проведена адаптация методики MHLC на российской выборке). Результаты теоретического анализа проблемы доказывает, что данный вопрос нуждается в дальнейшей разработке. Однако уже сейчас можно предположить, что существуют различные психологические стратегии совладания с раком, которые зависят от комплекса социально-психологических характеристик как самого пациента, так и его врача.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Академик РАН Андрей Каприн: Рост заболеваемости раком в России составляет 1,5% в год. <https://marafonec.livejournal.com/9548234.html>
2. Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall. doi: 10.1037/10788-000
3. Wallston, K. A., & Wallston, B. S. Preface to issue on Health Locus of Control. *Health Education Monographs*, 1978, 6, 101-105.
4. Wallston, K. A., Wallston, B. S., DeVellis, R. Development of the Multidimensional Health Locus of Control (MHLC) Scales. *Health Education Monographs*, 1978, 6, 161-170.
5. Михайлова Е.С. Некоторые аспекты теоретического анализа локуса контроля // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XXV междунар. науч.-практ. конф. — № 1(25). — М., Изд. «МЦНО», 2019. — С. 105-108.
6. Wallston K. A., Malcarne V. L.; Lise Flores L., Hansdottir I., Smith C. A., Mitchell J. Stein, Weisman M. H. and Clements, Ph. J. Does God Determine Your Health? The God Locus of Health Control Scale. *Cognitive Therapy and Research*. Vol. 23. No. 2, 1999, pp. 131-142
7. Wallston K. A., Malcarne V. L.; Lise Flores L., Hansdottir I., Smith C. A., Mitchell J. Stein, Weisman M. H. and Clements, Ph. J. Does God Determine Your Health? The God Locus of Health Control Scale. *Cognitive Therapy and Research*. Vol. 23. No. 2, 1999, pp. 131-142
8. Swinney, J.E. (2002) African Americans with cancer: The relationships among self-esteem, locus of control, and health perception. *RESEARCH IN NURSING & HEALTH*, 25 (5), 371-382
9. Neipp, M.D., Lopez-Roig, S., Terol, M.C., Pastor, M.A. (2009) Changes in control beliefs, emotional status and psychosocial adaptation among women with breast cancer. *ANALES DE PSICOLOGIA*, 25, 36-43
10. Kulpa, M., Zietalewicz, U., Kosowicz, M., Stypula-Ciuba, B., Ziolkowska, P. (2016) Anxiety and depression and cognitive coping strategies and health locus of control in patients with ovary and uterus cancer during anticancer therapy. *WSPOLCZESNA ONKOLOGIA-CONTEMPORARY ONCOLOGY*, 20 (2), 171-175
11. Allart, P.; Soubeyran, P., Cousson-Gelie, F. (2013) Are psychosocial factors associated with quality of life in patients with haematological cancer? A critical review of the literature. *PSYCHO-ONCOLOGY*, 22 (2), 241-249
12. Wilson, C., Giles, K., Nettelbeck, T., Hutchinson, A. (2018) Locus of control, optimism, and recollections of depression and self-reported cognitive functioning following treatment for colorectal cancer. *PSYCHO-ONCOLOGY*, 27 (2), 676-682
13. Garssen, B. (2004) Psychological factors and cancer development: Evidence after 30 years of research. *CLINICAL PSYCHOLOGY REVIEW*, 24 (3), 315-338
14. Iskandarsyah, A., de Klerk, C., Suardi, D.R., Sadarjoe, S.S., Passchier, J. (2014) Health Locus of Control in Indonesian Women with Breast Cancer: a Comparison with Healthy Women. *ASIAN PACIFIC JOURNAL OF CANCER PREVENTION*, 15 (21), 9191-9197
15. Goldzweig, G.; Hasson-Ohayon, I., Alon, S., Shalit, E. (2016) Perceived threat and depression among patients with cancer: the moderating role of health locus of control. *PSYCHOLOGY HEALTH & MEDICINE*, 21 (5), 601-607
16. Van der Biessen, D.A., van der Helm, P.G., Klein, D., van der Burg, S., Mathijssen, R.H., Lolkema, M.P., de Jonge, M.J. (2018) Understanding how coping strategies and quality of life maintain hope in patients deliberating phase I trial participation. *PSYCHO-ONCOLOGY*, 27 (1), 163-170
17. DeRouen, M., Smith, A.W., Tao, L., Bellizzi, K.M., Lynch, C.F., Parsons, H.M., Kent, E.E., Keegan, T.H.M. (2015) Cancer-related information needs and cancer's impact on control over life influence health-related quality of life among adolescents and young adults with cancer. *PSYCHO-ONCOLOGY*, 24 (9), 1104-1115
18. Mystakidou, K., Tsilika, E., Parpa, E., Galanos, A. (2015) The influence of sense of control and cognitive functioning in older cancer patients' depression. *PSYCHO-ONCOLOGY*, 24 (3), 311-317
19. Bettiencourt, B.A., Talley, A.E., Molix, L., Schlegel, R., Westgate, S.J. (2008) Rural and urban breast cancer patients: health locus of control and psychological adjustment. *PSYCHO-ONCOLOGY*, 17 (9), 932-939
20. Polizzi, C., Fontana, V., Perricone, G., D'Angelo, P., Jankovic, M., Taormina, C., Nichelli, F., Burgio, S. (2015) Coping strategies and locus

of control in childhood leukemia: a multi-center research. PEDIATRIC REPORTS, 7 (2), 22-27

21. Cousson-Gelie, F. (2014) Changes in religious control during the first year after the diagnosis of breast cancer: Association with anxiety, depression and quality of life? *PSYCHOLOGIE FRANCAISE, 59 (4), 331-341*

22. Panagiotou, I., Tsilika, E., Parpa, E., Patiraki, E., Zygogianni, A., Kouloulis, V., Mystakidou, K. (2014) Locus of control and distressing symptoms in young cancer patients when assessing depression. *JOURNAL OF BUON, 19 (3), 792-798*

23. Polite, B.N. et al. (2017) An Evaluation of Psychosocial and Religious Belief Differences in a Diverse Racial and Socioeconomic Urban Cancer Population. *JOURNAL OF RACIAL AND ETHNIC HEALTH DISPARITIES, 4 (2), 140-148*

24. Patel-Kerai, G., Harcourt, D., Rumsey, N., Naqvi, H., White, P. (2017) The psychosocial experiences of breast cancer amongst Black, South Asian and White survivors: do differences exist between ethnic groups? *PSYCHO-ONCOLOGY, 26 (4), 515-522*

25. Libert, Y. et al. (2007) Physicians are different when they learn communication skills: influence of the locus of control. *PSYCHO-ONCOLOGY, 16 (6), 553-562*

26. Martins, R.G., Carvalho, I.P. (2013) Breaking bad news: Patients' preferences and health locus of control. *PATIENT EDUCATION AND COUNSELING, 92 (1), 67-73*

27. Lima, M.P., Machado, W.D., Irigaray, T.Q. (2018) Predictive factors of treatment adherence in cancer outpatients. *PSYCHO-ONCOLOGY, 27 (12), 2823-2828*

28. Hillen, M.A., de Haes, H.C.J.M., Stalpers, L.J.A., Klinkenbijl, J.H.G., Eddes, E.H., Verdam, G.E., Smets, E.M.A. (2014) How attachment style and locus of control influence patients' trust in their oncologist. *JOURNAL OF PSYCHOSOMATIC RESEARCH, 76 (3), 221-226*

**Исследование выполнено за счет гранта
Российского научного фонда (проект №19-18-00426)**

Статья поступила в редакцию 06.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.9.072
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0091

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

© 2019

Чикова Ирина Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории
Мантрова Мария Сергеевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии

*Оренбургский государственный университет, филиал в Орске,
(462403, Россия, Орск, проспект Мира 15А, e-mail: dasset1@rambler.ru, mantrova.m.86@mail.ru)*

Аннотация. Авторы работы опираются на исследования в области общей психологии, социальной психологии, психологии развития, психологии личности, психологии конфликта, ориентированные на теоретическое выявление проблемы конфликтности и детерминированности конфликта применительно к подростковому возрасту. В данной статье приводятся взгляды ученых на понятие «конфликт», анализируется феноменология конфликтности человека, выделяются психологические особенности конфликта, отмечается специфика конфликтного поведения и конкретизируется применительно к подростковой среде. Теоретические изыскания подтверждаются экспериментальным исследованием. Представлен опыт исследовательской деятельности на базе гимназических классов, результаты изучения выборки подростков. Охарактеризован диагностический инструментарий, позволяющий выявить особенности конфликтности современных подростков и описаны данные диагностических методик. Обобщены результаты констатирующего этапа исследования. Обозначена проблема конфликтности в подростковой группе, преобладание негативных взаимоотношений между подростками, использование не конструктивных тактик поведения и взаимодействия в конфликтной ситуации. По результатам диагностики подчеркнута необходимость дальнейшего проведения работы по преодолению конфликтов в подростковой группе.

Ключевые слова: личность, подростковый возраст, подростковый кризис, социализация, взаимодействие, взаимоотношения, межличностные отношения, конфликт, социально-психологический конфликт, конфликтность, конфликтное поведение, конфликтная ситуация, детерминированность конфликта, мотивация конфликта, бесконфликтное поведение, компромисс, приспособление, избегание, конкуренция, сотрудничество, тактики поведения.

THE PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF CONFLICTNESS OF MODERN TEENAGERS

© 2019

Chikova Irina Vyacheslavovna, candidate of psychological Sciences, associate Professor, leading researcher of scientific research laboratory
Mantrova Maria Sergeevna, candidate of pedagogical Sciences, Senior lecturer of the Chair of Pedagogics and Psychology

*Orenburg State University branch in the city of Orsk
(462403, Russia, Orsk, 15A Mira Avenue, e-mail: dasset1@rambler.ru, mantrova.m.86@mail.ru)*

Abstract. The authors refer to the research in the field of General psychology, social psychology, developmental psychology, personality psychology, conflict psychology, focused on the theoretical identification of the problem of conflict and determinism of conflict in relation to adolescence. This article presents the views of scientists on the concept of “conflict”, analyzes the phenomenology of human conflict, highlights the psychological characteristics of conflict, the peculiarity of conflict behavior and all this is specified in relation to the adolescent environment. Theoretical research is confirmed by experimental research. The article presents the experience of research activities on the basis of gymnasium classes, the results of the study of a sample of adolescents. The performed diagnostic tools to identify the features of conflict modern teenagers describes the data and diagnostic techniques. The article summarizes the results of the ascertaining phase of the study outlines the problem of conflict in the adolescent group, the prevalence of negative relationships between adolescents, the use of constructive tactics of behavior and interaction in a conflict situation. According to the results of the diagnosis, the need for further work to overcome conflicts in the adolescent group was emphasized.

