

16+

ISSN 2309-1754

Азимут научных исследований:



педагогика и психология

2019

Том 8

№ 2(27)

АЗИМУТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 2012 г.

16+

Том 8
№ 2 (27)
2019

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»

Главный редактор

Розенберг Геннадий Самуилович, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор биологических наук, профессор

Заместители главного редактора:

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор

Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, профессор

Бурмыкина Ирина Викторовна, доктор социологических наук, профессор

Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, доцент

Клинков Георги Тодоров, PhD, главный ассистент

Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор

Мерлина Надежда Ивановна, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

Шарипов Фаридун Файзуллаевич, доктор педагогических наук

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызлыгюль Ясин кызы, доктор философских наук, профессор

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент

Акопов Гарник Владимирович, доктор психологических наук, профессор

Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор

Бендас Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, доцент

Васковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор

Гладышев Владимир Владимирович, доктор педагогических наук, профессор

Горьковая Ирина Алексеевна, доктор психологических наук, профессор

Готлиб Анна Семеновна, доктор социологических наук, профессор

Голуб Нина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор

Гринева Мария Викторовна, доктор педагогических наук, профессор

Денисова Оксана Петровна, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент

Зибарев Александр Григорьевич, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор экономических наук, профессор

Макарова Елена Александровна, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор

Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук, доцент

Митягина Екатерина Владимировна, доктор социологических наук, доцент

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Равен Джон, доктор философии в области психологии, профессор

Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент

Савинова Наталия Владимировна, доктор педагогических наук, профессор

Ситченко Анатолий Люцианович, доктор педагогических наук, профессор

Сулейманов Рамиль Фаилович, доктор психологических наук, доцент

Сущенко Андрей Витальевич, доктор педагогических наук, профессор

Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор

Тагарева Кирилка Симеонова, кандидат психологических наук, доцент

Топузов Олег Михайлович, доктор педагогических наук, профессор

Шаповалова Ольга Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор

Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор

Ответственный секретарь

Коновалова Елена Юрьевна

Входит в ПЕРЕЧЕНЬ рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ ФС77-55684 от 21.10.2013 г.

Подписной индекс: 40562
(в объединенном каталоге
«Пресса России»)

Компьютерная верстка:
В.А. Голощапов

Технический редактор:
Е.Ю. Коновалова

Адрес редколлегии, учредителя,
редакции и издателя НП ОДПО
«Институт направленного профес-
сионального образования»:

445009, Россия,

Самарская область, г. Тольятти,
улица Комсомольская, 84А

Тел.: (8482) 69-46-47

E-mail: ANI-ped-i-psych@ya.ru

Сайт: <http://anipp.ru/>

Подписано в печать 29.05.2019.

Выход в свет 31.05.2019.

Формат 60x84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 51,62.

Тираж 50 экз. Заказ 8-02-26.

Типография ООО «Стелла»
445020, г. Тольятти, Гидростроевская 14

Цена свободная

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Розенберг Геннадий Самуилович, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор биологических наук, профессор, директор (Институт экологии Волжского бассейна Российской Академии наук, Тольятти, Россия)

Заместители главного редактора:

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Методология образования» (Саратовский государственный университет, Саратов, Россия)
Берберян Ася Суменовна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Психология» (Российско-Армянский (Славянский) университет, Ереван, Армения)
Бурмыкина Ирина Викторовна, доктор социологических наук, профессор, проректор по научной работе (Липецкий государственный педагогический университет, Липецк, Россия)
Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, доцент, проректор по науке и аккредитации (университет «Туран», Алматы, Казахстан)
Клинов Георги Тодоров, PhD, главный ассистент (Университет имени Паисия Хилендарского, Пловдив, Болгария)
Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания (Саратовский государственный университет, Саратов, Россия)
Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук, директор Центра научных журналов, профессор кафедры «Педагогика и методики преподавания» (Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)
Мерлина Надежда Ивановна, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, профессор кафедры дискретной математики и информатики (Чувашский государственный университет, Чебоксары, Россия)
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Общая психология и психология развития» (Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия)
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент, директор Института педагогического образования (Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)
Шарипов Фаридун Файзуллаевич, доктор педагогических наук, заведующий общеуниверситетской кафедрой педагогики (Таджикский национальный университет, Душанбе, Таджикистан)

Редакционная коллегия:

Аббасова Кзыльгюль Ясин кызы, доктор философских наук, профессор, заместитель декана факультета социальных наук и психологии (Бакинский государственный университет, Баку, Азербайджан)
Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики информатики Института содержания и методов обучения Российской Академии образования (Институт содержания и методов обучения Российской Академии образования, Москва, Россия)
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Общая математика», главный специалист отдела «Естественно-математических предметов» Национального института образования Министерства образования и науки Республики Армения (Ереванский государственный университет, Ереван, Армения)
Акопов Гарник Владимирович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Общая и социальная психология» (Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)
Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Теоретическая и инклюзивная педагогика», директор Института дистанционного образования (Казанский инновационный университет, Казань, Россия)
Бендас Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной психологии (Оренбургский государственный университет, Оренбург, Россия)
Васьковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией «Дидактика» (Институт педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины, Киев, Украина)
Гладышев Владимир Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Славянская филология» (Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)
Горьковая Ирина Алексеевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Психология человека» (Российский государственный педагогический университет, Санкт-Петербург, Россия)
Готлиб Анна Семеновна, доктор социологических наук, профессор кафедры «Методология социологических и маркетинговых исследований» (Самарский государственный университет, Самара, Россия)
Голуб Нина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией «Обучение украинскому языку» (Института педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины, Киев, Украина)
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Педагогическая психология и психодиагностика» (Саратовский государственный университет, Саратов, Россия)
Гринева Мария Викторовна, доктор педагогических наук, профессор заведующий кафедрой педагогического мастерства и менеджмента, декан естественного факультета (Полтавский национальный педагогический университет, Полтава, Украина)
Денисова Оксана Петровна, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент, начальник Управления сопровождения образовательного процесса (Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)
Зибарев Александр Григорьевич, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор экономических наук, профессор, главный научный сотрудник (Институт экологии Волжского бассейна Российской Академии наук, Тольятти, Россия)
Макарова Елена Александровна, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин (Таганрогский институт управления и экономики, Таганрог, Россия)
Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры «Психология человека» (Российский государственный педагогический университет, Санкт-Петербург, Россия)
Митягина Екатерина Владимировна, доктор социологических наук, доцент, декан факультета социальных технологий (Вятский государственный гуманитарный университет, Киров, Россия)
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор, директор Центра педагогического краеведения (Национальная Академия педагогических наук Украины, Умань, Украина)
Равен Джон, доктор философии в области психологии, профессор (Шотландский Совет по исследованиям в области образования, Эдинбург, Шотландия)
Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе (Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск, Россия)
Савинова Наталия Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционного образования (Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)
Ситченко Анатолий Люцианович, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научно-педагогической работе (Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)
Судейманов Рамиль Фаилевич, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии (Казанский инновационный университет, Казань, Россия)
Сущенко Андрей Витальевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Управление учебным заведением и педагогика высшей школы» (Классический частный университет, Запорожье, Украина)
Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Управление учебным заведением и педагогика высшей школы» (Классический частный университет, Запорожье, Украина)
Татарова Кирилка Симеоновна, кандидат психологических наук, доцент (Пловдивский университет, Пловдив, Болгария)
Топузов Олег Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, директор (Институт педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины, Киев, Украина)
Шаповалова Ольга Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой коррекционной педагогики, психологии и логопедии (Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, Биробиджан, Россия)
Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «История педагогики и сравнительная педагогика» (Харьковский национальный педагогический университет, Харьков, Украина)

СОДЕРЖАНИЕ*педагогические науки*

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФУНКЦИИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ Алдурзаков Магомед Мусаевич, Гаджиев Джаваншир Джебраил, Цветкова Ольга Николаевна, Токмазов Георгий Васильевич.....	13
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ СТРАТЕГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Асташина Нина Игоревна, Камерилова Галина Савельевна.....	19
ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МИРОВОЗЗРЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ Балашова Елена Сергеевна, Мальцева Светлана Михайловна, Бушуева Анастасия Алексеевна, Поздышева Юлия Владимировна.....	23
ОБУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗА Безденежных Наталия Николаевна, Прокофьева Ольга Геннадьевна, Бакулина Наталья Александровна, Максимова Ксения Алексеевна.....	26
АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНО-КОНСТРУКТОРСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Безымянная Анастасия Дмитриевна, Буеров Алексей Сергеевич, Косенок Сергей Михайлович, Насырова Эльмира Фанилевна.....	30
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К УПРАВЛЕНИЮ КОНФЛИКТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Белова Татьяна Владимировна, Бочанцева Людмила Ивановна, Ефимова Елена Алексеевна.....	33
ФОРМИРОВАНИЕ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА КАК ФАКТОРА УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Беринская Инна Владимировна, Кузина Оксана Леонидовна.....	36
МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ЗАДАЧЕ О МАКСИМАЛЬНОЙ ДАЛЬНОСТИ ПОЛЁТА ТЕЛА В ВЯЗКОЙ СРЕДЕ Бобылёв Юрий Владимирович, Грибков Александр Иванович, Романов Роман Васильевич.....	41
УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА (НА ПРИМЕРЕ КУРСА «ФИТНЕС И ГИМНАСТИКА ЙОГОВ») Буранок Олег Михайлович, Серпер Сергей Александрович.....	45
УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ КУРСА «ФИТНЕС И ГИМНАСТИКА ЙОГОВ» Буранок Олег Михайлович, Серпер Сергей Александрович.....	49
МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧЕНИКОВ ВТОРОГО КЛАССА В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ Быстрицкая Елена Витальевна, Григорьева Елена Львовна, Василюк Наталия Николаевна.....	53
ВОЗМОЖНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Ваганова Ольга Игоревна, Шагалова Ольга Глебовна, Алешугина Елена Анатольевна.....	57
ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР Гафиятова Оксана Викторовна.....	60
РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ КАК ИСТОРИЧЕСКИ СЛОЖИВШАЯСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Гордеева Екатерина Николаевна.....	65
АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДИНАМИКИ РОССИИ Груздева Виктория Викторовна, Груздев Георгий Васильевич.....	69
РОЛЬ НАГЛЯДНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ Дмитриева Дарья Дмитриевна.....	74
ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ ДИЗАЙНЕРОВ ОДЕЖДЫ С УЧЕТОМ ПРОБЛЕМ РАЗРАБОТКИ РАЗВИВАЮЩИХ ИГРУШЕК ИЗ ТЕКСТИЛЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ Еремина Наталья Александровна.....	77
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ Жигалова Ольга Павловна.....	81
МЕХАНИЗМЫ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ 7-8 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ Задумова Наталья Павловна, Мазаккина Наталья Алексеевна.....	85

ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Зайцева Ольга Юрьевна, Доля Светлана Геннадьевна.....	89
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА КУРСАНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Зоткина Татьяна Анатольевна.....	94
К ВОПРОСУ ОБ ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДДЕРЖКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ВУЗА Смолянинова Ольга Георгиевна, Иванов Никита Андреевич.....	97
СОГЛАСОВАНИЕ РАБОЧИХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО ГЕОМЕТРИИ И ФИЗИКИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ Игнатова Ольга Григорьевна.....	102
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРИРОДЕ Калинина Лариса Владимировна.....	106
ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ Карнаухова Вероника Александровна, Семушева Татьяна Гафитовна.....	112
НАСТОЛЬНЫЙ ТЕННИС КАК СРЕДСТВО АДАПТИВНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ РЕКРЕАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И С ИНВАЛИДНОСТЬЮ Киселева Жанна Ивановна, Валетов Максим Рамильевич, Шляпникова Виктория Викторовна.....	116
ОЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» У БАКАЛАВРОВ ИНЖЕНЕРНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА Комерческая Светлана Петровна.....	119
ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДЛЯ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУПП Кочеткова Ирина Степановна, Терская Людмила Александровна.....	123
КОРРЕЛЯЦИОННАЯ ЗАВИСИМОСТЬ УСПЕШНОСТИ ВЫПУСКНИКА И УСПЕШНОСТИ ВУЗА, ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УСПЕШНОСТЬ ВЫПУСКНИКА Перезова Ольга Владимировна, Крайнова Дарья Витальевна.....	128
СПЕЦИФИКА И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ Лобова Людмила Геннадьевна.....	133
НАУЧИТЬ СТУДЕНТА ДУМАТЬ: SCRUM КАК МЕТОД ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ Лукашенко Марианна Анатольевна, Телегина Татьяна Викторовна.....	138
ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: ЗАРУБЕЖНАЯ И ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПРАКТИКА Лысенко Юлия Валентиновна, Рябчук Павел Георгиевич, Гордеева Дарья Сергеевна, Плужникова Ирина Ивановна, Горбачев Максим Александрович.....	143
ИКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ Магамедов Зайнди Аладиевич, Алиева Ума Гаджиевна.....	147
ПОТЕНЦИАЛ СЕТЕВОГО МЕРОПРИЯТИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА Медведева Татьяна Юрьевна, Сизова Ольга Алексеевна.....	150
СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО- ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Меньшикова Ольга Александровна.....	154
ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ВЫБОРА В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ Мироненкова Наталья Николаевна.....	158
К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ Мионов Алексей Николаевич, Хайртдинова Гузель Флеровна.....	162
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРА ОБРАЗОВАНИЯ Муртузалиева Марьям Ахмедовна, Салманова Джамилла Абдулкафаровна, Меджидова Анжела Маратовна.....	165
ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ Налимова Ирина Сергеевна, Валеев Агзам Аброрович.....	168
СВОБОДА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА И ПРОФОРИЕНТАЦИЯ: РЕНЕССАНС ДИКОГО КАПИТАЛИЗМА ИЛИ ШАГ ВПЕРЕД? Немова Ольга Алексеевна, Медведева Татьяна Юрьевна.....	172

ПРИНЦИПЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС 3++ Одарич Ирина Николаевна.....	176
АКТИВИЗИРУЮЩИЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Петрова Марина Васильевна.....	180
ДИАГНОСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ИНФОМЕТРИИ Подольская Ольга Николаевна, Вязанкова Виктория Валериевна, Хорошун Кристина Вячеславовна.....	183
ЛИДЕРСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РУКОВОДИТЕЛЕЙ Пожарский Сергей Олегович, Асламазишвили Дина Николаевна.....	186
СИСТЕМА ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ МЕР КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ОСОЗНАННОСТИ ВЫБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПУТИ Куликова Татьяна Алексеевна, Пронина Наталья Андреевна.....	189
АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗРАБОТКИ И ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ЧИСЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ Просалова Вероника Сергеевна, Локша Анна Владимировна, Вовна Алексей Владимирович.....	194
КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ КАК СИНТЕЗ ТРАДИЦИОННОГО ЭКСПЕРИМЕНТА И КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ Ревунов Сергей Вадимович, Темирканова Алла Васильевна.....	197
ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ АГРОИНЖЕНЕРОВ В ВУЗЕ Кручинина Галина Александровна, Рузина Нина Викторовна.....	201
МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ ПУТЕМ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ Рыбакова Галина Викторовна, Шилова Татьяна Владимировна, Рукавишников Валентина Николаевна.....	205
МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН Хайбулаев Магомед Хайбулаевич, Салманова Джамилы Абдулкафаровна, Бакмаев Арсен Ширваниевич.....	209
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ВКЛЮЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЕКТНО-ЭВРИСТИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Салманова Джамилы Абдулкафаровна, Раджабова Раиса Валиабдулаевна.....	212
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР ШКОЛЬНИКОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ) Свадьбина Татьяна Владимировна, Ретивина Вероника Викторовна.....	215
ЭКОЛОГИЯ И СПОРТ: ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ Серпер Сергей Александрович.....	218
ИТОГИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ВНЕДРЕНИЮ ЭЛЕМЕНТОВ ГИМНАСТИКИ ЙОГОВ В ПОДГОТОВКУ БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» Серпер Сергей Александрович.....	221
РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА Ваганова Ольга Игоревна, Смирнова Жанна Венедиктовна, Карпова Мария Александровна.....	225
ОБЗОР ПРАКТИК ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СРЕДСТВАМИ LMS MOODLE: ОПЫТ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ Смолянинова Ольга Георгиевна, Иванов Никита Андреевич.....	228
РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ СРЕДСТВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ Ибатова Айгуль Зуфаровна, Мухутдинов Рафис Хабреевич, Ставрук Марина Александровна.....	233
МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХИП-ХОП ТАНЦА Введенский Вадим Николаевич, Сурина Ольга Сергеевна.....	236
КОРРЕКТИРУЮЩАЯ МЕТОДИКА ВНУТРИФИРМЕННОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ СМАРТ-ОРГАНИЗАЦИИ ПО ПРОГРАММЕ «УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССАМИ НАКОПЛЕНИЯ И ТРАНСФЕРТА ЗНАНИЙ» Сыротюк Светлана Дмитриевна.....	240
ВЕРИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССОВ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО ЯДРА СМАРТ-СИСТЕМЫ И ОЦЕНКА ЕГО УРОВНЯ КАЧЕСТВА НА ОСНОВЕ РОБАСТНОГО ПОДХОДА Сыротюк Светлана Дмитриевна.....	244
СТАТИСТИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ СТУДЕНТА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА Тарасова Светлана Анатольевна.....	248

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ Царская Татьяна Сергеевна, Кушнырь Любовь Александровна.....	251
СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА, ОСОБЕННОСТИ Чупахина Ирина Алексеевна, Кильдюшкин Владимир Михайлович.....	254
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ САМООЦЕНКИ Шавшаева Людмила Юрьевна, Самсоненко Людмила Сергеевна.....	258
XXIX ВСЕМИРНАЯ ЗИМНЯЯ УНИВЕРСИАДА В КРАСНОЯРСКЕ КАК ФАКТОР МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ “SURVIVAL ENGLISH” Шмелева Жанна Николаевна.....	263
НЕПРЕРЫВНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КРАСНОЯРСКОМ ГАУ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОЛУЧЕНИЯ АККРЕДИТАЦИИ ЕСВЕ И СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ЮНЕСКО Шмелева Жанна Николаевна.....	267
ФОРМИРОВАНИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ Шмелева Жанна Николаевна.....	271
СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ Эминова Эльзара Репатовна.....	276
<i>психологические науки</i>	
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГРУППОВОГО РЕШЕНИЯ В СИТУАЦИЯХ МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА Артемьева Вероника Алиевна, Веселова Елена Константиновна.....	281
ТИПОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ: МЕТОДИКА ТИПОЛОГИЗАЦИИ В ПСИХОЛОГИИ Асланян Виктория Юрьевна.....	285
ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ Афанасьев Вадим Геннадьевич, Соломин Игорь Леонидович, Соломина Лада Юрьевна.....	291
КРОССКУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РУССКОГО И ОСЕТИНСКОГО ЭТНОСОВ Афанасьева Юлия Александровна.....	294
ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА ОБЩЕСТВА ПОСРЕДСТВОМ ПРОВЕДЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В ЧАСТИ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ УСЛУГ НАСЕЛЕНИЮ Декман Илона Евгеньевна, Барнаш Анна Владимировна.....	297
ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ Богомолова Оксана Юрьевна.....	302
СВЯЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБУЧАЕМОСТИ С ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ Гапонова София Александровна, Ловков Сергей Григорьевич.....	305
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ АДМИНИСТРАЦИИ ГОРОДА СТАВРОПОЛЯ) Декман Илона Евгеньевна.....	309
КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ Истратова Оксана Николаевна, Лызь Наталья Александровна.....	314
ПРОБЛЕМА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ Казакова Ольга Викторовна.....	319
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РЕСУРС КОНЦЕПЦИИ СИСТЕМЫ И СИСТЕМНО-ЭВОЛЮЦИОННОГО ПОДХОДА ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА ЛИЧНОСТИ - ЧАСТЬ 1 Колесник Татьяна Олеговна.....	322
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РЕСУРС ПСИХОЛОГИИ В АСПЕКТЕ ТЕОРИИ СИСТЕМ ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА ЛИЧНОСТИ -ЧАСТЬ 2 Колесник Татьяна Олеговна.....	328
СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ - ЧАСТЬ 3 Колесник Татьяна Олеговна.....	333

КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖАННЫМ И НОРМАЛЬНЫМ ПСИХИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ Конева Ирина Алексеевна, Карпушкина Наталья Викторовна.....	338
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИМИДЖА Краснюк Людмила Владимировна, Овчинникова Людмила Александровна.....	342
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ И КОПИНГ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПОИСКА РЕШЕНИЯ И ОЦЕНКИ ЕГО ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ Лильеберг Ребекка Эриксовна.....	347
ТРЕВОЖНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ Маслова Татьяна Михайловна, Показкая Анастасия Владимировна.....	352
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В РЕТРОСПЕКТИВЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ Матяш Наталья Викторовна, Павлова Татьяна Александровна.....	355
ПРИМЕНИМОСТЬ КАТЕГОРИИ «СУБЪЕКТ» ПО ОТНОШЕНИЮ К ВЫСШИМ ЖИВОТНЫМ Никольская Анастасия Всеволодовна, Костригин Артем Андреевич.....	360
АНАЛИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ В ВОЖАТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Овчинникова Людмила Александровна, Декман Илона Евгеньевна.....	365
СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ АРТ-ТЕРАПИИ В КОМПЛЕКСНОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОБЛЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ Овчинникова Людмила Александровна.....	370
САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ Ронжина Наталия Александровна.....	375
КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СТУДЕНТАМИ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА Сазонова Ирина Георгиевна.....	378
ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ КОНКУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА Серафимович Ирина Владимировна, Харавинина Любовь Николаевна.....	382
ВИДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОТИВЛЕНИЯ ПРИ ПОГРУЖЕНИИ В ГИПНОТИЧЕСКИЙ ТРАНС И СПОСОБЫ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ Тараянц Артем Валерьевич.....	387
ПРИЧИНЫ, ПО КОТОРЫМ РОДИТЕЛИ НЕ ОТДАЮТ СВОИХ ДЕТЕЙ В МУНИЦИПАЛЬНОЕ ДЕТСКОЕ ДОШКОЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ: КАЧЕСТВЕННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ Харькова Ольга Александровна, Прыгунова Елена Сергеевна.....	395
ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ АЙТРЕКИНГА И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ОКУЛОГРАФИИ В ОБУЧЕНИИ ПСИХОЛОГОВ Чернявская Валентина Станиславовна, Панченко Людмила Леонидовна.....	400
ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ Чупина Виктория Борисовна, Гавриленко Лариса Станиславовна, Попенко Наталья Валерьевна.....	403
УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ КАЧЕСТВОМ ЖИЗНИ КАК КОРРЕЛЯТ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЛИЧНОСТИ Шаймухаметова Светлана Фанусовна.....	406
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ УВЛЕЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КОМПЬЮТЕРНЫМИ ИГРАМИ Швацкий Алексей Юрьевич.....	409
Условия размещения материалов.....	413