Keywords: personality, adolescence, teenage crisis, socialization, interaction, relationships, interpersonal relationships, conflict, socio-psychological conflict, conflict, conflict behavior, conflict situation, determinism of conflict, conflict motivation, conflict-free behavior, compromise, adaptation, avoidance, competition, cooperation, tactics of behavior.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Аспекты становления личности подростков, проблематика их внутреннего мира, школьных конфликтов в данном возрасте и путей их предупреждения являются одними из наиболее злободневных и актуальных тем в психологической науке на современном этапе её развития (Е.А. Бауэр [1], Н. Блюмкина [2], Д.Д. Еникеева [3], Е.В. Киржой [4], И.Ю. Кулагина [5], О.А. Карабанова [6], Л.М. Семенюк [7], Е.Г. Семенова [8], Ф. Райс [9], О.И. Шмырев [10] и др.).

Особенности школьного социума, возросшая напряженность в межличностных отношениях, сложности взаимодействия с взрослеющими детьми, а зачастую и неумение, порождают востребованность проблемы и необходимость её разрешения [11-13].

Современными исследователями в большинстве случаев обозначаются специфические особенности подростков, в числе которых безразличие, холодность к окружающим людям, либо жестокость ко всему, повышенная конфликтность личности. Обозначенное выше

инициирует особую миссию педагога и психолога в условиях школьного обучения, их верных воздействий, методов и тактик взаимодействия и сопровождения.

В силу сложности возраста конфликтность становится постоянным спутником подростков, а, следовательно, важно через разрешение конфликтной ситуации повлиять на ребенка, мотивировать его пересмотреть собственные взгляды на себя, других, мир в целом, привести его поведение к социальной норме.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновываются авторы; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Проведя анализ психологической литературы, неоспоримым является тот факт, что понятие конфликта трактуется учеными по-разному, в зависимости от подхода, направленности, поэтому существует большое многообразие характеристик, которые стараются раскрыть это явление с разных сторон. Приведем лишь некоторые.

Слово «conflictus» с латинского языка буквально означает «столкновение» [14-15]. Вопрос о детерминиро-

ванности столкновений решается в науке разнопланово [16-18]. В частности, сторонники психодинамических концепций трактуют конфликт через актуализацию двух и более мотивов, побуждений, проявляющихся одновременно [13].

К.А. Абульханова-Славская анализ дефиниции «конфликт» представляет, как некоторое средство самоутверждения; обозначает понимание конфликта процессуально как поиск выхода, активность в направлении стабилизации отношений [19].

В области конфликтологии (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов) конфликт «наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями» [20].

Б.И. Хасан трактует конфликт, как характеристику взаимодействия, где действия «взаимодетерминируют» и «взаимозаменяют» друг друга [21].

Представители бихевиористской теории при анализе конфликта исходят из альтернативных возможностей реагирования альтернативного порядка [18]. В то время, когда когнитивисты указывают на столкновение феноменов сознания [20].

Итак, резюмируя, отметим, что в приведенных выше определениях, рассматриваются три наиболее значимые категории в ситуации противоречия: мотив-действие-образ, которые органически совмещаются в каждой определенной ситуации.

Углубляя далее психологический анализ, укажем, что конфликт порождается разнообразными видами противоречий [22]. Однако, важно заметить, что они являются необходимыми, но недостаточными условиями конфликта. Сам конфликт инициируется действиями конкретных людей, групп и др. [21].

Наш интерес сосредоточен на социально-психологическом конфликте, под которым понимается «резкое обострение противоречий, возникающих, протекающих и развивающихся в сфере общения людей» [14]. Следствием, являются следующие типы конфликтов: личность-личность; личность-группа; группа-группа.

Особый период жизни человека, находящийся между детством и взрослостью - подростковый возраст. На этой ступени развития перед подростком открывается особый мир, происходит включение, «вращение» в новую систему отношений, актуализируется общение со взрослыми и сверстниками, где подросток пытается занять свое место, выполнять новые для него функции [9; 12]. Также у подростка существенно расширяется сфера социального общения, создаются возможности усвоения социальных ценностей и формирования качеств личности [4; 6].

На фоне таких новообразований подросток проявляет свою индивидуальность, ищет себя, но этот опыт не всегда положительный, а зачастую конфликтный [5; 7]. Конфликты в подростковой среде скорее норма, а детерминированность их сопряжена с грубостью, хамством, жестокостью, озлобленностью. Но, как правило, наиболее часты конфликты, связанные с лидерством, завоеванием первенства в классе.

О. Ситковская и О. Михайлова в своих наблюдениях выявили, что путь к лидерству в подростковой среде связан с демонстрацией своего превосходства, цинизма, жестокости [8].

Конфликты в подростковом возрасте в отношении к одноклассникам специфицированы становлением морально-этических критериев оценки сверстника, особыми требованиями к его поведению [23-24].

Интенсивность конфликтов, их глубина находятся в прямой зависимости от успешности процесса социализации личности подростка, то есть от усвоения нравственных и духовных ценностей [4; 10].

Итак, теоретические источники обозначают высокую вариативность протекания кризиса у подростков,

определяют его зависимость от условий среды, а в этом ключе актуализируют необходимость психолого-педагогического сопровождения подростков и подростковой группы в целом.

Формирование целей статьи (постановка задания). Теоретическое обоснование проблемы конфликтности подростков и ее практико-инструментальное решение на выборке гимназистов определяет направленность нашей дальнейшей работы.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных результатов. Базой экспериментальной работы выступила Гимназия г. Новотроицка, испытуемыми параллель 7-х классов данного образовательного учреждения. Выборка составила 58 человек.

На этапе констатации нами подобраны психодиагностические методики, позволяющие, на наш взгляд исследовать проблему конфликтности в подростковой группе: анкетирование, «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» тест К. Томаса [25], «Тест на конфликтность Кноблех-Фальконетт» [26].

В ходе анкетирования нами получен достаточно обширный массив данных. Представим, однако, наиболее значимые результаты.

По мнению респондентов, классы не сформированы, как коллективы, отсутствует их сплоченность, что обозначается 56% респондентов при наличии 18% учащихся, утверждающих об обратном. Оставшаяся часть выборки (26%) отнесены к нейтральной категории, поскольку ни однозначно утвердительного, ни отрицательного ответа нами не получено.

При ответе на вопрос анкеты, касающийся специфики взаимоотношений с одноклассниками, респондентами обозначено: «взаимоотношения в классе хорошие» - на это указывают 22% подростков, на преобладание плохих взаимоотношений в подростковых группах ссылаются 59% и затруднились дать ответ по данной характеристике 19% учащихся выборки.

Выявление частоты конфликтов в подростковой группе позволило конкретизировать следующие моменты:

1. Больше половины класса указали, что достаточно часто вступают в конфликт или являются непосредственными его участниками (62%);
2. Отнесли себя к бесконфликтному поведению 9% подростков;
3. Ситуативность обозначили 29% респондентов.

Далее нами выявлялась позиция подростков относительно инициаторов конфликта в группе. Согласно данным 77% подростков указывают инициаторами конфликтов в группе сверстников-одноклассников, причем процент достаточно высокий по данной выборке. Только 8% испытуемых признают собственную вину при разворачивании конфликтного взаимодействия, инициировании конфликта и 15% затруднились дать ответ на поставленный вопрос.

Специфика изучения способности подростков к контролю собственного поведения в ситуации конфликта связана с рядом фактов:

- 1) 48% не способны осуществлять контроль собственного поведения, они допускают оскорбления других;
- 2) Вторая менее представленная группа подростков обозначила ситуативность использования оскорблений и переход на личности при разворачивании конфликтной ситуации (33%);
- 3) Лишь 19% респондентов способны контролировать собственное поведение.

Ценными явились ответы респондентов на вопрос о мотивационной стороне конфликта. Важность позиции победителя в конфликте не однозначно трактовалась респондентами, в частности:

1. Выйти из конфликтной ситуации победителем важно для 59% респондентов;

2. Не претендуют на позицию победителя в данной общности подростков только 7%;

3. Не определились в собственной позиции - 34% подростков.

Одним из вопросов анкеты мы попытались выяснить, какие эмоции испытывают респонденты во время конфликтной ситуации. Ранжирование полученных показателей обозначило следующее (показатели представлены в порядке их убывания): злость – 23%; злорадность – 23%; страх – 19%; обида – 18%; ненависть – 15%.

Выявление причиннообусловленности конфликтного поведения подростков в данной выборке вариативно и представлено следующим:

- самый высокий показатель детерминации конфликтов, по мнению подростков, обозначен в сфере поведения одноклассников (24%);

- также высокий показатель подростки отдали оскорблениям – 23%;

- далее по рангу представлены противоречия в учебной деятельности подростков и показатель равен 21%;

- несоответствие взглядов, позиций оценено 17% подростков;

- взаимодействие с противоположным полом, как причину конфликтов обозначили 15% подростков.

Итак, анализируя результаты опроса по данной выборке обозначается ситуация нетерпимости к критике у большинства подростков, переоценки своих возможностей, демонстрации чувства превосходства над сверстниками, проявление не сдержанности, импульсивности в поведении, вплоть до оскорблений, что в целом и порождает конфликтность в данной выборке.

В этой связи, учитывая возраст испытуемых и констатируя тот факт, что многие временные состояния закрепляются и становятся устойчивыми свойствами личности важно продолжить изучение конфликтности подростков.

В этой связи, нами был проведен тест К. Томаса. У исследуемых испытуемых преобладают такие стили поведения в конфликтной ситуации, как:

- компромисс (30%);

- приспособление (30%);

- предпочитают избегать конфликтов (17%),

- сотрудничать с другой стороной (13%),

- стремятся добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому, то есть для них конкуренция стоит на первом месте (10%).

В продолжение исследования нами проведен «Тест на конфликтность Кноблех-Фальконетт», результаты которого обозначили:

- 61% характеризуется гармоничностью. При таком уровне подростки чувствуют внутреннее спокойствие, уверенность в себе, сбалансированность желаний, стремлений, уровня притязаний, а также последовательность в поведении;

- оставшиеся подростки отнесены нами по критериям методики к уровню внутренней конфликтности (39%). Такие подростки характеризуются склонностью к самообвинениям, нерешительностью и неуверенностью в себе.

Таким образом, проведенная диагностика обналачила проблему конфликтности в подростковой группе, преобладание негативных взаимоотношений между подростками, использование не конструктивных тактик поведения и взаимодействия в конфликтной ситуации.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Следовательно, возникает необходимость проведения работы по преодолению конфликтов в подростковой группе, на что направлен следующий этап экспериментального исследования.

Психолого-педагогический эксперимент показал, что на начало исследования группа подростков имела высокий уровень конфликтности, взаимоотношения в группе оценивались как негативные, причины конфликтов сводились к поведению одноклассников, использо-

ванию оскорблений и др. Установлено, что подростки испытывают внутренние противоречия в силу возраста и кризисного периода, эмоции негативной направленности в ситуации конфликтного взаимодействия, в большинстве случаев используют конкуренцию и компромисс как основные стили поведения в конфликте и характеризуются у 1/3 части внутренней конфликтностью. Современная жизнь в силу экономической нестабильности, кризиса ряда социальных институтов, повышения тревоги и неуверенности в будущем характеризуется усиленной конфликтной заряженностью. Ряд социально-психологических исследований свидетельствует об увеличении количества конфликтов в стенах школ, и о неумении конструктивно разрешать конфликтные ситуации среди всех участников образовательного процесса. В этом ключе, наша работа является попыткой решить проблему, но не исчерпывает всех аспектов. Работа с подростками в данном направлении должна быть продолжена. Полученные данные имеют практическую и теоретическую значимость, но вместе с тем обозначают проблемные области, изучение которых должно быть продолжено.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бауэр Е.А. Духовно-нравственное воспитание детей и подростков: Германия и Россия // Педагогика, 2010. № 8. С. 105-108.
2. Бломкина Н. Как помочь ребенку в период подростковых изменений // Школьный психолог, 2008. №1. С.18-22.
3. Еникеева Д.Д. Пограничные состояния у детей и подростков: основы психиатрических знаний: пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 1998. 304 с. ISBN 5-7695-0280-0.
4. Кирзгой Е.В. Особенности процесса социализации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации // Воспитание школьников, 2012. № 6. С. 34-39.
5. Кулагина И.Ю. Подростки с проблемами развития: специфика мотивации в условиях социальной депривации // Дефектология, 2011. № 1. С. 80-86.
6. Карабанова О.А. Развитие личностной автономии подростков в отношениях с родителями и сверстниками / О. А. Карабанова, Н. Н. Поскребышева // Вестник Московского университета, Сер. 14. Психология, 2011. № 2. С. 36-47.
7. Семенов Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: учебное пособие. М.: МПСИ, 1998. 96 с. ISBN 5-89502-041-0.
8. Семенова Е.Г. Особенности развития активной личности подростка // Среднее профессиональное образование, 2010. № 8. С. 37-39.
9. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: учебное пособие для вузов по напр. 050700 «Педагогика» / Ф. Райс, К. Долджин; пер. с англ. под науч. ред. проф. Е.И. Николаевой. - СПб.: Питер, 2012. 816 с. ISBN 978-5-496-01067-1.
10. Шмырев О.И. Эмоциональный компонент в творческом построении себя во временном пространстве в подростковом возрасте // Мир психологии, 2011. № 3. С. 175-185.
11. Крыжановская Л.М. Артпсихология как направление психолого-педагогической реабилитации подростков: учебное пособие. Москва: Пед. об-во России, 2004. 160 с. ISBN 5-93134-255-9.
12. Кулагина И.Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности: учебное пособие для студентов и преподавателей. Москва: Сфера, 1999. 192 с. ISBN 5-89144-062-8.
13. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками: учебное пособие. Москва: Академия, 2003. 256 с. ISBN 5-7695-0653-9.
14. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: «Высшая школа», 2014. 289 с. ISBN 995-102-57356-2.
15. Петровский А.В., Петровский В.А. Введение в психологию. М.: «Высшая школа», 2017. 512 с. ISBN 5-32636-5042-2.
16. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. СПб.: Питер, 2013. 512 с. ISBN 978-5-496-00113-7.
17. Дмитриев А.В. Конфликтология: учебное пособие для вузов. М.: Гардарики, 2000. 320 с. ISBN 5-8297-0044-1.
18. Вишнякова Н.Ф. Конфликтология: учебное пособие. Минск: Университетское, 2002. 318 с. ISBN 985-09-0448-8.
19. Абульханова-Славская К.А. Проблема индивидуальности в психологии / Психология индивидуальности: новые модели и концепции // Коллективная монография под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. М.: МПСИ, 2009. С.14-63.
20. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. СПб.: Питер, 2006. 528 с. ISBN 978-5-496-01216-6.
21. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. Москва: Издательство Юрайт, 2018. 204 с. ISBN 978-5-534-06474-2.
22. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2008. 544 с. ISBN 978-5-91180-895-2.
23. Донцов А.И. Проблема конфликта в западной социальной психологии / А.И. Донцов, Т.А. Полозова // Психологический журнал. 1980. № 6. С.119-133.
24. Дейч М. Конфликт: социально-психологическая перспектива / М. Дейч, М. Шикман; пер. Н.Н. Вахатов // Социальный конфликт: со-

- временные исследования: реферативный сборник. М., 1991. С.70-74.
25. Детская психодиагностика и профориентация / под ред. Л.Д. Столяренко. Ростов н/Д: Феникс, 1999. 384 с. ISBN 5-222-00759-6.
26. Романова Е.С. Психодиагностика: учебное пособие. СПб.: Питер, 2009. 400 с. ISBN 978-5-388-00305-8.

Статья поступила в редакцию 02.09.2019
Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 316.6

DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0092

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МЕЖПОКОЛЕННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ПРЕФИГУРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

© 2019

Шнуренко Татьяна Ивановна, кандидат психологических наук
доцент кафедры менеджмента

*Белгородский государственный научный исследовательский университет, филиал в Старом Осколе
(309530, Россия, Старый Оскол, м-н Солнечный, 19, e-mail: shnurenko@bsu.edu.ru)*

Аннотация. В статье рассмотрен механизм межпоколенной преемственности, функционирующий в условиях традиционной постпрефигуративной культуры и его трансформация в условиях современной префигуративной культуры. Отмечено, что процессы общественного развития строятся на использовании опыта предшествующих поколений, транслируемого посредством механизма межпоколенной преемственности. Выявлено влияние научно-технического прогресса на изменение традиционного характера межпоколенной преемственности и его значимость в формировании нового типа отношений между поколениями, основанными на адаптивных процессах младшей поколенной группы к изменившимся социально-культурным условиям. Описано действие механизма межпоколенной преемственности в условиях префигуративной культуры, когда младшее поколение начинает транслировать свой опыт не только тем, кто младше, но и старшим поколенным группам, которые впоследствии готовы его использовать в изменившихся условиях. Данное положение изменяет действие механизма межпоколенной преемственности традиционной постпрефигуративной культуры, так как постепенно молодое поколение становится образцом процесса социальной адаптации для старших поколений к новым социально-культурным реалиям, что характеризует переход к префигуративному типу культуры. Определена важность сохранения единства народа на уровне базовых ценностей, которые способны интегрировать различные поколения, так как знание действия механизма межпоколенной преемственности в условиях префигуративной культуры должно способствовать выработке эффективной молодежной политики, обеспечивающей консолидацию общества.

Ключевые слова: теория поколений, механизм межпоколенной преемственности, ценностные ориентации постпрефигуративная культура, кофигуративная культура, префигуративная культура, младшее поколение, старшее поколение, адаптивное поведение.

PECULIARITIES OF DISPLAY OF INTER-GENERATIONAL MUTUAL RELATIONSHIPS IN THE CONDITIONS OF PREFIGURATIVE CULTURE

© 2019

Shnurenko Tatiana Ivanovna, candidate of psychological sciences
assistant professor of Management department

*Belgorod State Scientific Research University, Stary Oskol branch
(309530, Russia, Stary Oskol, microdistrict Solnechnyi 19, e-mail: shnurenko@bsu.edu.ru)*

Abstract. The article reviews the mechanism of inter-generational succession functioning in the conditions of traditional postprefigurative culture and its transformation in the conditions of modern prefigurative culture. It is noted that processes of social development are built on use of the experience of previous generations transferred by mechanism of inter-generational succession. Influence of scientific and technical progress on the change of traditional nature of inter-generational succession and its importance in formation of a new type of relations between generations, based on adaptive process of the younger generation group to the changed social and cultural conditions, has been revealed. The action of the mechanism of inter-generational succession in the conditions of prefigurative culture when the younger generation begins to transfer its experience not only to those who are younger but also to the older generation groups which are ready to use it further in the changed conditions is described. This position changes the action of the mechanism of inter-generational succession of traditional postfigurative culture, as gradually the young generation becomes an example of the process of social adaptation for the older generations to new social and cultural realities that characterizes transfer to prefigurative type of culture. The importance of conservation of the national unity on the level of basic values that are able to integrate different generations is defined, as knowledge of the action of the mechanism of inter-generational succession in the conditions of prefigurative culture must contribute to elaboration of effectual young people's politics guaranteeing the consolidation of the society.

Keywords: theory of generations, mechanism of inter-generational succession, values' orientations, postprefigurative culture, cofigurative culture, prefigurative culture, the younger generation, the older generation, adaptive behavior.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами

В условиях традиционной культуры трансляция культурных ценностей осуществляется посредством действия механизма межпоколенной преемственности. Ускорение научно-технического и социального развития общества делает опору младшей поколенной группы на опыт прежних поколений недостаточной из-за того, что данный опыт не обеспечивает молодому поколению образцов поведения в изменившихся социальных условиях. В связи с этим младшее поколение на фоне обострившегося межпоколенного конфликта вырабатывает адаптивное поведение к социально-экономической ситуации. В результате происходит изменение традиционной межпоколенной преемственности: младшее поколение вырабатывает ценности, адаптированные к социокультурной действительности и начинает их транслировать не только тем, кто младше, но и старшим поколенным группам.

Анализ исследований и публикаций, в которых рассматривались проблемы межпоколенной преемствен-

ности позволяет заключить, что в научном сообществе отмечается достаточно широкий интерес к различным аспектам межпоколенного взаимодействия. В научной литературе существуют разнообразные подходы к проблематике поколений.

На конфликте поколений основываются К.Лоренц [1], М.Мид [2], Г.Маркузе [3], Л.Фойер [4]. Ряд исследователей данный конфликт поколений сводят до необратимого межпоколенного разрыва (П.Парсонс [5], Ф.Фукуяма [6]).

Проблемам межпоколенных отношений в транзитивный период российского общества посвящены труды Е.М.Бабосова [7], В.В.Гаврилук [8], Н.А.Трикоз [8], Ю.Левады [9].

В последнее время получила распространение теория поколений Хоува-Штрауса [10], где предпринята попытка интеграции нескольких подходов к исследованию поколений, которая опирается на основные положения учений В.Дильтея [11] и Х.Ортеги-и-Гассета [12] и ряд других подходов к поколенным группам как к культурной общности, однако данная модель межпоколенных

отношений в большей степени носит научно-популярный характер и имеет достаточное количество спорных проблем.

Проведенные исследования, в целом, посвящены взаимоотношениям младшего и старшего поколений, а также на выявлении степени влияния старших поколенных групп на младшие поколения. При этом малоизученными остаются вопросы трансформации механизма межпоколенной преемственности ценностных ориентаций в зависимости от социокультурных условий.