CONTENT
pedagogical sciences

THE DEVELOPMENTAL POTENTIAL AND THE ORGANISATIONAL FUNCTIONS OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN STUDENTS SOCIALIZATION Abdurazakov Magomed Musaevich, Gadjev Djavanshir Djebrail, Tsvetkova Olga Nikolaevna, Tokmazov Georgy Vasil' evich.....	13
ENVIRONMENTAL RESEARCH ACTIVITY AS A RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CREATIVITY IN TERMS OF INNOVATIVE STRATEGIES IN HIGHER EDUCATION Astashina Nina Igorevna, Kamerilova Galina Savelevna.....	19
THE IMPACT OF THE IDEOLOGY ON THE FORMATION OF ALCOHOL DEPENDENCE IN ADOLESCENCE Balashova Elena Sergeevna, Maltceva Svetlana Michailovna, Bushueva Anastasia Alekseevna, Pozdnysheva Yulia Vladimirovna.....	23
TEACHING INTERPERSONAL COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC FACULTIES Bezdenzhnykh Natalya Nikolaevna , Prokofieva Olga Gennadiyevna, Bakulina Natalya Aleksandrovna, Maksimova Ksenia Alekseevna.....	26
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF THE HIGHER SCHOOL IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL COURSE "ROBOTICS AND THREE-DIMENSIONAL MODELING" Bezmyannaya Anastasiya Dmitriyevna, Buyerov Aleksey Sergeevich, Kosenok Sergey Mikhaylovich, Nasyrova Elmira Fanilevna.....	30
THE PROBLEM OF FORMING THE READINESS OF A FUTURE TEACHER TO MANAGING CONFLICTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION Belova Tatiana Vladimirovna, Bochantseva Lyudmila Ivanovna, Efimova Elena Alekseevna.....	33
THE FORMATION OF CLASSROOM GROUP AS A FACTOR OF SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS Berinskaya Inna Vladimirovna, Kuzina Oksana Leonidovna.....	36
MULTIDISCIPLINARY APPROACH IN PROBLEM ABOUT MAXIMUM RANGE BODY IN A VISCOUS MEDIUM Bobylev Yuri Vladimirovich, Gribkov Alexander Ivanovich, Romanov Roman Vasilyevich.....	41
UNIVERSAL COMPETENCE AND RESULTS OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT (ON THE EXAMPLE OF THE COURSE «FITNESS AND GYMNAS TIC YOGA») Buranok Oleg Michailovich, Serper Sergey Aleksandrovich.....	45
GENERAL CULTURAL COMPETENCE AND DEVELOPMENT OF THE COURSE "FITNESS AND GYMNAS TICS OF YOGIS" Buranok Oleg Michailovich, Serper Sergey Aleksandrovich.....	49
MECHANISMS OF FORMATION OF SOCIAL ACTIVITY OF PUPILS OF THE SECOND CLASS IN MULTIETHNIC EDUCATIONAL THE ORGANIZATION Bystritskaya Elena Vitalyevna, Grigoryeva Elena Lvovna, Vasilyuk Natalia Nikolaevna.....	53
POSSIBILITIES OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN IMPROVING THE QUALITY OF PROFESSIONAL EDUCATION Vaganova Olga Igorevna, Shagalova Olga Glebovna, Aleshugina Elena Anatolyevna.....	57
PROGRAM OF CORRECTION OF COMMUNICATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF DIDACTIC GAMES Gafiyatova Oksana Viktorovna.....	60
THE DEVELOPMENT OF AESTHETIC CULTURE OF PERSONALITY AS A HISTORICALLY PEDAGOGICAL PROBLEM Gordeeva Ekaterina Nikolaevna.....	65
AXIOLOGICAL DIMENSION CONTEMPORARY SOCIOCULTURAL DYNAMICS OF RUSSIA Gruzdeva Viktoria Viktorovna, Gruzdev Georgy Vasilyevich.....	69
THE ROLE OF VISUAL AND TECHNICAL MEANS IN THE PROCESS OF INTENSIFICATION OF RUSSIAN AS FOREIGN TEACHING Dmitrieva Darya Dmitrievna.....	74
DESIGNING THE CONTENT OF THE PROGRAMS OF TRAINING OF DESIGNERS OF CLOTHES TAKING INTO ACCOUNT THE PROBLEMS OF DEVELOPING TOYS FROM TEXTILES FOR CHILDREN WITH DISABILITIES HEALTH Eremina Natalya Aleksandrovna.....	77
CONCEPTUAL BASES FOR TRAINING STUDENTS TO PEDAGOGICAL ACTIVITY IN HIGH-TECH INFORMATION SOCIETY Zhigalova Olga Pavlovna.....	81
MECHANISMS OF DISTURBANCES OF SOUND PRODUCTION IN CHILDREN 7-8 YEARS WITH GENERAL SPEECH DISABILITIES Zadumova Natalia Pavlovna, Mazakina Natalia Alekseevna.....	85

FEATURES OF THE CULTURE OF SAFETY OF LIFE IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE Zaytseva Olga Yuryevna, Dolya Svetlana Gennadyevna.....	89
COGNITIVE INTEREST DEVELOPMENT OF CADETS ON CLASSES BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE Zotkina Tatyana Anatolyevna.....	94
TO THE ISSUE ABOUT E-SUPPORT OF UNIVERSITY EDUCATIONAL PROGRAMM Smolyaninova Olga Georgievna, Ivanov Nikita Andreevich.....	97
COORDINATION OF WORK PROGRAMS ON GEOMETRY AND PHYSICS AS A NECESSARY CONDITION THE IMPLEMENTATION OF INTERSUBJECT LINKS Ignatova Olga Grigorievna.....	102
THE PROBLEM OF FORMATION OF READINESS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO VALUE-ORIENTED ACTIVITIES IN NATURE Kalinina Larisa Vladimirovna.....	106
TRADITIONS AND INNOVATIONS IN THE DEPARTMENT OF ADDITIONAL EDUCATION Karnaukhova Veronika Aleksandrovna, Semuscheva Tatiana Gafiyatovna.....	112
TABLE TENNIS AS A MEANS OF ADAPTIVE MOTOR RECREATION OF PERSONS WITH DISABILITIES AND WITH DISABILITIES Kiseleva Zhanna Ivanovna, Valetov Maxim Ramilevich, Shlyapnikova Victoria Viktorovna.....	116
THE ASSESSMENT OF EDUCATIONAL OUTCOMES FOR THE DISCIPLINE “PHYSICAL CULTURE AND SPORT” FOR BACHELORS OF ENGINEERING-ECONOMIC UNIVERSITY Comercheskaya Svetlana Petrovna.....	119
EXPERIENCE OF USING THE ELECTRONIC LEARNING SYSTEM (MOODLE) IN GENERAL AND SPECIAL DISCIPLINES Kochetkova Irina Stepanovna, Terskaya Lyudmila Aleksandrovna.....	123
CORRELATION DEPENDENCE OF GRADIENT SUCCESS AND UNIVERSITY SUCCESS, FACTORS AFFECTING GRADUATE SUCCESS Perevozova Olga Vladimirovna, Kraynova Darya Vitalevna.....	128
SPECIFICITY AND REGULARITIES OF MUSIC PERCEPTION Lobova Lyudmila Gennadievna.....	133
TO TEACH A STUDENT HOW TO THINK: SCRUM AS A METHOD OF PRODUCTIVE LEARNING IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION Lukashenko Marianna Anatolyevna, Telegina Tatiana Victorovna.....	138
INSTITUTIONAL FEATURES OF NON-PROFIT ORGANIZATIONS IN PEDAGOGICAL RESEARCH: FOREIGN AND DOMESTIC PRACTICE Lysenko Julia Valentinovna, Ryabchuk Pavel Georgievich, Gordeeva Daria Sergeevna, Pluzhnikova Irina Ivanovna, Gorbachev Maksim Aleksandrovich.....	143
ICT AS A MEANS OF FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE Magamedov Zayndi Aladievich, Aliyeva Uma Gadzhievna.....	147
THE POTENTIAL OF NETWORKING ACTIVITIES IN SHAPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER-MUSICIAN Medvedeva Tatyana Yurievna, Sizova Olga Alekseevna.....	150
STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF FORMING SPIRITUAL AND MORAL QUALITIES IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE Menshikova Olga Alexandrovna.....	154
THE PROBLEM OF VALUE-SEMANTIC CHOICE IN MODERN PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL RESEARCHES Mironenkova Natalia Nikolaevna.....	158
ON THE QUESTION ABOUT THE CONTENTS OF THE OPTIONAL CLASSES IN MATHEMATICS AT SCHOOL Mironov Alexei Nikolaevich, Khairtdinova Guzel Flerovna.....	162
METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF LEGAL CULTURE OF BACHELOR OF EDUCATION Murtazalievna Maryam Akhmedovna, Salmanov Jamila Abdulkaderova, Medzhidova Angela Maratovna.....	165
POSSIBILITIES OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN BLENDED LEARNING FOR PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC FACULTIES Nalimova Irina Sergeevna, Valeev Agzam Abrarovich.....	168
FREEDOM OF PROFESSIONAL CHOICE AND CAREER GUIDANCE: THE RENAISSANCE OF WILD CAPITALISM OR A STEP FORWARD? Nemova Olga Alekseevna, Medvedeva Tatyana Yurevna.....	172
PRINCIPLES OF ACTUALIZATION OF MAJOR EDUCATIONAL PROGRAMS TAKING INTO ACCOUNT THE REQUIREMENTS OF THE FSES 3++ Odarich Irina Nikolaevna.....	176

ACTIVATING METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING Petrova Marina Vassiljevna.....	180
DIAGNOSTICS OF EDUCATIONAL PROCESS ON THE BASIS OF INFOMETRY Podolskaya Olga Nikolaevna, Vyazankova Viktoria Valerievna, Khoroshun Kristina Vyacheslavovna.....	183
LEADERSHIP POTENTIAL OF MANAGERS Pozharskiy Sergey Olegovitch, Aslamazishvili Dina Nikolaevna.....	186
SYSTEM OF PROFESSIONAL ORIENTATION MEASURES AS MEANS OF INCREASE IN SENSIBLENESS OF THE CHOICE OF THE PROFESSIONAL WAY Kulikova Tatyana Alekseevna, Pronina Natalya Andreevna.....	189
RELEVANCE OF DEVELOPMENT AND APPLICATION OF METHODS OF FORECASTING OF NUMBER OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS Prosalova Veronica Sergeevna, Loksha Anna Vladimirovna, Vovna Aleksey Vladimirovich.....	194
COMPETENCE-ORIENTED APPROACH IN STUDYING PHYSICS AS A SYNTHESIS OF THE TRADITIONAL EXPERIMENT AND COMPUTER MODELING Revunov Sergey Vadimovich, Temirkanova Alla Vasilyevna.....	197
DIDACTIC CONDITIONS OF FORMATION OF COMPETENCE IN THE AREA LIFE SAFETY AT FUTURE AGRO-ENGINEERS IN UNIVERSITY Kruchinina Galina Aleksandrovna, Ruzina Nina Victorovna.....	201
MOTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS DURING TRAINING CHEMISTRY BY ORGANIZING THE PROJECT METHOD Rybakova Galina Viktorovna, Shilova Tatyana Vladimirovna, Rukavishnikova Valentina Nikolaevna.....	205
MONITORING OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF YOUNG TEACHERS OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN Haybulaev Magomed Haibulayev, Salmanova Jamila Abdulkaderova, Bakmaev Arsen Shirvanievich.....	209
EDUCATION ENVIRONMENT AS A SPECIFICATION OF STUDENT ADMISSION IN PROJECT-HEURISTIC ACTIVITY Salmanova Jamila Abdulkapharovna, Radjabova Raisa Valiabdulaevna.....	212
PROFESSIONAL CHOICE OF PUPILS (ON MATERIALS OF SOCIOLOGICAL RESEARCH) Svadbina Tatiana Vladimirovna, Retivina Veronika Viktorovna.....	215
ECOLOGY AND SPORTS: PECULIARITIES OF INTERRELATIONSHIP IN THE STUDYING PROCESS IN THE UNIVERSITY Serper Sergey Aleksandrovich.....	218
RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON THE IMPLEMENTATION OF THE ELEMENTS OF YOGA GYMNASTICS IN THE PREPARATION OF BACHELORS OF THE PHYSICAL CULTURE AND SPORT PROFILE Serper Sergey Aleksandrovich.....	221
IMPLEMENTATION OF THE INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITIES Vaganova Olga Igorevna, Smirnova Zhanna Venediktovna, Karpova Maria Alexandrovna.....	225
REVIEW OF RUSSIAN UNIVERSITY PRACTICES IN E-SUPPORT OF TRAINING BY MEANS OF LMS MOODLE Smolyaninova Olga Georgievna, Ivanov Nikita Andreevich.....	228
THE ROLE OF MEDIA IN MODERN EDUCATION Ibatova Aigul Zufarovna, Mukhutdinov Rafis Habreevich, Stavruk Marina Aleksandrovna.....	233
METHODS OF DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES OF YOUNGER STUDENTS BY MEANS OF HIP-HOP DANCE Vvedensky Vadim Nikolaevich, Surina Olga Sergeevna.....	236
CORRECTIVE METHODS IN-HOUSE TRAINING SMART ORGANIZATIONS UNDER THE PROGRAM "MANAGEMENT OF PROCESSES OF TRANSFER AND ACCUMULATION OF KNOWLEDGE» Syrotyuk Svetlana Dmitrievna.....	240
VERIFICATION OF PROCESSES OF FORMATION OF THE COMPETENCE CORE OF THE SMART SYSTEM AND EVALUATION OF ITS QUALITY LEVEL, BASED ON ROBUST APPROACH Syrotyuk Svetlana Dmitrievna.....	244
STATISTICAL LITERACY OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENT: ESSENCE AND STRUCTURE Tarasova Svetlana Anatolyevna.....	248
BUSINESS GAME AS A TOOL FOR BILINGUAL COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF MEDICAL SPECIALISTS STUDENTS Tsarskaya Tatyana Sergeevna, Kushnyr Lyubov' Aleksandrovna.....	251