Формирование целей статьи (постановка задания)

Цель статьи состоит в выявлении особенностей действия механизма межпоколенной преемственности ценностных ориентаций в условиях ускорения научно-технического и социально-культурного развития общества, для предотвращения выхода за традиционные рамки общественных отношений конфликта поколений и формирования в дальнейшем инструментария консолидирующих ценностей поколенных групп.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов

Непрерывность общественного развития обусловлена сменой поколений. Взаимосвязь между поколениями обеспечивается действием механизма межпоколенной преемственности. Сложившиеся взаимоотношения в обществе представляют собой достаточно многогранную и сложную систему межпоколенных отношений, которые характеризуются не только процессами преемственности, но и способны проявляться в конфликте поколений.

Система межпоколенных отношений является важнейшей характеристикой общества. В данном контексте актуальным является рассмотрение действия механизма межпоколенной преемственности в условиях научно-технического прогресса и современного развития общественных отношений. Проблема взаимоотношения поколенных групп является достаточно сложной для анализа и требует системного подхода в процессе ее решения.

Родонаучальники интегративной классической теории поколений Дж. Вико [13] и Д. Дидро [14] утверждали, что люди одного поколения имеют единообразно сформированное мировоззренческое поле. Д. Дидро, а в дальнейшем К. Маркс [15] и К. Манхейм [16] разработали основные условия и элементы процесса исторической преемственности, в котором участвуют три поколенных группы. Данный процесс связывается с биологическими ритмами жизни человека, отмечается, что каждая поколенная группа имеет опыт определенного исторического времени. В социокультурном генезе на фоне ухода старших поколений появляются новые поколенные группы, которые наследуют достижения старших поколений, но применяют их в изменившихся условиях, что обеспечивает процесс преемственности и последовательное развитие общества.

Изменение социально-экономических условий повлияло на возрастную структуру современного общества. Особенностью данной структуры является проживание одновременно четырех поколенных групп, что представляется возможным за счет увеличения средней продолжительности жизни. При этом наблюдается тенденция снижения доли молодых людей за счет процессов депопуляции, что осложняет традиционные процессы межпоколенной преемственности.

Изучая конфигурацию социальных процессов М. Мид [2] выделяет типы культур, основанные на установившихся мепоколенных коммуникациях: постфигуративный, кофигуративный и префигуративный.

Постфигуративный тип культуры характеризуется потоком преемственности ценностных ориентаций, который идет от старших поколений к младшим. Данный тип межпоколенных коммуникаций характерен для традиционных обществ и достаточно точно описан в интегративной классической теории поколений.

Основные этапы механизма межпоколенной преемственности ценностных ориентаций в традиционном об-

ществе, представляющем постфигуративный тип культуры представлены на рисунке 1 [17].

В условиях постфигуративной культуры механизм преемственности ценностных ориентаций предполагает усвоение младшими поколениями норм и предписаний культуры посредством демонстрации старшими поколениями образцов деятельности.

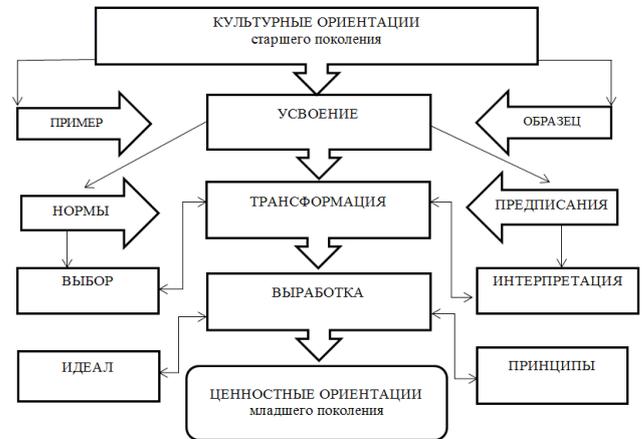


Рисунок 1 - Механизм межпоколенной преемственности в условиях постфигуративного типа культуры

В изменившихся социально-экономических и исторических условиях происходит интерпретация ценностей старшего поколения посредством формирования новых ценностей или актуализации отдельных ценностей в иерархии ценностной системы. Данная трансформация позволяет младшим поколенным группам в той или иной мере адаптироваться к постоянно изменяющейся социокультурной среде. Представленный механизм межпоколенной преемственности обеспечивает сохранение в различных формах базовых ценностей, их оценку, качественное преобразование и дальнейшую трансляцию [19].

Разрушение элементов постфигуративной культуры в процессе научно-технического прогресса, урбанизации, рост массового образования обесценивают опыт прародительских поколений и в результате этого у молодого поколения появляется ориентация на своих современников, что в итоге способствует формированию кофигуративного типа культуры [2]. При этом опыт старших поколений продолжает играть важную роль, так как именно старшее поколение определяет стиль конфигурации. Данный тип культуры характеризуется отсутствием влияния в жизни младшего поколения опыта прародителей, что существенно ослабляет связь с прошлым, но при трансляции культурных ценностей всегда используется традиционный механизм межпоколенной преемственности постфигуративной культуры.

В условиях социальных трансформаций отмечается изменение традиционной межпоколенной преемственности постфигуративной культуры и происходит формирование новых признаков префигуративной культуры, несмотря на то, что ментальные установки и ценности не могут исчезнуть в одном поколении. По инерции старшее поколение продолжает их транслировать младшим поколениям, но при этом опыт старших не обеспечивает молодому поколению образцов поведения в изменившихся социальных условиях. Данный опыт старших поколений отторгается, возникает конфликт поколений.

Молодое поколение вырабатывает адаптивное поведение к социально-экономической ситуации. В результате в процессе трансформации младшие поколенные генерации вырабатывают ценности, адаптированные к социокультурной ситуации и начинают их транслировать старшим поколениям, так как и старшее поколение уже не может руководствоваться прежним опытом, который становится бесполезным в новых условиях.

Особенностью префигуративного типа культуры является наличие обратного информационно-ценностного потока, который направлен от младшего поколения к более старшим поколениям. В этом случае опыт младших поколений, полученный в процессе адаптации и интерпретации ценностей и опыта старших поколений групп оказывает влияние, а впоследствии и принимается старшими поколениями.

Механизм межпоколенной преемственности в условиях префигуративного типа культуры представлен на рисунке 2.

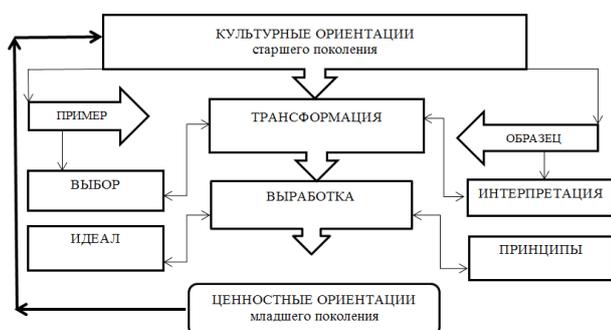


Рисунок 2 - Механизм межпоколенной преемственности в условиях префигуративного типа культуры

В условиях префигуративной культуры механизм межпоколенной преемственности видоизменяется за счет отвержения младшим поколением транслируемых ценностей старшего поколения. Имея примеры и образцы социокультурного наследия, младшее поколение посредством интерпретации и выбора осуществляет трансформацию ценностных устоев общества, которые не обеспечивают адаптационных процессов в новых социокультурных условиях. Социальные трансформации изменяют сознание людей и сложившиеся взаимоотношения между поколениями современников, которые выходят за границы простой трансляции ценностных ориентаций. В результате данных процессов начинают формироваться процессы взаимообмена.

Префигуративный тип межпоколенных взаимодействий предполагает, что постепенно молодое поколение становится образцом процесса социальной адаптации для старших поколений к новым социокультурным реалиям. В эпоху сетевого общества и цифровых технологий старшее поколение не успевает осваивать достижения научно-технического прогресса. В ряде отраслей профессиональные знания старших поколений групп устаревают, проявляются признаки префигуративной культуры, когда старшие начинают учиться у младших, но какие бы трансформации ценностных ориентаций не осуществляла молодежь, они всегда основаны на ценностях культуры, являющихся базовыми. Узнавание, усвоение и развитие этих ценностей может осуществляться и в интуитивной форме, т.е. ситуациях опосредованного общения и влияния искусства, литературы, средств массовой информации, образования, традиций, религии и т.д. [18].

При этом необходимо учитывать действие двух векторов механизма преемственности ценностей и их изменчивости. Особенностью ценностной структуры младшего поколения является ее неустойчивый характер, что не исключает возможность целенаправленного воздействия. В период социокультурных трансформаций, когда опыт и ценности старших поколений подвергаются переосмыслению младшим поколением, существует вероятность влияния на ценностное поле молодежи различных стихийных факторов, политических, идеологических и экстремистских организаций. В условиях напряженной политической ситуации в мире, объявление России угрозой мировому сообществу важным является сохранение единства народа на уровне базовых

ценностей, которые способны интегрировать различные поколения [19].

В связи с этим процесс социальной адаптации не может проходить без субъекта управления, без учета и оценки молодежной политики, без организации опережающего обучения и воздействия на ценностное поле молодежи, на организацию совместных социальных практик, способных консолидировать различные поколенные группы, на преодоление проявления элементов эйджизма в отношении старшего поколения и в сохранении и формировании консолидирующих ценностей поколенных групп [20].

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.

Таким образом, межпоколенческие отношения представляют важнейшую часть культуры как традиционного, так и современного общества. В системе культуры любого общества они занимают особое место, а изучение взаимоотношений между поколенными группами представляет актуальную исследовательскую задачу. Межпоколенное взаимодействие требует дальнейшого научного осмысления, т.к. оно обеспечивает формирование ценностного фундамента в виде базовых ценностей народа в условиях обучения и воздействия на ценностное поле молодежи посредством изучения ценностных ориентаций младшей поколенной группы и проведения активной молодежной политики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Lorenz O. Die Geschichtswissenschaft in Hauptrichtungen und Aufgaben. I Teil. Berlin, 1886. S.299.
2. Мид М. Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями // Мид М. Культура и мир детства. М., 1983 С. 322-361.
3. Markuze G. Essay on liberation. М., 1969. P103.
4. Фойер Л. Конфликт поколений. Нью Йорк, 1969. С.234.
5. Парсонс Т. О построении теории социальных систем: интеллектуальная биография// Система современных обществ. М., 1998. С.210-268.
6. Фукуяма Ф. Великий разрыв. М., 204.-474 с.
7. Бабосов Е.М. Динамика ценностных ориентаций в трансформирующемся обществе. М., 2001. -160 с.
8. Гаерликов В.В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации// Социологические исследования.- 2002.- №1.- С. 96-105.
9. Отцы и дети. Поколенческий анализ современной России / сост. Ю.Левада, Т.Шанин. М.: Новое литературное обозрение, 2005.- 328 с.
10. Howe, Neil; Strauss, William (1991). Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company.
11. Дильтей В. Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах // Культурология. XX
12. век: Антология. М.: Юрист, 1995.
13. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды: пер. с исп./ Сост., предисл. и общ. ред. А.М. Руткевича. М.: 1997.
14. Вико Дж. Основания Новой науки об общей природе наций М.-К.: «REFL-book»-«ИСА», 1884.-656 с.
15. Дидро Д. Сочинения в двух томах. Т. 2. М. 1991. 572 с.
16. Маркс, К. Немецкая идеология. Соч. Изд. II / М., 1955.- С. 45.
17. Мангейм К. Очерки социологии знания: Проблема поколений - состоятельность - экономические амбиции / пер. с англ. Е. Я. Додина; отв. ред. Л.В. Скворцов. М.: ИНИОН РАН, 2000.- 162 с.
18. Шнуренко Т.И. Особенности функционирования механизма межпоколенной преемственности//Вестник Челябинского государственного педагогического университета.-2018.- №2.-С.150-163.
19. Садыкова Х.Н. Базовые ценности молодежи: межпоколенческий подход // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. - 2010. - № 1 - С. 63-65.
20. Шнуренко Т.И. Ценностные ориентации молодежи как основа духовной безопасности России // Система ценностей современного общества: сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. -Новосибирск: издательство ЦРНС, 2015.- С. 117-120.
21. Шнуренко Т.И. Формирование ценностных ориентаций студенчества: поколенный подход// Современные проблемы и технологии обучения истории: материалы научно-практического семинара в рамках Всероссийской конференции «Развитие педагогического потенциала как фактора обновления качества образования.-Воронеж: ВГПУ.2010.-332с.