SOCIAL RESPONSIBILITY OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION: CONTENT, STRUCTURE, FEATURES Chupakhina Irina Alekseevna, Kildyushkin Vladimir Mikhailovich.....	254
FORMATION OF COMMUNICATIVE ABILITIES OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DIFFERENT TYPES OF SELF-ASSESSMENTS Shavshayeva Lyudmila Yurevna, Samsonenko Lyudmila Sergeevna.....	258
XXIX WORLD WINTER UNIVERSIADE IN KRASNOYARSK AS A FACTOR OF MOTIVATING STUDENTS FOR LEARNING "SURVIVAL ENGLISH" Shmeleva Zhanna Nickolaevna.....	263
LIFE-LONG LEARNING OF THE FOREIGN LANGUAGE AT KRASNOYARSK SAU AS THE PREREQUISITE FOR RECEIVING ECBE ACCREDITATION AND A MEANS OF IMPLEMENTING UNESCO EDUCATIONAL STANDARDS Shmeleva Zhanna Nickolaevna.....	267
THE FORMATION OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS-MANAGERS BY MEANS OF THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT THE NON-LINGUISTIC UNIVERSITY Shmeleva Zhanna Nickolaevna.....	271
STRUCTURAL COMPONENTS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE CULTURE IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY STUDENTS OF SECONDARY SCHOOL Eminova Elzara Repatovna.....	276
<i>psychological science</i>	
A STUDY OF THE CHARACTERISTICS OF GROUP DECISIONS IN SITUATIONS MORAL CHOICE Artemeva Veronika Alievna, Veselova Elena Konstantinovna.....	281
TYOLOGY OF PERSONALITY: METHOD OF TYPOLOGY IN PSYCHOLOGY Aslanyan Victoria Yurievna.....	285
PERSONALITY TRAITS OF HIGH QUALIFICATION SPORTSMEN Afanasiev Vadim Gennadievich, Solomin Igor Leonidovich, Solomina Lada Yurievna.....	291
CROSS-CULTURAL DIFFERENCES COPING BEHAVIOR AMONG REPRESENTATIVES OF THE RUSSIAN AND OSSETIAN ETHNIC GROUPS Afanasyeva Yuliya Aleksandrovna.....	294
FORMATION OF FAVORABLE SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF THE COMPANY BY MEANS OF CARRYING OUT EFFECTIVE SOCIAL POLICY IN PART OF PROVIDING STATE AND MUNICIPAL SERVICES TO POPULATION Dekman Iлона Evgenievna, Barnash Anna Vladimirovna.....	297
THE PROBLEM OF MOTIVATIONAL READINESS TO THE CHOICE OF PROFESSION OF UNIVERSITY STUDENTS Bogomolova Oksana Yurievna.....	302
COMMUNICATIONS PROFESSIONAL LEARNING WITH THE CHARACTERISTICS OF THE VALUE-SEMANTIC SCOPE OF STUDENTS Gaponova Sofiya Aleksandrovna, Lovkov Sergey Grigorevich.....	305
SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF ANTI-CORRUPTION ACTIVITY OF LOCAL GOVERNMENT BODIES (ON THE EXAMPLE OF THE STAVROPOL CITY ADMINISTRATION) Dekman Iлона Evgenievna.....	309
CONCEPTUAL MODEL OF STUDENTS' INFORMATION-EDUCATIONAL ACTIVITY IN THE INTERNET Istratova Oksana Nikolaevna, Lyz' Natalia Alexandrovna.....	314
THE PROBLEM OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE Kazakova Olga Viktorovna.....	319
METHODOLOGICAL AND THEORETICAL RESOURCE OF THE SYSTEM AND SYSTEM-EVOLUTIONARY APPROACH CONCEPT FOR PERSONALITY LIFE CYCLE PSYCHOLOGICAL RESEARCH - PART 1 Kolesnik Tatyana Olegovna.....	322
PSYCHOLOGY METHODOLOGICAL AND THEORETICAL RESOURCE IN THE ASPECT OF THE SYSTEM THEORY FOR THE PERSONALITY LIFE CYCLE PSYCHOLOGICAL RESEARCH - PART 2 Kolesnik Tatyana Olegovna.....	328
STRUCTURAL AND DYNAMIC MODEL OF THE HISTORICAL FIGURE LIFE CYCLE - PART 3 Kolesnik Tatyana Olegovna.....	333
COMMUNICATIVE PECULIARITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH DELAYED AND NORMAL MENTAL DEVELOPMENT Koneva Irina Alekseevna, Karpushkina Natalya Viktorovna.....	338

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF PEDAGOGICAL IMAGE Krasnyuk Lyudmila Vladimirovna, Ovchinnikova Lyudmila Aleksandrovna.....	342
PROFESSIONAL BURNOUT OF MEDICAL WORKERS AND COPING: PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF FINDING A SOLUTION AND TO ASSESS ITS INDIVIDUAL PERFORMANCE Lilieberg Rebecca bat Erik.....	347
PERSONALITY ANXIETY AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF STRESS RESISTANCE Maslova Tatyana Mikhailovna, Pokatskaya Anastasia Vladimirovna.....	352
JURIDICAL PSYCHOLOGY IN THE RETROSPECTIVE OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE Matyash Natalia V Victorovna, Pavlova Tatyana Alexandrovna.....	355
APPLICABILITY OF “SUBJECT” CATEGORY IN RELATION TO HIGHER ANIMALS Nikolskaya Anastasia Vsevolodovna, Kostrigin Artem Andreevich.....	360
ANALYSIS OF THE DIRECTIONS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN IN A SUMMER RECREATION CAMP Ovchinnikova Lyudmila Aleksandrovna, Dekman Ilona Evgenievna.....	365
SPECIFICITY OF APPLICATION OF ART THERAPY IN COMPLEX PSYCHOLOGICAL SUPPORTING THE PROBLEMS OF EMOTIONAL BURNOUT TEACHERS Ovchinnikova Lyudmila Alexandrovna.....	370
PERSONAL DEVELOPMENT OF MEDICAL STUDENTS Ronzhina Natalia Alexandrovna.....	375
COGNITIVE ASPECTS OF PERCEPTION OF MUSICAL WORKS BY STUDENTS OF THE POLYTECHNICAL UNIVERSITY Sazonova Irina Georgievna.....	378
PROFESSIONALIZATION OF THE TEACHER’S THINKING AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL SKILLS COMPETITIONS Serafimovich Irina Vladimirovna, Kharavinina Lubov Nikolaevna.....	382
TYPES OF PSYCHOLOGICAL RESISTANCE WHEN IMMersed IN A HYPNOTIC TRANCE AND WAYS TO OVERCOME IT Tarayants Artem Valerievich.....	387
REASONS WHY PARENTS DO NOT ENROLL THEIR CHILDREN TO THE MUNICIPAL KINDERGARTEN: A QUALITATIVE STUDY Kharkova Olga Alexandrovna, Prygunova Elena Sergeevna.....	395
PSYCHODIAGNOSTIC OPPORTUNITIES OF EYE TRACKING AND PROSPECTS OF USING THE METHOD OF OCULOGRAPHY IN THE TRAINING OF PSYCHOLOGISTS Chernyavskaya Valentina Stanislavovna, Panchenko Lyudmila Leonidovna.....	400
THE POSSIBILITY OF FORMING LIFE PROSPECTS OF HIGH SCHOOL STUDENTS Chupina Viktoriia Borisovna, Gavrilenko Larisa Stanislavovna, Popenko Natalya Valeryevna.....	403
SATISFACTION WITH QUALITY OF LIFE AS A CORRELATE OF RESILIENCE PERSONALITY Shaymukhametova Svetlana Fanusovna.....	406
SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES OF ADOLESCENT’S EXCESSIVE INTEREST IN COMPUTER GAMES Shvatskiy Alexey Yurievich.....	409
Conditions of accommodation of scientific materials.....	413

УДК 37.032

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0093

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФУНКЦИИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

© 2019

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент

Российская академия образования

(119571, Россия, Москва, пр. Вернадского, д. 88, корп. 1, к. 1317, e-mail: abdurazakov@inbox.ru)

Гаджиев Джаваншир Джебраил, кандидат физико-математических наук

Индиан Ривер Колледж, Государственный университет штата Флорида

(3209 Virginia Avenue, Fort Pierce, FL 34981, United States, e-mail: djavashir53@inbox.ru)

Цветкова Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук,

доцент кафедры «Бизнес-информатика»

Финансовый университет при Правительстве РФ

(105187, Россия, Москва; адрес: ул. Щербаковская, 38, комн. 215, e-mail: OChvetkova@fa.ru)

Токмазов Георгий Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент,

профессор кафедры высшей математики

Государственный Морской Университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова

(353919, Россия, Новороссийск, ул. Волгоградская, д. 14, кв. 8, e-mail: tokmazov@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматривается проблемы социализации студентов в период глобализации образования и активного развития информационно-цифровых технологий (ИЦТ), а также роль информационно образовательного и культурного пространства в становлении и развития личности студента вуза. В эпоху ИЦТ происходит переосмысление феномена компьютерных технологий и образовательного потенциала глобальных сетевых технологий. Это понимание является необходимым для повышения качества образования, поскольку обойтись без этих технологий современному человеку не представляется возможным. В статье подчеркивается, что Internet, как продукт развития компьютерных технологий, меняет стиль мышления и образ жизни, структуру досуга и характер межличностной коммуникации, в том числе в студенческой среде. На сегодняшний день Internet и Web представляют собой глобальную всемирную сеть с информационными ресурсами, которая объединяет пользователей со всего мира в различные группы, формируя новое социокультурное пространство. Можно только предполагать, какое влияние (больше негативное или позитивное) оказывает глобальная компьютерная сеть на процесс социализации субъектов современной системы образования, однако организационный потенциал компьютерных технологий, целевые возможности информационно образовательного пространства в формировании процесса социализации субъекта образования остается в центре внимания многих ученых, специалистов, методистов и других исследователей феномена, роли и влияния компьютерных технологий в жизни общества и человека, требует тщательного изучения.

Ключевые слова: информатизация образования, образовательное пространство, компьютерные технологии, социализация, социально-информационная среда, культура коммуникации, субкультура.

THE DEVELOPMENTAL POTENTIAL AND THE ORGANISATIONAL FUNCTIONS OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN STUDENTS SOCIALIZATION

© 2019

Abdurazakov Magomed Musaevich, Doctor of Pedagogical Sciences, associate Professor

Russian Academy of Education

(119571, Russia, Moscow, pr. Vernadskogo, 88/1/1317, e-mail: abdurazakov@inbox.ru)

Gadjiev Djavanshir Djebrail, Ph.D. of Physical and Mathematical Sciences,

Professor of Mathematics and Natural Sciences

Indian River State College of Florida

(3209 Virginia Avenue, Fort Pierce, FL 34981, United States, e-mail: djavashir53@inbox.ru)

Tsvetkova Olga Nikolaevna, Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

of Business Informatics Department

Financial University under the Government of Moscow

(105187, Russia, Moscow, street Sherbakovskaya, 38, room 215, e-mail: OChvetkova@fa.ru)

Tokmazov Georgy Vasil'evich, Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor

Admiral Ushakov State Maritime University

(353919, Russia, Novorossiysk, street Volgograd, 14/8, e-mail: tokmazov@mail.ru)

Abstract. The article deals with the problems of socialization of students in the period of globalization of education and the active development of information digital technologies (ICT), as well as the role of the information-educational and cultural space in the formation and development of the personality of a student. In the era of ICT, the phenomenon of computer technology and the educational potential of global network technologies is being redefined. This understanding is necessary to improve the quality of education, since it is not possible for modern man to do without these technologies. The article emphasizes that the Internet, as a product of the development of computer technology, changes the style of thinking and lifestyle, the structure of leisure and the nature of interpersonal communication, including in the student environment. Today, the Internet and the Web are a global worldwide network with information resources that unites users from all over the world into various groups, creating a new socio-cultural space. One can only assume what influence (more negative or positive) the global computer network has on the socialization process of the subjects of the modern education system, however the organizational potential of computer technologies, the target capabilities of the informational educational space in shaping the socialization process of the education subject attention of many scientists, specialists, methodologists and other researchers of the phenomenon, role and influence of computer technologies in the life of society and man, rebuet scrutiny.

Keywords: education informatization, educational space, computer technologies, socialization, social and information environment, culture of communication, subculture.

Введение. Одной из главных задач современного общества является социализация подрастающего поколения и в этом процессе информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и новейшие технологии обучения

играют важную роль, оказывая в значительной степени влияние на виртуализацию социальных институтов, создании электронного (виртуального) мира (как образ реального), своеобразная модель, «отражающая его свой-

ства и изменяемая вместе с ним путем замены обычного восприятия окружающей действительности информацией, интегрируемой компьютерной системой» [1].

В образовательном киберпространстве, как специфической части общего киберпространства, имеющее образовательное назначение и характеризующееся целенаправленными образовательными отношениями, «каждый субъект образования, порождая вместе с образовательным киберпространством образовательное взаимодействие, становится его образующим компонентом и, следовательно, объектом педагогического исследования (в этом качестве)» [2]. Информационно-образовательная среда (ИОС), при этом, выступает одновременно и средством, и средой социального развития личности.

Дж. Брунер считает, что основные положения (методы и средства) современной информатики и ИТ-технология в принципе должны быть применимы к организации процесса обучения [3]. Под влиянием всеобщей информатизации образования происходит создание информационно-образовательной среды и ее представление в конструкции киберпространства.