Статья поступила в редакцию 08.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

УДК 159.9.072
DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0093

ПРИВЕРЖЕННОСТЬ И ПСИХО-ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ НАПРЯЖЕННОСТЬ СОТРУДНИКОВ

© 2019

Якимова Зоя Владимировна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Гуманитарных дисциплин»
*Дальневосточный юридический институт Министерства внутренних дел
Российской Федерации, Владивостокский филиал
(690087, Россия, Владивосток, ул. Котельникова, 21, e-mail: yakimovazoya@yandex.ru)*

Царева Наталья Александровна, кандидат политических наук,
доцент кафедры «Экономика и управление»
*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
(690014, Россия, Владивосток, улица Гоголя, 41, e-mail: natsareva@mail.ru)*

Аннотация. Большинство компаний сталкиваются с проблемой обеспечения всех бизнес процессов высококвалифицированными специалистами, а также их удержанием в организации и формированием организационной приверженности. Удовлетворение базовых потребностей работника происходит посредством ресурсов организации. Работник в процессе деятельности зачастую находится в напряжении, возникающим вследствие повышенных требований работы и не в силах с ними справиться. Способность персонала использовать различные психологические механизмы, такие как, например, делегирование, профессиональное развитие, job crafting («переосмысление работы») позволяет выстраивать результативные взаимоотношения на рабочем месте, перестраивать свое восприятие работы в целом, тем самым снижая уровень напряжения и формируя приверженность к организации. Авторское исследование было проведено в российских компаниях и учреждениях. Респонденты были разделены на три группы согласно уровню требований работы. Первая группа – персонал, постоянно работающий с клиентами (front office), вторая – работники подразделений, выполняющие административные, обслуживающие функции управления бизнесом (back office), третья – сотрудники правоохранительных органов, работа которых проходит в экстремальных условиях и требует постоянного напряжения. Используя методики – Анкета удовлетворенности сотрудника работой в организации, «Шкала организационной привязанности», Опросник ресурсов и требований работы – была исследована взаимосвязь между ролевым напряжением, приверженностью и удовлетворенностью работой, а также способностью работника использовать job crafting с целью перестраивания как взаимоотношений на работе, так и отношения к работе в целом. Проведенное исследование ориентировано на выявление уровня приверженности, общего уровня удовлетворенности трудом разных категорий сотрудников и анализ отдельных факторов, провоцирующих развитие психоэмоциональной напряженности.

Ключевые слова: лояльность, идентификация, вовлеченность, приверженность, требования работы, личные ресурсы работы, психо-эмоциональная напряженность, job crafting, стресс

COMMITMENT AND PSYCHO-EMOTIONAL TENSION EMPLOYEES

© 2019

Yakimova Zoya Vladimirovna, candidate of psychological sciences,
associate professor of humanitarian disciplines
*Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Vladivostok branch)
(690087, Russia, Vladivostok, Kotelnikova street, 21, e-mail: yakimovazoya@yandex.ru);*

Tsareva Natalia Aleksandrovna, candidate of political sciences, associate professor
of the department «Economy and management»
*Vladivostok State University of Economics and Service
(690014, Russia, Vladivostok, st. Gogolya, 41, e-mail: natsareva@mail.ru)*

Abstract. Most companies face the problem of providing all business processes with highly qualified specialists, as well as their retention in the organization and the formation of organizational commitment. Meeting the basic needs of the employee occurs through the resources of the organization. The employee in the process of activity is often in tension arising from the increased requirements of work and can not cope with them. The ability of staff to use a variety of psychological mechanisms, such as, for example, delegation, professional development, job crafting (“rethinking work”) allows you to build effective relationships in the workplace, to rebuild their perception of the work as a whole, thereby reducing the level of tension and forming a commitment to the organization. The author’s research was conducted in Russian companies and institutions. Respondents were divided into three groups according to the level of work requirements. The first group – the personnel constantly working with clients (front office), the second - the employees of divisions who are carrying out administrative, serving functions of business management (back office), the third – law enforcement officers which work takes place in extreme conditions and demands constant tension. Using techniques of Questionnaire of satisfaction of the employee work in the organization, “the Scale of organizational attachment”, the Questionnaire of resources and requirements of work were investigated the relationship between role stress, commitment and job satisfaction, as well as the ability of the employee to use job crafting with the goal of rebuilding as relationships at work and attitude to work in General. The study is aimed at identifying the level of commitment, the overall level of satisfaction with the work of different categories of employees and the analysis of individual factors that provoke the development of psycho-emotional tension

Keywords: loyalty, identification, involvement, commitment, job requirements, personal work resources, work, psycho-emotional tensions, job crafting, stress

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В современных экономических условиях большинство руководителей организаций осознают значимость не просто наличия квалифицированных трудовых ресурсов, но и особую роль ключевых сотрудников, работающих на пике максимально возможной эффективности. Как правило,

таких работников отличает высокий уровень профессиональной и организационной приверженности, идентификация с компанией, вовлечённость в жизнь организации и лояльность к принимаемым управленческим решениям. Зачастую ключевые сотрудники обладают особой, прочно сформированной социально-психологической установкой относительно выстраивания взаимоотношений в контексте «сотрудник-организация».

На формирование данной установки будет влиять целый ряд факторов, в том числе организационных, персональных, и внеорганизационных. К числу организационных факторов принято относить: внимание и участие со стороны организации; уровень заработной платы и бонусов (социальный пакет); организационная справедливость; тип управления руководителем; удовлетворённость руководством; разнообразие, содержание и напряжённость работы; возможности карьерного продвижения и развития; внешний престиж организации; автономия сотрудников; долгосрочное планирование и оглашение планов; правила и требования; ценности; качество продукции или услуг. К числу персональных факторов относят: пол; возраст; должность; образование; семейное положение; стаж работы; удовлетворённость условиями труда; социальная вовлечённость в организацию; влияние референтной группы; реализация ожиданий; личная значимость в организации; наличие ролевого конфликта; наличие конфликта между рабочими и вне рабочими интересами; коммуникативная компетентность сотрудников. Внеорганизационные факторы включают установки семьи и друзей, а также возможности для альтернативной (вторичной) занятости. Несмотря на то, что механизм взаимодействия «сотрудник-организация» универсален (достижение целей организации через рабочие ресурсы сотрудников и удовлетворение потребностей сотрудников через ресурсы организации) - сочетание организационных, персональных и внеорганизационных факторов будет всегда носить уникальный, индивидуальный характер.

Как известно, в процессе трудовой деятельности происходит постоянный обмен ресурсами между работником и работодателем. С одной стороны, используя свои рабочие ресурсы (знания, профессиональные умения и навыки, компетенции, рабочее время, инструменты и т.д.), сотрудники способствуют достижению целей организации, решению её оперативных, тактических и стратегических задач. С другой стороны, ресурсы организации способствуют профессиональному росту сотрудников, их развитию, достижению целей профессиональной деятельности, карьерному и профессиональному росту. Ведь, прежде всего, любой сотрудник работает в организации для удовлетворения своих потребностей. Удовлетворение потребностей сотрудников происходит посредством генезиса мотивации. Это циклический процесс, состоящий из четырех фаз.

На первой фазе происходит актуализация потребности, которая сопровождается возросшей эмоциональной напряженностью из-за ощущения нехватки чего-то. Диапазон актуализированных потребностей в полной мере охватывает все уровни пирамиды потребностей А. Маслоу.

На второй фазе – идентификационной – определяется перечень благ, которые могут удовлетворить потребность. На фазе идентификации так же происходит выбор, за счет чего актуализированные потребности могут быть удовлетворены, например, за счет работы в конкретной организации, самозанятости, вторичной занятости, различных проектных подработках и т.д.

На третьей фазе – инструментальной – субъект труда совершает конкретные действия, которые направлены на достижение цели. Инструментальная фаза включает в себя собственно труд, конкретное выполнение той или иной работы. Однако, если у сотрудника присутствует внутреннее ощущение, что он «зашивается» на работе или не справляется с возложенными на него обязанностями и поручениями, тогда инструментальная фаза может быть дополнена различными психологическими механизмами, способствующими получению результата, достижению цели. К таким психологическим механизмам можно отнести делегирование (перекалывание выполнения тех или иных задач на других сотрудников); job crafting (переосмысление совершаемых действий); наполнение их ценностным значением, вследствие которого

повышается эффективность трудовой деятельности); профессиональное развитие (повышение квалификации); профессиональное обучение, стажировки, прохождение мастер-классов и т.д.), позволяющие расширить диапазон компетенций, приобрести новые знания и навыки, овладеть новыми инструментами и тут же внедрить их в свою профессиональную деятельность для улучшения её результативности.

Завершающая фаза – удовлетворение актуализированных потребностей позволяет снять психо-эмоциональное напряжение. Завершающая фаза в психологическом плане связана с достижением гештальта (завершения). Незавершенный гештальт – это любая не доведенная до логического финала эмоциональная или поведенческая реакция, которая создает психологическое напряжение, отбирает ресурсы сознания и памяти. Именно незавершенный гештальт чаще всего является причиной того, почему сотрудники добровольно приходят на работу по выходным, в период своего отпуска, задерживаются после окончания рабочего дня или приходят на работу гораздо раньше начала, берут работу на дом – они стремятся завершить недоделанные дела, закрыть гештальты, устранить «хвосты». Так как именно завершенное дело, выполненный проект и/или работа в психо-эмоциональном плане дают снятие напряжения, разгрузку. Завершенный гештальт перед отпуском, в конце отчетного периода, в конце года перед новогодними праздниками – дает сотруднику мощный энергетический ресурс, позволяющий преступить к новому делу, новому проекту, новому этапу со свежими силами, не отвлекаясь на доделывание незавершенных работ.