В настоящее время идет работа по созданию общепринятых норм, критериев и количественных индикаторов в социальной и образовательной практике, характеризующих процесс формирования социализации субъектов образовательной деятельности.

С одной стороны, формируется социокультурное пространство, новую сетевую культуру коммуникации человека, происходит сетевая самоидентификация как процесс формирования «сетевой личности» (как новой формы самоидентификации человека в хорошем смысле без «аватаров и никнеймов») и т.д.).

С другой стороны, у студентов доминирует познавательная мотивация сетевого поведения, в противовес коммуникативной или игровой, поскольку познавательная мотивация неразрывно связана с образовательной деятельностью и профессиональной социализацией. Таким образом, будущая сфера профессиональной деятельности и потребности карьерного роста определяют мотивы сетевого поведения.

В информационно-цифровую эпоху личность обучающегося нами рассматривается, с одной стороны, в качестве активного субъекта образования, и полноправного субъекта социально-информационной среды, с другой. Это означает, что личностное развитие (процесс социализации) переходит в другую плоскость, приобретает новое качество и вследствие этого обучение является развивающим: ставит целью формирование развитой творческой личности, способной к адаптации к изменяющимся условиям среды и способствует к развитию личной информационной среды в соответствии со своими потребностями и решением социально значимых задач [4].

Развивающейся личности субъекта обучения требуются:

Информационная компетентность, интеллектуальные возможности адаптации в информационной среде, сфере информатизации; характеризующая уровень:

- знаний субъекта об информационной сфере, информации, информационных процессах, о процессах информатизации и цифровых технологиях;
- умений работать с образовательной информацией в Web-пространстве;
- владения навыками работы с информацией, представляемой в цифровом пространстве;
- умений осуществлять информационное взаимодействие и участвовать социально-информационных отношениях с использованием ИТ;
- понимания основополагающей роли триады «информация-информационные процессы-информационные технологии», принципов и характера их осуществления, реализации в образовании и обществе;
- навыков и ИТ-компетентностей применимости этих знаний и умений на практике.

Информационная субкультура, характеризующаяся как устойчивую инвариантную способность субъекта, позволяющая адаптироваться быстроизменяющимся условиям в социально-информационной среде и информационно-культурном пространстве, способствующая развитию и саморазвитию, познанию и самообразованию, обучению и самообучению.

Личная информационная культура, характеризующая уровень информационной компетентности субъекта. Информационная компетентность субъекта прямо способствует развитию его информационной культуры, а компонентами информационной культуры являются *компьютерная культура*, относящаяся к взаимодействию человека с информационно-компьютерной сферой со встроенными элементами искусственного интеллекта, и *компьютерная этика*, включающая не только соответствующие этические правила, но и предполагает переосмысление феномена компьютерной техники и технологии в формировании общечеловеческих ценностей и цифровой культуры, то есть осуществляет *социализацию* компьютерной сферы.

Однако *проблема состоит* в том, насколько адекватно и эффективно ИТ описывает работу нашего интеллекта, личностные качества и черты характера; дает ли компьютерная технология возможность существенно повысить эффективность обучения; способствует ли формированию процесса социализации субъекта образования и развитию ключевых ИТ-компетенций для комфортной жизнедеятельности личности в информационно-цифровую эпоху.

Постановка проблемы. Личность формируется под воздействием как внутренних (психологических), так и внешних (социальных) факторов. В контексте данной рассматриваемой проблемы аспект формирования личности, его социализация в культурно-образовательном пространстве в цифровую эпоху имеет особый фон, так как «являясь сложным образованием, личность отражает разные влияния» [5, с. 52]. Поскольку Internet и Web-технология начинают влиять на формирование и развитие социума, а доступ к информации выступает решающим фактором развития индивида в цифровом обществе, то «адаптация в современной социально-информационной среде предполагает не только наличие знаний, компетентности и интеллекта субъекта, но и *культуры (субкультуры)*: культуры деятельности, культуры отношений, этики. ... также наличие у него современного мировоззрения, соблюдение им социально-правовых норм и норм морали, бережное отношение к нравственным ценностям» [6, с. 9]. Интернет является частью структуры информационных технологий и занимает существенное место в информационном поле студентов.

Проблема Internet-социализации и аспекты влияния современных ИТ на процесс социализации молодежи на разных этапах информатизации общества и образования всегда была в центре внимания и продолжает привлекать специалистов разных областей знания. Например, концептуально важными в контексте данной проблемы интерес представляют исследования М. Кастельса [7], Д. Белла [8] (концепция «информационного общества»); М. Маклюэна [9] («электронного общения»); Е. Масуда [10], А. Минаков [11], А.Е. Жичкина [12] («социология Интернета»); В. А. Плешакова [13] («киберсоциализация»); А.Д. Андреевой [14], А. В. Мудрика [15], Г.А. Чердниченко [16] («социализации человека») и др. Проблемы влияния ИТ и сетевых технологий на качество обучения, социализации личности и развитие его личной культуры, организации межличностной коммуникации рассмотрены в работах [17- 21] и др.

Э. Тоффлера в концепции постиндустриализма отмечается, что создание и становление новой высокоинтеллектуальной среды, основанной на компьютерных сетях (в настоящее время «нейросетевые» технологи), приведет к необходимости создания новых адекватных вызовам времени механизмов социализации индивида [22]. В

этом аспекте переход от технократической к личностно ориентированной образовательной парадигме, проблема социализации студентов в информационно-цифровую эпоху приобретает особое значение.

Вопросы исследования. Формирование процесса социализации студентов в информационно-цифровую эпоху имеет особый формат и особые характерные черты, поскольку влияние IT-технологий все более возрастает и будет оказывать огромное влияние на жизнь, работу и быт человека. Заявленная тема является актуальным, имеющую свою специфику и особенности. Исходя из поставленной проблемы, отражающая вопросы формирования процесса социализации субъекта образования, нами выделены задачи исследования, среди которых:

- определить роль и место IT-технологий для студенческой молодежи;
- уточнить такие основополагающие категории как «информационные технологии», «социализация», «киберсоциализация», «интернет-социализация»;
- осуществить анализ поля проблемы социально-познавательной адаптации субъекта образования;
- раскрыть дидактический, развивающий потенциал и организационные функции ИОС;
- изучить аспекты взаимодействия субъектов образования в социально-информационной среде.

Целью исследования является выявление внутренних и внешних факторов, влияющие на формирование процесса социализации студентов и механизмов реализации этого процесса в информационно-цифровую эпоху.

Методами исследования выступают изучение социологических, психологических, педагогических исследований по проблеме систематизации, обобщения, описания; критическая интерпретация подходов к решению проблемы социализации студентов в информационно-цифровую эпоху и в условиях глобализации образования. Для качественно-количественного анализа содержания документов в целях выявления внутренних и внешних факторов процесса социализации субъектов образования, отраженных этими документами, используется метод контент-анализа.

Содержание. Человек, как самостоятельная личность, существует всегда, поскольку он живёт в социуме, и это постоянный непрерывный процесс, осуществляющийся в течение всей его жизни, то есть происходит формирование процесса социализации личности. В нашей работе речь идёт, во-первых, о более интенсивной и целенаправленной социализации личности субъекта образования в течении всего периода обучения; во-вторых, в аспекте его взаимодействия с социально-информационной средой современного общества; в-третьих, особый акцент делается формированию процесса социализация студента в аспекте влияния ИОС, сферы IT и медиасреды для познавательного, конструктивного, эффективного и правомерного взаимодействия под их позитивном воздействием, хотя мы не исключаем и негативные моменты в этом процессе.

Американский социолог Франклин Г. Гиддингс в книге «Теория социализации» (1887г.) термин «социализация» применительно к человеку употребил его в значении, близком к современному, как «развитие социальной природы или характера индивида» [23].

В современном образовании для личностного развития все большее значение приобретает социализация субъектов образования, понимаемая в педагогике как «процесс интеграции личности в социальную систему, вхождение в социальную среду через овладение ее социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками, позволяющими ей успешно функционировать в обществе» [24], а в социологическом контексте рассматривается как «процесс, обеспечивающий включение человека в ту или иную социальную группу, общность или социальное пространство в целом» [16].

Развитие любого субъекта образования, в том числе, студента заключается в обретении новых инвариантных

свойств этой личности как самоуправляемой, устойчивой информационно-психологической системы. Прежде всего это развитие является *качественным* изменением личности под влиянием внешних и внутренних факторов социума.

Образование как официальный институт общества призвана обучать и воспитывать подрастающее поколение, создавать эффективные условия для реализации учебно-познавательной деятельности, способствовать освоению знаний и помогать ему в усвоении выработанных обществом культурных и духовных ценностей. Система образования, как эффективный канал связи между прошлым и будущим, в настоящем должна способствовать формированию самосознания субъекта обучения и помочь ему самоопределиваться, найти свое место в мире. В этом аспекте под развитием субъекта обучения мы понимаем личностное совершенствование, которое находится в полном соответствии с развитием общества, информационной и социокультурной среды. Следовательно, формирование процесса социализации студента ВУЗа следует рассматривать как качественное развитие его личной культуры под влиянием внешних и внутренних факторов социума, которая выражает на субъективном уровне культуру общества.

Аспекты взаимодействия субъекта образования в социально-информационной среде. Высшее образование составляет самостоятельную социально-познавательную систему, где любой обучаемый является полноправным субъектом социальной среды, живет в соответствии с социальным устройством и моральными устоями общества. Однако в период становления информационно-образовательного пространства, и как следствие бурного развития IT, средств коммуникации и информационного взаимодействия целенаправленное формирование процесса социализации субъекта образования не только становится необходимостью, но и выдвигает новые требования.

Взаимодействие субъектов в образовательном пространстве, в большей степени являясь информационным, становится «социальным и социально выраженным, что должно получить отражение в каждой его активной системе, в каждом субъекте» [6], реализуя через, во-первых, информатизации образования и реализации информационно-образовательной среды, в социально-правовых, мировоззренческих аспектах, то есть в аспекте информационной культуры; во-вторых, реализации этих аспектов в информационном образовании (как минимум на весь нормативно установленный период обучения).

А.В. Мудрик формирование процесса социализации рассматривается как внутренне структурированное явление, в частности, по его мнению, «Сущность социализации состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества». С одной стороны, «приспособление (социальная адаптация) - процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды», а с другой «становления индивида социальным существом», «...обособление - процесс автономизации человека в обществе», [15]. Социализация рассматривается в сочетании двух внешне противоречивых процессов, составляющих единое целое в своей интеграции при условии их сбалансированного их сочетания: «Адаптация предполагает согласование требований и ожиданий социальной среды по отношению к человеку с его установками и социальным поведением; согласование самооценок и притязаний человека с его возможностями и с реалиями социальной среды» [см.: там же].

Следовательно, эти два процесса «встречной активности субъекта» составляют диалектическое единство в его социализации, вне которого она не может осуществиться или будет односторонней и иметь негативные результаты.

Мы согласны с мнением Ю. Г. Коротенкова о том,

что социализация субъекта образования, как субъекта социально-познавательной среды, выражается:

- в его самоидентификации как субъекта социально-информационной среды и ИОС, информатизации общества и образования в аспекте своих информационных прав, обязанностей и ответственности;

- в его готовности к продуктивному (эффективному, правомерному, безопасному) информационному взаимодействию, умению организовать личную ИОС;

- в способности субъекта к самопознанию и самоопределению как личностной социально-информационной системы, саморазвитию и самообразованию [6, с. 79].

Подчеркнем факт наличия двух встречных процессов в социально-познавательной адаптации субъекта, предполагающих свою интеграцию в сбалансированном сочетании, из которого можно сделать следующие *выводы*:

1. Процесс адаптации в социально-информационной среде, в образовательной сфере как субъекта со своими информационно-познавательными и социокультурными потребностями и способностью к их удовлетворению, то есть имеющего соответствующую *информационно-коммуникационную компетентность*; как субъекта осознающего свою ответственность за состояние и безопасность среды в своём взаимодействии с ней, то есть обладающего необходимой личной информационной культурой.

2. Обособление, самоутверждение субъекта как полноправного субъекта социально-информационной среды и образовательной сферы выражается в его умении к *самоорганизации и самоуправлению* в своём взаимодействии со средой, в формировании и развитии личных ИОС и медиасреды, в знании своих личных информационных прав и умении защитить, при этом строго соблюдать нормы защиты авторских прав и знать объектов и субъектов права в сети Internet.

Следовательно, социально-информационная среда и медиасреда выполняются в этих процессах роль источника опосредованного влияния с обратными связями, являющегося в соответствии с предназначением этих сред позитивным. Хотя обратные связи, выражающиеся в воздействии субъекта на среду, не всегда бывают позитивными, вследствие недостаточной или неполной адаптации субъектов или в результате несбалансированности процессов «встречной активности субъекта». Поэтому наряду с формированием информационной компетенции необходимо развитие личной информационной культуры и медиакультуры субъектов образования.

Развивающий потенциал и организационные функции ИОС. Особенностью социализации субъекта высшего образования, что его личная среда (ИОС, медиасреда) далеко выходит за рамки ИОС ВУЗа, вследствие сравнительно большей личной творческой активности в проектной, познавательной, социокультурной деятельности, включенности субъекта в те или иные социальные сетевые группы или сообщества. Известно, что влияние социально-информационной среды неоднородно: возможно наличие недостоверной, информации, дезинформации, оказывающей негативное информационное, психологическое воздействие на адресатов. Поэтому необходимо развитие как компетентности студента в целенаправленной навигации в информационно-познавательном пространстве, так и личной культуры информационного взаимодействия, с одной стороны, обеспечивающих инвариантность состояния студента и устойчивость к негативному информационно-психологическому воздействию среды, с другой готовность к противодействию этим негативным явлениям.

Одной из приоритетных задач общеобразовательной школы в целом является «закладка» основ формирования процесса социализации субъекта обучения, подготовки его к жизни, труду и продолжению образования, то есть развитие личности является приоритетной целью всего образования.

Известно, что современное среднее образование предусматривает активное взаимодействие обучающихся в среде и, следовательно, их социализацию, выражающуюся в адаптации и обособленности. На этом этапе формируются основы информационной культуры, ИТ-компетентности, определенный уровень культуры общения в условиях телекоммуникаций. Можно констатировать, что вследствие этого начинающие студенты уже обладают сформированной в старших классах школы медиакомпетентностью и медиакulturой, а также критическим отношением к информации, хотя и не в достаточной мере. Тем не менее, это является второй особенностью обучения в ВУЗе: имеется определённая база в становлении личностным субъекта, которую необходимо *развивать* в правильном направлении в плане продолжения социализации помимо обучения в рамках основной образовательной программы.

С развитием ИТ количественно и качественно развивается ресурсная база образования. Информационно-образовательная среда, обеспечивая мировоззренческую, социокультурную и метапредметную направленность обучения, предполагает реализация *просветительной, мировоззренческой и социокультурной функций*, вернее, ее ресурсы просветительского, мировоззренческого и социокультурного характера помогут в реализации этого направления предметного обучения.

В частности, значительно возрастает значение организационных компонентов, образовательной компетентности субъектов образования (например, студентов):

- *операционная* как способность субъекта к адаптации в определенной операционной среде, имеющей обычно локальный характер проявления (алгоритмы, модели, операционная среда компьютера и т.д.);

- *организационная* как умение организовать свое информационное взаимодействие (разумеется, в соответствии с правами и ответственностью) через знание основных правил *субъектно-субъектных* и *субъектно-объектных* отношений и способов их реализации, порядка повышения эффективности и безопасности.

Организационная компетентность субъекта образования выражает как его готовность к продуктивному системному (межсистемному, метасистемному) взаимодействию в социально-культурном пространстве, научно-образовательной сфере и ИОС. Это выражение тенденций к возрастанию роли личностного развития субъекта образования, *развивающего и организационного аспектов* ИОС ВУЗ [6] и влияния медиа- гипер- медиа среды.

Таким образом на определённом этапе социализации студента ВУЗа *завершаются его обособление и, следовательно, самоутверждение* как полноправной личности, представителя общества и социально-информационной среды. Это одновременно является и особенностью обучения в ВУЗе, и его одной из основных задач.

Критическое отношение к информации и медиакultura субъекта образования. Погружаясь в информационно-образовательную среду, субъект обучения получает доступ к любой интересующей его информации и, реализуя последовательность гиперссылок, найти в ней информацию, которая ему нужна или сможет его заинтересовать.

Процесс навигации в ИОС с опорой на формальные, системные и содержательные признаки информации и знаний, способствующий добросовестному поведению субъекта в среде, мы называем его самостоятельной информационно-познавательной навигацией для достижения нужного результата обучения и как качество образования, предусмотренный ФГОС (программой обучения, общей или индивидуальной и т.д.).

Мы считаем, что управление учебной и информационно-познавательной деятельностью возможно только опосредовано и выражается, в частности, в следующем:

- у субъекта образования всегда наличие цели взаимодействия, определяемой системой обучения и не по-

звляющей ему уклоняться в нежелательные для этой системы стороны;

- наличие системы критериев оценки результатов обучения, навигации в среде, контроль и необходимая коррекция;

- способность к выбору, критической оценке, анализу и использованию информации и медиаинформации в соответствии с требованиями образования, осознанными целями саморазвития, самообучения субъекта как производная общей информационной культуры личности;

- критическое отношение субъекта обучения к информации и знаниям разного формата представления как залог его устойчивости ко всем возможным негативным влияниям информации и медиаинформации.

Для продуктивного взаимодействия с медиасредой требуется формирование *медиакомпетентности* субъекта образования, характеризующие способности и готовности личности к выбору использованию медиатехнологий и медиаресурсов в социуме.

Необходимо развитие критического отношения студента к информации, под которым понимается следующее:

- инвариантная способность субъекта к оценке и анализу новой для него информации на предмет ее объективности и достоверности, этической корректности, соответствия действительности, социокультурным и нравственным ценностям;

- умение к дифференциации информации среды на предмет ее полезности для своего социально обусловленного личного развития [4].

Следует подчеркнуть, что критическое отношение субъекта к информации и знаниям влечёт его способность к критическому мышлению, под которым понимается интеллектуальное и образное мышление в процессе приобретения собственных знаний, которое включает поиск путей рационального решения проблем, анализ и синтез, оценку чужой и собственной информации, выявление её позитивных и негативных аспектов. По сути умение субъекта обучения критически оценить (необходимо и/или достаточно) информации на предмет ее качество и достоверность позволит ему различать позитивную и негативную, содержательную и бессодержательную информацию.

Критическое отношение субъекта к информации является важным компонентом личной информационной культуры субъекта, в том числе, его медиакультуры и культуры медиабезопасности. То есть критическое мышление является синтезом осознанного и рефлексивного мышления субъекта, создающего его способность к эффективному, рациональному и безопасному использованию поступающей к нему информации в плане его личностного развития и саморазвития. Формирование критического мышления под воздействием информационно-познавательной среды и социально-культурной среды общества также является особенностью высшего образования.

Заключение. Следовательно, в результате активного взаимодействия студента ВУЗа с информационно-познавательной и социокультурной средой происходит развитие его личных знаний и культуры, формируется его *критическое мышление* на базе способности к критическому отношению к информации, которое выражается в его способности к ее грамотному и правомерному использованию:

- осмыслению и дифференциации поступающей к нему информации;

- системному анализу информации на основании применения к ней соответствующих критериев поиска и свойственной ей признаков;

- определению синтетических свойств изучаемой им информации на основании её анализа;

- созданию производной информации на основании эффективного использования информационных ресурсов среды;

- систематизации информации личной ИОС на основании ее инвариантных отношений и закономерных взаимосвязей.

Необходим уровень информационной культуры субъекта, не позволяющей ему выходить за рамки этических и правовых норм отношений в ИОС и социокультурном пространстве. При этом, способность к критическому отношению к информации и наличие критического мышления являются производными высокого уровня информационной культуры личности. Это и показатель личного развития человека, и инвариантный ресурс дальнейшего развития и саморазвития личности.

Необходим внутренний потенциал субъекта, как инвариантный составляющей общей культуры личности, обеспечивающий устранение возможного негативного влияния информации внешней среды. Развитие духовной и интеллектуальной культуры студента, формирование соответствующих качественных характеристик личности, является необходимостью в процессе социализации как ответ на вызовы времени. Таким образом информационная субкультура работы с информацией представляет собой инвариантные свойства личности, не просто «присвоившей» соответствующие знания и умения, а обладающая потребностями их применения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Иваненков, С.П. Актуальные проблемы социализации молодежи. [Текст] / С.П. Иваненков // *Credo*. - 1997. - № 3. - С. 153-160.
2. Abdurazakov M.M., Aziyev R.A.-S., Muhidinov M.G. The principles of constructing a methodical system for teaching computer science in general educational school. *Espacios*. 2017. T. 38, № 40. С. 2.
3. Брунер, Дж. Культура образования / Брунер Джером; [пер. Л. В. Трубицкой, А.В. Соловьева]; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. - М.: Просвещение, 2006. - 223 с.
4. Abdurazakov M.M., Aziev R.A.-S., Isupova N.I., Tumbasova E.R. (2018). Features Of Students' Socialization In Digital Information Era. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Pp. 1-10. DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.1>
5. Bartholet, J. Students Say Online Courses Enrich On-Campus Learning // *Scientific American Magazine*. - 2013. - № 8. - P. 37-42.
6. Коротенков, Ю.Г. Учебное пособие «Информационная образовательная среда основной школы». - М.: Академия АиТ, 2013. - 152 с. [электронный ресурс] http://eor.it.ru/eor/file.php/1/metod_material/Uchebnoe_posobie_IOS.pdf (дата обращения 06.05.2019)
7. Кастельс, М. Информационная эпоха: Экономика, общество и культура [Текст] / М. Кастельс. - М.: ГУ ВШЭ, 2000. - 608 с.
8. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования: пер. с англ. [Текст] / Д. Белл, В.Л. Иноземцев. - М.: Academia, 1999. - 956 с.
9. Маклюэн, М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека [Текст] / М. Маклюэн. - М.: Академия, 2003. - 464 с.
10. Масуда, Е. Информационное общество как постиндустриальное общество [Текст] / Е. Масуда. - М.: Академия, 1997.
11. Минаков, А.В. Некоторые психологические свойства и особенности Интернета как нового слоя реальности. <http://www.flogiston.ru/projects/articles/minakove.shtml>
12. Жичкина, А.Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста [электронный ресурс] / Флогистон. - URL: http://flogiston.ru/articles/netpsy/avtores_zhichkina (дата обращения 09.04.2018)
13. Плешаков, В.А. Теория киберсоциализации человека. Монография [Текст] / В.А. Плешаков, А.В. Мудрик. - М.: МПГУ, 2011. 400 с.
14. Андреева, Д.А. О понятии адаптации: Исследование адаптации студентов к условиям обучения в вузе. *Человек и общество*, 2014. С. 79-81.
15. Мудрик, А.В. Социализация человека [Текст]: исп. и доп.: учеб. пособие для вузов / А.В. Мудрик. - М.: Академия, 2011. - 624 с.
16. Чередниченко, Г.А. Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований). - М.: ЦСП и М, 2014. - 560 с.
17. Abdurazakov M.M., Korotenko Yu.G., Muhidinov M.G. Educational space representation in cyberspace. // *SHS Web of Conferences*. 2016. T. 29. С. 01001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162901001>
18. Bensalem, E. The Impact of WhatsApp on EFL students' Vocabulary Learning // *Arab World English Journal*. 2018. № 9 (1) P. 2-38. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no1.2>
19. Khalil, M., Ebner M. Learning Analytics in MOOCs: Can Data Improve Students Retention and Learning? // *EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology*. - 2016. - V. 2016. - № 1. - P. 581-588.
20. Mukala, P., Buijs J., Leemans M., Aalst van der W.M.P. Exploring Students' Learning Behavior in MOOCs Using Process Mining Techniques. - Eindhoven: Eindhoven University of Technology, 2015. - 26 p.
21. Warner-Soderholm, G; Bertsch, A.; Sawe, E.; Lee, D.; Wolfe, T.; Meyer, J; Engel, J.; Fatilua, U.N. Who trusts social media? Computers in human behavior. Volume: 81. Pp. 303-315. DOI: 10.1016/j.chb.2017.12.026
22. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. - М.: АСТ, 1999. - 781 с.

23. Giddings, F. H. *The principles of sociology: an analysis of the phenomena of association and of social organization / by Franklin Henry Giddings.* - New York : Macmillan, 1896. - XXVI, 476 с.