Следует обратить внимание на цикличность трудового процесса и взаимосвязь результатов, полученных за отчетный период с вознаграждением по результатам этого отчетного периода. Именно в этом и кроется эффект снятия напряжения, так как например, полученная зарплата, премия, звание лучшего сотрудника месяца и т.д. позволяют удовлетворить те или иные потребности работника, актуализированные на первой фазе генезиса мотивации. Согласно мнению авторов статьи именно способность организации удовлетворять потребности своих сотрудников является базовым основанием для запуска и реализации такого важного психологического механизма как организационная приверженность. Однако, следует учитывать, что как бы компания не вкладывалась в своих сотрудников, всегда есть риск появления на рынке труда другого работодателя, который предложит более выгодные условия труда. Зачастую, сотрудник, трудясь в одной компании, набирается опыта и растет в профессиональном плане. Затем либо по причине, что уже перерос свою должность в компании, либо из-за возникших трудностей в старой компании, выходит на рынок труда в поисках новой компании с более интересными условиями. Кроме того, не единичные случаи, когда из одной компании в другую перебирались целые отделы и департаменты. В связи с этим становится очень актуальным развитие системы приверженности к компании. Ведь приверженность включает в себя такие понятия как вовлеченность, лояльность и идентичность. А значит, такой сотрудник будет не просто отождествлять себя с компанией в период процветания, но будет с ней в непростые времена и в случаи более выгодных предложений от других компаний.

Анализ исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты проблемы; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. За рубежом исследования приверженности активно проводятся на протяжении последних пятидесяти лет. Данный феномен подробно исследуется с различных точек зрения и, в результате, разработан ряд теорий и концепций приверженности, которые нашли подтверждение в эмпирических исследованиях, и используются в практической деятельности [1-4]. Наибольший интерес к исследованию вопросов приверженности сотрудников в отечествен-

ной литературе приходится на начало 2000-х годов. Российские исследователи активно занимались изучением этого феномена, разработкой и проверкой теоретических концепций, которые выстраивали, опираясь на работы зарубежных ученых (Магура, Курбатова, 2001-2015; Доценко, 2001; Почебут, 2001; Доминьяк, 2002-2013; Харский, 2003-2005; Трофимова, Бондаренко, 2013 и др.) [5-8]. Важно отметить, что и зарубежные, и отечественные исследователи большое внимание уделяли именно организационной приверженности. Такой интерес обусловлен тем, что понимание особенностей приверженности сотрудников позволяет прогнозировать и влиять на текучесть кадров. Кроме того, как показывают иностранные исследования, приверженные сотрудники выгодны организации, так как они приносят большую прибыль, повышают репутацию компании, как хорошего работодателя, и не склонны принимать другие предложения о работе [4]. В тоже время, изучению профессиональной приверженности, как самостоятельного явления, уделяется гораздо меньше внимания. Среди отечественных исследований, посвященных данному вопросу, можно назвать работы Маничева С.А., Кузнецовой О.А. [9]. В целом анализ существующих публикаций по проблемам формирования системы приверженности персонала выявил ряд нерешенных вопросов. Как правило, в литературе о приверженности персонала отсутствует универсальное определение, происходит подмена понятий приверженности лояльностью и вовлеченностью. Обобщая подходы различных исследователей [1-13], в контексте представленной статьи авторы предлагают в качестве рабочих определений рассмотреть такие ключевые понятия как: приверженность, идентификация, вовлеченность и лояльность персонала.

Приверженность – это интегральная социально-психологическая установка, формируемая как совокупность лояльности, вовлеченности и идентификации; характеризуемая корректным, искренним, уважительным отношением к руководству, сотрудникам, иным лицам, их действиям, к компании в целом; осознанным выполнением сотрудником своей работы в соответствии с целями и задачами компании и в интересах компании, а также соблюдением норм, правил и обязательств, включая неформальные, в отношении компании, руководства, сотрудников и иных субъектов взаимодействия; стремление к долгосрочному сотрудничеству с организацией вне зависимости от альтернативных предложений от организаций-конкурентов.

Идентификация – это соотнесение себя, собственных мотивов, целей, достижений с деятельностью и успехами организации; присвоение работниками организационных целей. Идентификация зависит от того, в какой мере сотрудники: информированы о положении дел в организации, и о перспективах решения значимых для них проблем; видят единство собственных целей и целей организации; гордятся самим фактом своей работы в данной организации; считают справедливой оценку своего труда со стороны организации.

Вовлеченность - это желание предпринимать личные усилия, вносить свой личный вклад в достижение организационных целей. Вовлеченность побуждает у сотрудников готовность к дополнительным усилиям, определяет и идентифицирует то, что индивид делает, как он себя ведёт, а не то, что он чувствует, какие эмоции испытывает в долгосрочном аспекте деятельности, вне зависимости от изменения внешних обстоятельств.

Лояльность - это эмоциональная привязанность к своей организации, желание оставлять ее сотрудником, лояльность, в первую очередь, связана с привязанностью к целям и ценностям организации.

При рассмотрении вопросов приверженности важно понимать значимость баланса между требованиями и ресурсами работы. Так, в 2001 г. А. Беккер, Е. Демероути предложили модель «Требования и ресурсы работы» (далее – модель ТРР), которая характеризуется двумя ус-

ловиями труда: требованиями работы (т.е. напряжение, нехватка времени, чрезмерная загруженность) и ресурсами работы (свобода выбирать, когда и каким образом выполнять свой функционал, поддержка коллег и руководства, конструктивная обратная связь, возможность реализации личностного и профессионального роста, разнообразие рабочих задач, делегирование полномочий). Данная модель объясняет механизмы взаимодействия различных составляющих. Позволяет определить диапазон показателей самочувствия и настроения, включая выгорание, участие в работе и вовлеченность [14-18]. Согласно модели ТРР, у каждой профессиональной деятельности может быть свои собственные определенные факторы риска, связанные с рабочим стрессом. Эти факторы могут быть классифицированы в двух общих категориях (т.е. требования работы и ресурсы работы). Различное соотношение требований работы и ресурсов работы приводит как к положительным, так и отрицательным результатам [17]. Данная модель, может быть применена к работникам различных профессий независимо от специфичных требований и ресурсов. Требования работы включают физические, психологические, социальные, организационные аспекты работы и, соответственно, сопровождаются физиологическими и/или психологическими затратами работника и требуют постоянного подтверждения его состояния (в частности, результаты медицинского осмотра). С диагностикой психологического состояния здоровья ситуация выглядит сложнее [18]. Выявленные несоответствия требований и ресурсов позволит избежать такого явления как психо-эмоциональное выгорание, следствием которого зачастую является увольнение работника по разным причинам. Высокие требования к персоналу, неблагоприятная социально-психологическая среда, постоянные взаимодействия с клиентами могут превратиться в стрессоры работы, когда соответствие предъявляемым требованиям ведет к усилиям, с которыми сотрудник не в состоянии справиться [19].

В 2017 году модель ТРР была дополнена и включила саморазрушение вследствие постоянного напряжения в результате повышенных требований работы. Исследования показали, что модель ТРР может предсказать выгорание на работе [20, 21]. Рабочий стресс был признан профессиональным риском, влияющим на физическое здоровье, психологическое благополучие [22]. Исследование соотношения между обязательством работы, напряжением и удовлетворением работой, отмечая их как предпосылки вовлеченности. Ресурсы работы включили структурные, социальные, личностные ресурсы, задействование которых происходит через такую персонал-технологии, как «job crafting» (переосмысление работы). В случае с применением job crafting происходит переосмысление совершаемых действий, наполнение их ценностным значением, повышение вовлеченности работника [23]. Следствием применения job crafting становится повышение эффективности трудовой деятельности. Игнорирование сотрудником job crafting приводит к повышению напряжения и как следствие к профессиональному выгоранию. Благодаря использованию job crafting повышается уровень вовлеченности в работу, сотрудник работает на энтузиазме, искренней заинтересованности, что не влечет за собой профессионального выгорания и психоэмоционального напряжения [24]. Для сотрудника, применяющего job crafting, работа становится в удовольствие, наблюдается повышение уровня удовлетворенности трудом.

В случае, если осмысления значимости и ценности работы не происходит – для реализации инструментальной фазы в генезисе мотивации требуется прилагать волевое усилие и задействовать механизмы осуществления волевого акта. При этом важно понимать, что волевое усилие требуется именно для выполнения рабочих функций, в выполнении которых сотрудник не заинтересован и не замотивирован. Успешное выполнение

работы с применением волевого механизма возможно только в том случае, если помимо достигнутого результата (выполнение поставленных рабочих задач) сотрудник получает положительное подкрепление, удовлетворяющее его истинные потребности. В этом случае наступает психоэмоциональная разрядка, повышается уровень удовлетворенности трудом. Если же данного положительного подкрепления не поступает – сотрудник, даже при достижении высоких профессиональных результатов, будет испытывать психоэмоциональное напряжение, которое имеет накопительный характер [25]. Соответственно аккумуляция психоэмоционального напряжения, вызванная невозможностью удовлетворения потребностей (фрустрацией), способна спровоцировать профессиональное психоэмоциональное выгорание, обесценить значимость выполняемой работы, снизить уровень удовлетворенности трудом и вовлеченности персонала в работу организации. Фиксация фрустрации может повлечь ряд негативных последствий, таких как: актуализация акцентуаций характера, комплекс неполноценности, психопатии, неврозы, психосоматические заболевания. Причины возникновения фрустрации можно соотнести с типами психологических проблем, связанных с невозможностью удовлетворения того или иного сильного желания (влечения, потребности, мотива) человека. Причиной же психологической проблемы является фиксация энергии чувств на недостижимой цели и/или мнимой преграде.

Таким образом, если выполняемая работа не несет для человека личностного смысла (job crafting отсутствует), то для успешного выполнения поставленных рабочих задач требуется приложение волевых усилий, осуществление волевого акта. Успех применения волевых механизмов будет зависеть от наличия положительного подкрепления, способного удовлетворить истинные потребности сотрудника. В случае, если такое положительное подкрепление отсутствует – происходит накопление психоэмоционального напряжения, связанного с неудовлетворенностью потребностей. Именно это переживаемое человеком психоэмоциональное состояние, возникающее в случае появления непреодолимых препятствий на пути к достижению собственной желаемой цели – и будет являться фрустрацией. Длительное переживание фрустрации, в совокупности с профессиональным стрессом способны привести к профессиональному выгоранию, неизбежным последствием которого, является психоэмоциональное истощение.