24. Социализация. *Онлайновый толковый словарь: Википедия ru.wikipedia.org*

25. *Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / под ред. В.Г. Панова, - М.: Педагогика, 1993. - 752 с.*

Статья поступила в редакцию 29.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0001

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ
СТРАТЕГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2019

Асташина Нина Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Сервис»
Нижегородский государственный инженерно-экономический университет
(606260, Россия, п. Воротынец, ул. Мира, д.7, e-mail: astashinan@mail.ru)

Камерилова Галина Савельевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры
физиологии и безопасности жизнедеятельности человека
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(603950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, д.1; e-mail: kamerilova-galina@rambler.ru)

Аннотация. Инновации, происходящие в системе высшего образования, актуализируют проблему развития профессиональной креативности выпускников. Высоким потенциалом для становления креативной личности обладает исследовательская экологическая деятельность, организуемая в вузе в рамках профильной подготовки бакалавров и магистров. Развиваемая, на основе выполнения обучающимися исследовательской экологической деятельности, креативность рассматривается в качестве главной особенности творческой личности. В статье акцентируется внимание на подходах к определению сущности креативности, критериях ее развития, связь с компетентностным подходом. Обосновывается разработанная модель развития профессиональной креативности на основе выполнения экологической исследовательской деятельности. В результате сопряженного подхода к логике научного экологического исследования и этапам развития профессиональной креативности сделаны выводы о возможности становления креативности как личностно-профессионального свойства выпускника. Выполнение экологических исследований предполагает проблемно-целевой, информационно-познавательный, поисково-исследовательский, презентационно-оценочный этапы работы. По мере прохождения этапов исследовательской экологической деятельности обучающийся переходит от стимульно-продуктивного уровня творческой инициативы к эвристическому и креативному. Открываемое в процессе исследовательской экологической деятельности новое научное знание информационного, процедурного, оценочного, прогностического, рефлексивного характера, обогащая познавательный опыт, закладывает фундамент личностного и социального смысла профессиональной креативности.

Ключевые слова: инновационная стратегия высшего образования, креативность, профессиональная креативность, исследовательская экологическая деятельность, уровни творческой инициативы: стимульно-продуктивный, эвристический, креативный, формы творческой деятельности.

**ENVIRONMENTAL RESEARCH ACTIVITY AS A RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT
OF PROFESSIONAL CREATIVITY IN TERMS OF INNOVATIVE
STRATEGIES IN HIGHER EDUCATION**

© 2019

Astashina Nina Igorevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Department of «Service»

Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics
(606260, Russia, Vorotynets settlement, Mira street, d. 7, e-mail: astashinan@mail.ru)

Kamerilova Galina Savelevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department
of Physiology and Safety of Human Activity
Nizhny Novgorod Pedagogical University. K. Minina
(603950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanova str., 1; e-mail: kamerilova-galina@rambler.ru)

Abstract. The Innovations taking place in the system of higher education actualize the problem of development of professional creativity of graduates. High potential for the formation of creative personality has research environmental activities organized at the University in the framework of specialized training of bachelors and masters. The article focuses on the approaches to the definition of the essence of creativity, the criteria of its development, the relationship with the competence approach. The developed model of development of professional creativity on the basis of implementation of ecological research activity is proved. As a result of the conjugate approach to the logic of scientific ecological research and the stages of development of professional creativity, conclusions are made about the possibility of formation of creativity as a personal and professional property of the graduate. Environmental research involves problem-target, information and cognitive, search and research, presentation and evaluation stages of work. As the stages of environmental research are passed, the student moves from the stimuli-productive level of creative initiative to the heuristic and creative one.

Keywords: innovative strategy of higher education, creativity, professional creativity, research environmental activity, levels of creative initiative: incentive-productive, heuristic, creative, forms of creative activity.

Современный уровень модернизации высшего образования, связанный с инновационным подходом, затрагивает его фундаментальные основы. Изменения затронули главный системообразующий фактор образовательного процесса – его цель, формулируемую, согласно ФГОС ВО, через систему компетенций (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Дж. Равен, В.В. Сериков, А.В. Тряпицына). Анализ методологии компетентностного подхода, позволяет сделать вывод о его направленности на становление творческой личности выпускника, открытого к инновациям, готового и способного успешно осуществлять профессиональную деятельность в условиях динамичности общественных вызовов и стремительных перемен [1, 2]. Следовательно, для вуза выпускники, овладевшие требуемыми компетенциями, являются ин-

новационным продуктом деятельности. Они социально мобильны и устойчивы на рынке труда, успешно реализуются в профессиональной сфере.

В центре внимания теории современного высшего образования находится не только получение качественного результата, но и особенности организации и управления процессом творческого обучения, в ходе которого развивается профессиональная креативность личности выпускника (Дж. Гилфорд, Д.Б. Богдавленская, Я.А. Пономарёв, М.Ф. Морозов, А.М. Матюшкин) [3-5].

В результате смены приоритетов актуализируется направление исследований в области развития профессиональной креативности [6,7,8]. Этот процесс требует инновационной образовательной среды, для которой, согласно представлениям Н.О. Ложенко, ха-

рактерны три направления: 1) научно-исследовательская деятельность, связанная с открытием нового знания; 2) проектная деятельность, состоящая в разработке инструментально-технологического знания; 3) образовательная деятельность, в ходе которой осуществляется профессиональное развитие субъектов образования [9]. Для инновационной модели высшей школы, по мнению Е.В. Егорова, свойственны следующие особенности: а) овладение студентами базовыми компетенциями исследовательской и инновационной деятельности; б) сочетание в преподавательской работе образовательной деятельности с исследовательской и инновационной; в) сотрудничество кафедр и субъектов образования с соответствующими их профилю сектором экономики; г) создание инновационных организаций [10].

Отмечая позиции авторов относительно важности научно-исследовательской деятельности и формирования у обучающихся исследовательских компетенций [11-20], обратим внимание на креативный потенциал исследовательской экологической деятельности, недостаточно раскрытый в педагогике высшей школы.

Развиваемая, на основе выполнения обучающимися исследовательской экологической деятельности, креативность рассматривается в психолого-педагогических исследованиях в качестве главной особенности творческой личности (Дж. Гилфорд, Д.Б.Богоявленская, Я.А.Пономарёв, М.Ф.Морозов, Л.М. Фридман, Ю.Н. Кулюткин, К.А. Абульханова-Славская). Именно профессиональная креативность способствует выходу выпускника вуза из рамок привычных стереотипов, настраивает на поиск инновационных подходов, продуцированию оригинальных экологических идей.

В отношении сущности самого явления креативности, как показал проведенный анализ, выделяются разные точки зрения (Д.Б.Богоявленская, Т.А.Барышева, Дж. Гилфорд, И.Н.Дубровина, М.М. Кашапов, И.А.Малахова, А.И. Попов, Э.Торренс).

Так, Дж. Гилфорд, характеризуя креативность, выделил совокупность интеллектуальных способностей человека, отражающих дивергентность его мышления, то есть мышления, наиболее соответствующего современным условиям неопределенности и открытости к инновациям, позволяющим не только адаптироваться к жизненной среде, но и изменять их в соответствии со своими представлениями об оптимизации и коэволюционной гармонизации. В контексте нашей работы это означает экологическое мышление, которое одновременно охватывает не одно, а ряд направлений поиска решения экологических проблем (законодательное, технологическое, экономическое, инженерно-планировочное, воспитательное), при этом допускающее возможность вариативных способов выхода из проблемной ситуации. Среди показателей дивергентного мышления Дж. Гилфордом выделяются: беглость – быстрое продуцирование новых идей; гибкость – оперативное переключение с одной идеи на другую; оригинальность – способность выдвигать идеи, отличающиеся от общепринятых, а также повышенная любознательность, иррелевантность.

Модель креативности Э.Торренса включает три фактора: беглость, гибкость, оригинальность мышления. А.Маслоу рассматривает креативность в личностном аспекте как способность к творчеству, направленному на самореализацию личности, поэтому главная роль отводится мотивации, ценностям, индивидуально-личностным чертам. Известный отечественный специалист в этой области Д.Б.Богоявленская определяет креативность как глубинное личностное свойство, которое выражается в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным смыслом [21].

При обобщении взглядов специалистов выясняется, что выделяются общие черты профессиональной креативности, состоящие в дивергентности мышления, то есть его беглости, гибкости, оригинальности, способно-

сти к выдвижению и разработке гипотез, метафоричности, обеспечивающих новое видение проблемы и путей ее разрешения, оперативное переключение внимания с одного аспекта на другой в ситуации неопределенности, применение оригинальных цифровых ресурсов и ассоциативных средств для представления авторских находок, интеллектуальную инициативу. Профессиональная креативность рассматривается как реализация личностно-профессиональной индивидуальности, которая развивается в субъект-субъектном взаимодействии и проявляется в конкретной деятельности. Она связывается с характером коммуникаций, свободным выбором направленности и методов творческой деятельности, возможностями образовательной среды, последовательно прохождению этапов становления креативности в онтогенезе [22].

Цель настоящей работы: осмысление процесса развития профессиональной креативности при выполнении студентами экологической исследовательской деятельности.

Разработка проблемы развития креативности в высшем образовании осуществлялось в логике управления исследовательской деятельностью обучающихся, рассмотренной ранее (Асташина Н.И., Камерилова Г.С. Функциональная модель педагогического управления самостоятельной эколого-ориентированной деятельностью в системе высшего образования //Азимут научных исследований. 2018. Т.6. №1(18). С.107-111). Первоначальный поиск, обзор лучших практик и проведенный теоретический анализ позволил сформулировать проблему и выдвинуть гипотезу о высоком предназначении экологической исследовательской деятельности в развитии профессиональной креативности.

В разработанной нами модели развития профессиональной креативности на основе научно-исследовательской экологической деятельности сопряжена логика научного экологического исследования с этапами развития профессиональной креативности. Исследовательская экологическая деятельность, представленная различными формами, включает, как правило, следующие этапы: проблемно-целевой, информационно-познавательный, поисково-исследовательский, презентационно-оценочный.

Содержание деятельности на проблемно-целевом этапе состоит в определении в совместной деятельности под руководством преподавателя экологической проблемы и конкретизации темы, отражающие профессиональный контекст предстоящего исследования (например, «Оценка активов регионального туристического брендинга», «Проблемы и перспективы развития экологического туризма в Нижегородской области», «Оздоровительный туризм для лиц серебряного возраста»). В условиях положительной эмоциональной реакции формируется мотивация, связанная с осознанием роли развития территориального туризма как стратегии повышения конкурентоспособности нашего региона с целью привлечения инвесторов и туристов, рабочих мест. Обосновывается актуальность, цель и задачи, объект и предмет исследования, выдвигаются гипотезы творческих решений, которые помогут нашей области выйти на новый уровень развития внутреннего туризма. На информационно-познавательном этапе происходит информационный поиск, анализ, систематизация, обобщение теоретического материала по экологической проблеме, выбор и освоение методов исследования (теоретических, эмпирических, статистических). Этапы соотносятся с выделенным Д.Б.Богоявленской этапом стимульно-продуктивного уровня творческой инициативы, для которого характерна добросовестная работа обучающихся в рамках заданных условий деятельности. Преобладает проблемно-реферативный вид исследований, включающий самостоятельную работу по составлению аннотированного списка литературы, конспектов научных статей по данной проблематике,

рефератов с обзором и сравнительным анализом научных источников. На проблемных семинарах, играющих важное значение для смысло-целевой деятельности [23, 24], обсуждаются результаты поисковой работы и интернет-исследований. Анализируются материалы о туристическом бренде страны, ее ценнейшем нематериальном активе, который основывается на принципах социальной ответственности бизнеса; проблемах развития экологического туризма в условиях рыночной экономики, рассматриваются важные в современных условиях геронтологические аспекты туристической сферы. Сравняются различные подходы, например, к дизайнерским решениям туристического брендинга (образ калейдоскопа как символа географической многогранности территорий и этнических культур России; образ женской души России, выраженной в аллегории платка; дружелюбие в слогане «Россия согревает» и др.). При доминировании внешней мотивации отсутствует интеллектуальная инициатива, а поставленные конкретные задания решаются как частные, не связанные между собой и общей экологической проблемой, характеризуя единичный уровень познания.

Содержание деятельности на поисково-исследовательском этапе включает сбор региональных данных, их обработку, визуализацию на диаграммах, графиках, картах, слайдах. Используются данные статистики, информация профильных министерств и ведомств, собственные экспедиционные материалы. Свод информационных данных включает сведения о различных направлениях туризма в Нижегородской области, количестве туристических объектов, туроператоров, экскурсионных маршрутов, их протяженности, продолжительности, стоимости. Особое внимание обращается на уже известные туристической общественности места: Земля Серафима Саровского; Большое Болдино, связанное с весьма продуктивным периодом в жизни А.С.Пушкина; Нижегородский Кремль. Отмечается важность лечебно-оздоровительного отдыха, перспективность водного и экологического туризма. В ходе аналитико-систематизирующего вида исследовательской деятельности рассматриваются качественная и количественная информация, диагностико-продуктивный вид – мониторинг, дает возможность изучить современное состояние и динамику в сфере рекреационного природопользования, осуществить поиск закономерностей и их причин. Этап соотносится с эвристическим уровнем творческой инициативы, когда обучающиеся демонстрируют уверенную деятельность в заданном способе решения. При этом происходит открытие новых знаний, оригинальных идей, остроумных решений, воспринимаемых как творческие авторские находки. В процессе формирования внутренней мотивации происходит сопоставление и объединение на общей основе ряда выполняемых задач, что отражает уровень особенного в познании.