МЕТОДОЛОГИЯ

Формирование целей статьи, постановка задания. Избыток психоэмоционального напряжения (фиксация на невозможности удовлетворить свои личные потребности) является мощным стресс-фактором, в результате действия которого, снижается удовлетворенность трудом, и как следствие – результативность труда. Согласно многочисленным исследованиям, в наибольшей зоне риска профессионального выгорания и психоэмоционального истощения находятся люди, работающие в профессиях типа «Человек-Человек» (по классификации Е.А. Климова). Однако специфика профессиональной деятельности в профессиях данного типа настолько многоаспектна, что авторами статьи выдвинута гипотеза о наличии взаимосвязи между приверженностью персонала и таким организационным фактором как психоэмоциональное напряжение в работе. При этом, в качестве дополнительного фактора, можно рассмотреть job crafting как осмысление работы. Кроме содержательного аспекта осмысления работы необходимо учитывать, что контингент клиентов достаточно разнообразен по своим характеристикам.

Первый критерий, по которому стоит, на взгляд авторов проводить дифференциацию: это работа с благонадежным / неблагонадежным контингентом в обычных либо экстремальных ситуациях. Именно поэтому в рамках исследования в качестве респондентов выступали

как сотрудники организаций, так и сотрудники правоохранительной системы. Вторым критерий для дифференциации – это прямой / опосредованный тип взаимодействия с клиентами. С учетом двух критериев могут быть выделены:

1. Сотрудники фронт-офиса – структурных подразделений государственных и коммерческих компаний, в компетенции которых входит, прежде всего, работа с клиентами и для клиентов, нежели выполнение остальных бизнес-функций.

2. Сотрудники бэк-офиса – структурных подразделений компаний, которые выполняют административные, обслуживающие функции управления бизнесом: IT (администрирование баз данных, служба поддержки), бухгалтерия, отдел кадров, статистический и аналитический учет продаж, закупок, текущее расчетно-кассовое обслуживание и т.д.

3. Сотрудники правоохранительных органов – (патрульно-постовая служба, дорожно-патрульная служба, инспектора по делам несовершеннолетних, следователи и т.д.) которые не только находятся в постоянном контакте с гражданами (как законопослушными, так и с правонарушителями), но и выполняют свою профессиональную деятельность в экстремальных условиях. Их работа зачастую связана с риском для жизни.

При этом, на взгляд авторов, в обязательном порядке должна соблюдаться формула справедливости С. Адамса, отражающая контекст взаимодействия и сравнения с другими сотрудниками и их достижениями. Так, согласно формуле справедливости: результат работника / вклад работника = результат других работников / вклад других работников.

Только в ситуации равновесия, сотрудник расценивает свой вклад в работу (напряжение на работе) как справедливо вознаграждаемое благами организации, необходимыми для удовлетворения личных потребностей.

В случае, если выполняемая деятельность интересна сотруднику, он выполняет её легко, без напряжения, с высоким уровнем приверженности данной организации. Если же работа не интересна сотруднику, то он будет выполнять её с большим уровнем рабочего напряжения, периодически прибегая к использованию волевого механизма.

Повышение уровня приверженности организации и интереса к выполняемой работе и параллельно с этим снижение уровня рабочего напряжения возможно через job crafting как технологию переосмысления выполняемой работы. Нарушение же данного баланса и принципа справедливости в вознаграждении за работу может привести к появлению одной или нескольких негативных моделей трудового поведения: снижение собственных усилий; нежелание выкладываться «за копейки»; требование увеличить оплату или улучшить условия труда; требование уравнять других сотрудников путем изменения оплаты и нагрузки; снижение самооценки в результате несправедливой оценки сотрудника как работника; а также попытка изменить подразделение или место работы и др.

Используемые в исследовании методы, методики и технологии. Для проведения исследования взаимосвязи приверженности организации и психо-эмоционального напряжения в работе в качестве диагностического инструментария были выбраны следующие методики:

1. Анкета удовлетворенности сотрудника работой в организации содержит ключевые моменты, по которым оценивалась удовлетворенность работника тем или иным аспектом работы: перспективы предприятия, стиль руководства, психологический климат, условия труда, социальный пакет, оплата труда, содержание выполняемой работы, возможность самореализации, карьерный рост.

2. «Шкала организационной приверженности» разра-

ботанная Дж. Мейер и Н. Аллен в 1990 году [26]. Авторы модели использовали субшкалы аффективная, продолженная и нормативная приверженность. Субшкала аффективной приверженности позволяет измерить степень идентификации, вовлеченности и эмоциональной привязанности работника к организации; субшкала продолженной приверженности измеряет степень осознания работником его связей с организацией; субшкала нормативной приверженности позволяет оценить степень осознания работником обязательств перед организацией [3]. Данные виды приверженности являются структурными элементами организационной приверженности

3. Опросник ресурсов и требований работы (на основе модели ТРР) может быть использован для измерения влияния организационных факторов и включает восемь субшкал: загрузка работой, необходимость принятия решений, сложность выполняемой работы, ясность роли, возможности выбора, поддержка коллег и поддержка руководства [21].

РЕЗУЛЬТАТЫ

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Выборка эмпирического исследования составила 133 респондента: 42,1% - сотрудники правоохранительных органов, 29,3% - работники бэк-офиса, 28,6% - сотрудники фронт-офиса. Выборка выровнена по половозрастному составу, что обусловлено преобладанием мужчин среди сотрудников правоохранительных органов и женщин среди работников фронт-офиса, бэк-офиса. Проведенное исследование ориентировано на выявление общего уровня удовлетворенности трудом разных категорий сотрудников (фронт-офис, бэк-офис, правоохранительная деятельность) и анализ отдельных факторов, провоцирующих развитие психоэмоциональной напряженности. Результаты исследования были обработаны с помощью описательной статистики. В таблице 1 отражено соотношение выраженности аффективной, нормативной и текущей приверженности.

Таблица 1 - Соотношение выраженности аффективной, нормативной и текущей приверженности

Субшкалы	Среднее значение	Стандартное отклонение	min	max	фронт-офис	бэк-офис	Правоохранительная деятельность
1. аффективная приверженность	4,1	1,26	2,84	5,36	3,46	3,76	3,89
2. продолженная приверженность	3,9	1,16	2,74	5,06	3,46	3,11	3,44
3. нормативная приверженность	3,8	1,48	2,32	5,28	2,88	3,35	3,05

Согласно результатам исследования, респонденты всех трех выборок по уровню приверженности укладываются в диапазон среднестатистической нормы (с учетом стандартного отклонения). Аффективная приверженность (эмоциональная привязанность к организации - отношение «Я люблю...») у представителей всех трех выборок ниже средних показателей. Самый низкий показатель у сотрудников фронт-офиса, самый высокий у сотрудников правоохранительной деятельности. Продолженная приверженность, ориентированная на последствия, — привязанность к организации на основании «затрат», к которым может привести уход из организации («Мне нужно...») аналогично предыдущим результатам у всех трех выборок — ниже среднего. При этом самые низкие показатели у сотрудников фронт-офиса, самые высокие у сотрудников бэк-офиса. Нормативная приверженность означает, что сотрудника связывают с организацией морально-этические убеждения (отношение «Я должен...»). Данный вид приверженности также у представителей всех трех выборок ниже средних показателей. Самый низкий уровень наблюдается у сотрудников бэк-офиса.

ВЫВОДЫ

По результатам оценки ресурсов и требований к работе удалось выяснить, что сотрудники правоохранительных органов обладают самыми жесткими требованиями к работе, регламентированными спецификой про-

фессиональной деятельности и самыми минимальными ресурсами для выполнения служебных задач в рамках профессиональной деятельности. Данной категории сотрудников для профилактики психоэмоционального напряжения рекомендуется применение технологии job crafting (осмысление деятельности), так как ни ресурсную часть, ни жесткие требования к работе изменить невозможно.

У сотрудников бэк-офиса ресурсы требования к работе (напряженность) наиболее сбалансированы, так как специфика профессиональной деятельности связана преимущественно с внутриорганизационным взаимодействием и обеспечением бизнес-процессов организации. Относительно сотрудников фронт-офиса выявить однозначные тенденции не удалось, так как, по всей вероятности, дополнительное влияние будут оказывать как организационные, так и персональные факторы. Анализ результатов относительно удовлетворенности трудом выявил, что сотрудники правоохранительных органов в большей степени удовлетворены социальным пакетом и содержанием выполняемой работы. Не удовлетворены стилем управления непосредственного руководителя, психологическим климатом и возможностями самореализации. Сотрудники фронт-офиса удовлетворены стилем управления и психологическим климатом, но не удовлетворены оплатой труда, карьерным ростом. Сотрудники бэк-офиса видят перспективы организации, удовлетворены стилем управления и психологическим климатом, не удовлетворены карьерным ростом, условиями труда и содержанием выполняемой работы. Выявленный низкий уровень всех составляющих приверженности у работников трех групп позволяет утверждать о высоких требованиях работы, вызывающих психоэмоциональное напряжение, особенно у сотрудников правоохранительных органов. Переосмысление работы с применением job crafting позволит справиться с напряжением на работе, что будет способствовать росту уровня вовлеченности персонала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T., Boulian, P.V. *Organizational Commitment, Job Satisfaction, and Turnover among Psychiatric Technicians. Journal of Applied Psychology.* 1974. 59. Pp. 603-609
- Allen, N.J., Meyer J.P. *Affective, continuance, and normative commitment to the organization: an examination of construct validity. Journal of Vocational Behavior.* 1996. 49. P. 252-276.
- Allen, N.J., Meyer, J.P. *Construct Validation in Organizational Behavior Research: The Case of Organizational Commitment // R.D. Goffin, E. Helmes (Eds.) Problems and Solutions in human assessment: Honoring Douglas N. Jackson at seventy. - Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers, 2000. - P. 285-314.*
- Meyer J.P., Allen N.J., Gellatly I.R. *Affective and continuance commitment to the organization: evaluation of measures and analysis of concurrent and time-lagged relations // Journal of applied psychology.* 2016. № 75. P. 710-720.
- Магура М.И., Курбатова М.Б. *Организационная приверженность // Управление персоналом.* 2015. - № 6. - С. 19-25.
- Доминьяк В.И. *Организационная лояльность: основные подходы // Менеджер по персоналу.* 2013. - № 4. - С. 34-40.
- Харский К.В. *Управление через ценности и лояльность персонала // Мотивация и оплата труда.* 2005. - № 1. - С. 40-46.
- Трофимова Е. Л. *Проблема приверженности персонала к организации в отечественной и зарубежной литературе / Е. Л. Трофимова, В. Ю. Бондаренко // Психология в экономике и управлении.* 2013. - № 1. - С. 28-36.
- Маничев С.А., Кузнецова О.А. *Соотношение организационной и профессиональной приверженности у врачей анестезиологов-реаниматологов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика.* 2015. - № 4. - С. 173-179.
- Челдакова Л.М., Кабалина В.И. *Вовлеченность персонала: теоретические подходы, эмпирические результаты // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки.* 2016. - №1 (41). - С. 121-128.
- Долженко Р.А. *Удовлетворенность, лояльность, вовлеченность персонала: уточнение и конкретизация понятий / Р.А. Долженко // Вестник Алтайского государственного аграрного университета.* 2014. - №9 (119). -С. 114-119
- Малиц Е. М. *Лояльность персонала в организации как объект социологического анализа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Социология. Политология.* 2012. - №12. - С. 57-59
- Позднякова Т. В. *Лояльность персонала организаций: анализ теоретико-методологических и методических аспектов //*

Перспективы науки и образования. 2013- №2 - С. 95-103

14. Demerouti, E., Bakker A.B., Nachreiner F. and Schaufeli W.B. The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*. 2001. 86: 499-512.

15. Bakker A. B., Demerouti E., de Boer E., Schaufeli W. Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*. 2003. 62, 341–356.

16. Bakker, A.B., Demerouti, E. Job Demands–Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*. 2007. Vol. 22 № 3. pp. 309-328.

17. Demerouti, E., & Bakker, A.B. The Job Demands–Resources model: Challenges for future research. *SA Journal of Industrial Psychology*. 2011. 37(2), Art. 974, 9 pp.

18. De Braine R., Roodt G. The Job Demands-Resources model as predictor of work identity and work engagement: A comparative analysis. *SA Journal of Industrial Psychology*. 2011. 37(2), Art. 889, 11 pp.

19. Meijman T.F., Mulder G. Psychological aspects of workload. In P.J.D. Drenth, H. Thierry (Eds.), *Handbook of work and organizational psychology: Work psychology* Hove, U.K.: Psychology Press. 1998. Vol. 2, pp. 5–33.

20. Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*. 2004. 43, 83-104.

21. Bakker, A.B., Demerouti, E. Job Demands–Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2017. Vol. 22, No. 3, pp.273–285.

22. Idris, M.A., Dollard, M.F., Winefield, A.H. Integrating psychosocial safety climate in the JD-R model: A study amongst Malaysian workers. *SA Journal of Industrial Psychology*. 2011. 37(2), Art. 851, 11 pp.

23. Царева Н.А. Инновационный подход к управлению человеческими ресурсами: концепция «job crafting intervention» // *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2017. № 2(19). С.295-298.

24. Morrow D.L., Conger S. Conceptualizing job crafting: Deconstructing two streams of job crafting research. Presented at European Academy of Management, Reykjavik, Iceland, 2018. June 22-26.

25. Schaufeli W.B., Bakker A.B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*. 2004. 25, 293–315

26. Allen N.J., Meyer J.P. Organizational socialization tactics: a longitudinal analysis of links to newcomers' commitment and role orientation. *Academy of Management Journal*. 1990. Vol. 33. P. 847-858

Статья поступила в редакцию 13.08.2019

Статья принята к публикации 27.11.2019

ТРЕБОВАНИЯ (краткие) К ПУБЛИКАЦИЯМ В ЖУРНАЛЕ:

Азимут научных исследований: педагогика и психология (№ 89 в Перечне ВАКа) – ИФ- 1,042Сайт: <http://anipp.ru/>

(научные специальности:

- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки),
- 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки),
- 19.00.05 – Социальная психология (психологические науки)

Азимут научных исследований: экономика и управление (№ 90 в Перечне ВАКа) – ИФ- 0,561Сайт: <http://aniue.ru/>

(научные специальности:

- 08.00.01 – Экономическая теория (экономические науки),
- 08.00.05 – Экономика и управление народным хозяйством (по отраслям и сферам деятельности) (экономические науки),
- 08.00.10 – Финансы, денежное обращение и кредит (экономические науки),
- 08.00.12 – Бухгалтерский учет, статистика (экономические науки),
- 08.00.13 – Математические и инструментальные методы экономики (экономические науки),
- 08.00.14 – Мировая экономика (экономические науки),
- 23.00.01 – Теория и философия политики, история и методология политической науки (политические науки),
- 23.00.02 – Политические институты, процессы и технологии (политические науки),
- 23.00.03 – Политическая культура и идеологии (политические науки),
- 23.00.04 – Политические проблемы международных отношений, глобального и регионального развития (политические науки),
- 23.00.05 – Политическая регионалистика. Этнополитика (политические науки)

Балтийский гуманитарный журнал (№ 155 в Перечне ВАКа) – ИФ- 0,940Сайт: <http://bg-mag.ru/>

(научные специальности:

- 10.02.01 – Русский язык (филологические науки),
- 10.02.02 – Языки народов Российской Федерации (с указанием конкретного языка или языковой семьи) (филологические науки),
- 10.02.03 – Славянские языки (филологические науки),
- 10.02.04 – Германские языки (филологические науки),
- 10.02.05 – Романские языки (филологические науки),
- 10.02.14 – Классическая филология, византийская и новогреческая филология (филологические науки),
- 10.02.19 – Теория языка (филологические науки),
- 10.02.20 – Сравнительно-историческое типологическое и сопоставительное языкознание (филологические науки),
- 10.02.21 – Прикладная и математическая лингвистика (филологические науки),
- 10.02.22 – Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки, аборигенов Америки и Австралии (с указанием конкретного языка или языковой семьи) (филологические науки),
- 12.00.01 – Теория и история права и государства; история учений о праве и государстве (юридические науки),
- 12.00.02 – Конституционное право; конституционный судебный процесс; муниципальное право (юридические науки),
- 12.00.03 – Гражданское право; предпринимательское право; семейное право; международное частное право (юридические науки),
- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

Карельский научный журнал (входит в РИНЦ) - ИФ- 1,095Сайт: <http://kn-mag.ru/>

(отрасли науки: педагогические науки; экономические науки; социологические науки)

Структурные параметры:

Статьи должны иметь элементы, отвечающие следующим параметрам:

1. Метаданные статьи на русском и английском языках (Научная специальность, УДК, DOI, название статьи, знак копирайта (авторского права), ФИО автора полностью, должность, организация, адрес организации, личная электронная почта, аннотация и ключевые слова) – не проверяются на антиплагиат.

2. Тело статьи:

А) ВВЕДЕНИЕ

- Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.
- Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.
- Обосновывается актуальность исследования.

Б) МЕТОДОЛОГИЯ

- Формирование целей статьи.
- Постановка задания.
- Используемые методы, методики и технологии.

В) РЕЗУЛЬТАТЫ

- Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.
- Сравнение полученных результатов с результатами в других исследованиях.

Г) ВЫВОДЫ

- Выводы исследования.
- Перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

3. Список литературы (не проверяется на антиплагиат).

Технические параметры:

Названия файла:

•Фамилия_направление_город (например: Иваненко_право_Киев, Романов_психология_Анадырь и т.д.)

Стандарты: шрифт Times New Roman, кегль – 10, междустрочечный интервал – 1, абзацный отступ – 0,5 см (это сделано для того, чтобы автор точно знал сколько страниц текста у него будут в журнале), все поля – 2 см, литература – В ПОРЯДКЕ ПОЯВЛЕНИЯ В ТЕКСТЕ (желательно не менее 20 наименований), редактор Word, тип файла – документ Word 97-2003 (обязательно).

Ключевые слова (три строчки) и аннотация (не менее 150-200 слов) на русском и английском.

Неразрывные пробелы между цифрами, инициалами и фамилией.

Не путать тире (–) и дефис (-).

Формулы оформляются через редактор формул «MathType» или «Microsoft Equation», размер символов - 10 (обязательно), длина формул не должна превышать 80 мм (обязательно), латинские символы набираются курсивом, греческие – прямым шрифтом, КИРИЛЛИЦА НЕ ДОПУСКАЕТСЯ).

Рисунки, выполненные векторной графикой, должны быть помещены одним объектом или сгруппированы. Сканированные рисунки исполнять с отдельной возможностью не менее 300 dpi.

Справочная информация:

1. Для определения УДК можно использовать следующие ссылки:

А) <http://teacode.com/online/udc/>

Б) <http://www.naukapro.ru/metod.htm>

2. Для перевода на английский или другие языки можно использовать следующие ссылки:

А) <http://translate.yandex.ru/> (переводит отчества и ученые степени)

Б) <http://translate.google.com/>

Статью обязательно дать на вычитку соответствующим филологам

3. Для проверки статьи на антиплагиат (проверка обязательна) ссылка:

А) <http://www.antiplagiat.ru/index.aspx> (результаты хранятся у автора и высылаются по запросу редколлегии)

ЕСЛИ ВОЗНИКАЮТ ВОПРОСЫ: СМОТРИТЕ ОБРАЗЕЦ!

Материалы подаются в редакцию:

до 1 марта (мартовский номер) – если квота выбрана раньше – статья переносится в следующий номер

до 1 июня (июньский номер) – если квота выбрана раньше – статья переносится в следующий номер

до 1 сентября (сентябрьский номер) – если квота выбрана раньше – статья переносится в следующий номер

до 1 декабря (декабрьский номер) – если квота выбрана раньше – статья переносится в следующий номер

Статьи в обязательном порядке размещаются в системе РИНЦ - российского индекса научного цитирования (elibrary, ссылка: <http://elibrary.ru/titles.asp>) и на сайте журналов.

Размещение статей в журнале платное (за исключением аспирантов и докторантов очной формы):

А) для тех, кому нужен электронный макет журнала оплата составляет:

- АНИ: педагогика и психология - 4770 рублей за статью;

- АНИ: экономика и управление - 4774 рубля за статью;

- Балтийский гуманитарный журнал – 4777 рублей за статью;

- Карельский научный журнал - 2222 рубля за статью.

Б) для тех, кому нужен печатный вариант журнала: дополнительно 900 рублей за 1 экземпляр журнала (им также высылается и электронный макет журнала).

Оплата производится после сообщения о приеме статьи к публикации, после чего автором высылается скриншот или фото оплаты на адрес журнала:

•Фамилия_оплата_город (например: Иваненко_оплата_Киев)

Статью высылать по адресу (обязательно указывайте научное направление):

ANI-ped-i-psych@ya.ru (АНИ: педагогика и психология)

ANI-ekonom-i-politika@ya.ru (АНИ: экономика и управление)

BalticGZ@yandex.ru (Балтийский гуманитарный журнал)

KarelianNZ@yandex.ru (Карельский научный журнал)

БАНКОВСКИЕ РЕКВИЗИТЫ (для российских авторов)

Организация АССОЦИАЦИЯ «ПААС»

ИНН 6324101289

КПП 632401001

ОГРН/ОГРНИП 1196313040000

Расчётный счёт 40703.810.8.54400002573

БИК 043601607

Банк ПОВОЛЖСКИЙ БАНК ПАО СБЕРБАНК

Корр. счёт 30101.810.2.00000000607

ОКПО 00032537

ОКВЭД 58.14, 58.29, 63.11, 63.12, 94.12, 62.01, 72.20, 72.19

В назначении платежа обязательно указывайте: Публикация научной статьи (или оплата за обучение – если в банке в перечне нет такой строки)

Более полную информацию, а также образцы оформления статей можно получить на сайте журнала:

<http://anipp.ru/>