Содержание деятельности на презентационно-оценочном этапе состоит в окончательном осмыслении личностной и социальной значимости выполненной работы, ее целостное представление, логическая связь структурных компонентов, презентация, внешняя и внутренняя оценка, рефлексия. Этап соотносится с креативным уровнем творческой инициативы, когда выявленные идеи и закономерности оформляются в новые проблемы для самостоятельного творчества. Устойчивая внутренняя мотивация побуждает к самостоятельной постановке проблемы, не стимулированной внешними факторами. На основе анализа выявленных закономерностей происходит интеграция выполненных задач под единую проблему, что означает уровень всеобщего в познании. Таким образом, на основе решения исходных задач, развивается профессиональная креативность как выход на новую проблему, в инновационное исследовательское пространство.

Выводы. В результате проведенного исследования установлена актуальность проблемы развития профес-

сиональной креативности в современной подготовке выпускников высшей школы. Становление креативной личности наиболее успешно происходит в результате выполнения исследовательской экологической деятельности. Понимание ее роли и последовательности действий в управлении экологическими исследованиями в практике обучения обеспечивает рост творческой инициативы выпускников, креативности, влияя на их дальнейшее профессиональное саморазвитие и успешность карьерного продвижения. Открываемое в процессе исследовательской экологической деятельности новое научное знание информационного, процедурного, оценочного, прогностического, рефлексивного характера, обогащая познавательный опыт, закладывает понимание личностного и социального смысла профессиональной креативности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. №3. С. 8-15.
2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2006. 72 с.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. М. 1965.
4. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: Изд-во МПСИ. 2003.
5. Туник Е.Е. Диагностика творческого мышления: креативные тесты. М.: Чистые пруды. 2006.
6. Шамин А.Е., Касимова Ж.В. Особенности предоставления образовательных услуг в региональных вузах // Вестник НГИЭИ. 2018. №10(89). С.119-134.
7. Козлов А., Уромова И. Научно-исследовательская деятельность обучающихся как основа реализации профессиональных компетенций // Вестник Мининского университета. 2017 №1. URL: <https://vestnik.mininiver.ru/four/article/view/327/328> (дата обращения 12.12.2018).
8. Озина А.М., Чернышов А.Н. Методология и инструментариум создания региональной системы социального партнерства в здравоохранении и образовании // Вестник НГИЭИ. 2017. №11 (78). С.120-130
9. Ложенко Н. О. Инновационная деятельность как тенденция развития высшей школы в России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2010. Т.10. №4. С. 51-53.
10. Егоров Е.В. Государственная научно-инновационная политика в РФ и высшей школе // Инновационное развитие высшей школы России: монография / Под ред. Е. В. Егорова, С. А. Карева. М: МАКС Пресс. 2010. 215 с.
11. Асташина Н.И. Подходы к определению структуры, содержания, путей формирования исследовательской компетентности студентов, будущих специалистов в области социально-культурного сервиса // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. №1 (10). С.106-109.
12. Матвеева А.А., Иванцов Е.А. Применение интерактивных технологий в контексте формирования экологоориентированной личности будущих специалистов // Вестник Нижневолжского государственного университета. 2018. №2. С. 68-74
13. Тохохов Б.А. Формирование самообразовательных компетенций студентов в процессе аудиторных занятий // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т.7. №2(23). С.341-344.
14. Асташина Н.И., Камерилова Г.С. Научно-исследовательская экологическая деятельность в свете современных требований университетского образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т.6 №1(18). С.107-110
15. Усатова И.Ю. Реализация компетентного подхода в обучении английскому языку студентов неязыковых направлений с помощью интерактивных технологий // Карельский научный журнал. 2017. Т.6. №1(18). С.38-42.
16. 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.
17. Чигишева О.П. Роль исследовательской грамотности в профессиональной деятельности ученого // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 323-326.
18. Явон С.В. Исследовательские практики городского пространства // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 376-380.
19. Чигишева О.П., Бондаренко А.В., Солтовец Е.М. Функциональные показатели продуктивности научно-исследовательской деятельности молодых ученых // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 429-433.
20. Кан В.В., Свистунов Б.Л. Опыт формирования исследовательской компетенции в экспериментальной части курса физики // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4 (20). С. 155-161.
21. Бояженская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: «Академия». 2002. 320 с.
22. Попов А.Н. Развитие профессиональной креативности в су-

стеме высшего образования //Непрерывное педагогическое образование: проблемы и поиски *Continuing pedagogical education: problems and search* <http://kpfu.ru/psychology/programma-razvitiya-ipo-kfu> 2016. № 1 (1) 50.С.

23. Камерилова Г.С., Картавых М.А. Коммуникативная компетентность бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности: концептуальные подходы и циклическая модель формирования // Вестник Мининского университета. 2017. №1; URL:<https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/327/328> (дата обращения 16.11.2018).

24. Kamerilova, G.S., Kartavykh, M.A., Ageeva, E.L., Gordeeva, I.A., Astashina, N.I., Ruban, E.M. *Communicative teaching models: The formation of the professional pedagogical competence among health and safety school teachers* (2018) *Espacios*, 39 (29), 7 p.

Статья поступила в редакцию 24.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МИРОВОЗЗРЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

© 2019

Балашова Елена Сергеевна, кандидат философских наук, доцент кафедры
всеобщей истории, классических дисциплин и права
Мальцева Светлана Михайловна, кандидат философских наук,
доцент кафедры философии и теологии
Бушуева Анастасия Алексеевна, студент
Поздышева Юлия Владимировна, студент

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, Ульянова, 1, e-mail: pozdyseva@mail.ru)*

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности формирования алкогольной зависимости в подростковом возрасте. На сегодняшний день, говоря о проблеме подросткового алкоголизма, мы говорим о здоровье, благополучии и безопасности всей нации. Масштабы распространения алкоголизма в подростковой среде – одна из самых социально опасных проблем нашего общества. Установлено, что некоторые особенности мировоззрения подростка способствуют алкоголизации в этом возрасте. Поэтому именно подростки входят в группу риска, ведь алкоголизм у них развивается быстрее, а лечение его у подростков, даётся гораздо труднее, чем у взрослых. Объект исследования: процесс развития алкоголизма у подростков. Предмет исследования: мировоззренческие особенности подростка как фактор формирования алкогольной зависимости в подростковом возрасте. Цель состоит в раскрытии группы причин формирования алкогольной зависимости у подростков, выявлении влияния алкоголя на здоровье подростков, изучении методов борьбы с подростковой алкогольной зависимостью. В работе описываются характерные черты личности в подростковом возрасте; влияние алкоголя на организм подростка. Рассматриваются мировоззренческие, психологические, социальные и биологические аспекты развития алкоголизма у подростков. Выявлена необходимость профилактической работы с ними и её компоненты, определены ее направления. Методы исследования: анализ научной литературы, изучение статистических данных, сопоставление обобщение и систематизация. Результаты изучения личностных особенностей детей подросткового возраста с алкогольной зависимостью могут быть использованы в учреждениях общего образования с целью профилактики формирования алкогольной зависимости в связи с высоким контингентом данной проблемы среди подростков.

Ключевые слова: подросток, алкоголизм, мировоззрение, факторы алкогольной зависимости, семейные отношения, личность.

THE IMPACT OF THE IDEOLOGY ON THE FORMATION OF ALCOHOL DEPENDENCE IN ADOLESCENCE

© 2019

Balashova Elena Sergeevna, Candidate of Philosophy, Associate Professor
of the Department of General History, Classical Disciplines and Law
Maltceva Svetlana Michailovna, Candidate of Philosophy, Associate Professor
of the Department of Philosophy and Theology
Bushueva Anastasia Alekseevna, student
Pozdnysheva Yulia Vladimirovna, student

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov St., 1, e-mail: tyshal11@rambler.ru)*

Abstract. This article discusses the features of the formation of alcohol dependence in adolescence. Today, speaking about the problem of teenage alcoholism, we are talking about the health, well-being and safety of the whole nation. The prevalence of alcoholism among adolescents is one of the most socially dangerous problems of our society. It is established that some features of the adolescent's worldview contribute to alcoholization at this age. Therefore, adolescents are at risk, because alcoholism they develop faster, and its treatment in adolescents is much more difficult than in adults. Object of research: the process of alcoholism in adolescents. Subject of research: worldview features of a teenager as a factor in the formation of alcohol dependence in adolescence. The aim is to reveal the group of reasons for the formation of alcohol dependence in adolescents, to identify the impact of alcohol on the health of adolescents, the study of methods of combating teenage alcohol dependence. The paper describes the characteristics of personality in adolescence, the influence of alcohol on the body of a teenager. Worldview, psychological, social and biological aspects of alcoholism development in adolescents are considered. Necessity of preventive work with them and its components is revealed, its directions are defined. Research methods: analysis of scientific literature, study of statistical data, comparison, generalization and systematization. The results of the study of the personal characteristics of adolescents with alcohol dependence can be used in General education institutions to prevent the formation of alcohol dependence due to the high contingent of this problem among adolescents.

Keywords: teenager, alcoholism, worldview, factors of alcohol dependence, family relations, personality.

Подростковый возраст – время интенсивного формирования личности. Поиск своего места в мире становится в это время ведущей потребностью. Предпосылками формирования мировоззрения молодого человека становятся накопленный к этому времени некоторый жизненный опыт и достаточно сформировавшееся абстрактное мышление. Однако мировоззренческий поиск зачастую отличается крайними формами максимализма. Подросток хочет найти простой и однозначный ответ на сложнейшие смысловые вопросы человечества. Статус взрослого человека наделяет дополнительными правами и возможностями, в том числе, как кажется подростку, и в решении выше обозначенных задач.

Право употреблять алкоголь воспринимается как атрибут взрослости.

Актуальность проблемы исследования состоит в том, что пьянство и алкоголизм продолжают оставаться одной из самых социально значимых тем для нашего государства. В частности, одной из самых актуальных на сегодняшний день является проблема подросткового алкоголизма. Ранним алкоголизмом считается период употребления алкогольных напитков, а также проявление их побочных эффектов в возрасте до восемнадцати лет. По количеству подростков – алкоголиков Россия занимает одно из первых мест в мире. Возраст, в котором подростки начинают употреблять алкоголь, стреми-

тельно снижается. Положительное отношение детей к алкоголю формируется очень рано. Особенно остро эта проблема проявляется в неблагополучных семьях. Но и в вполне благополучных отношении к употреблению алкоголя часто вполне демократичное. Выпить банку пива после рабочего дня не считается зазорным, а во время семейных застолий родители сами предлагают подростку алкоголь.

Кроме того алкоголизм является одним из главных факторов риска возникновения и усугубления других заболеваний и обуславливает смертность от неестественных причин. В состоянии алкогольного опьянения человек способен нанести непоправимый вред как своему здоровью и жизни, так и здоровью и жизням близких ему людей. По статическим данным, до 80% взрослых, больных алкоголизмом, начали употреблять алкоголь именно в подростковом возрасте [1, 2].

Ранее проблема подросткового алкоголизма не привлекала к себе столь широкого внимания. Употребление подростками алкоголя рассматривалось скорее как исключение, вызванное какими-либо неблагополучными условиями жизни, чем как правило, и поэтому не вызывало опасений [3,4]. Сейчас же употребление алкоголя подростками вошло в норму и стало – одной из важнейших социально-общественных проблем государства. Кроме того, статистика показывает, что именно в состоянии алкогольного опьянения подростками совершается большинство правонарушений и преступлений. Тем временем рост числа злоупотребляющих алкоголем девушек приводит к ранним беременностям, многочисленным абортам и рождению детей с психическими и физическими отклонениями [5, с. 11-12].

Именно подростковый возраст выделяют как самый психически неустойчивый, а потому уязвимый для внешних воздействий, стрессовых и конфликтных ситуаций такие учёные как: Я.В. Замановская, Р.М. Грановская, Я.И. Гишинский, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский. Г. Навайтис считает, что психологические проблемы подростка могут возникать вследствие личностного кризиса или конфликтов с близкими людьми. Так, уровень потребления алкоголя учениками старших классов сильно превышает уровень употребления алкоголя студентами. Это подтверждается исследованиями российских учёных (Е.Б. Иванов, Г.Б. Ткаченко, Р.Х. Хафизов) и объясняется тем, что у студентов, в соответствии с их возрастом сформирована психическая устойчивость. Студенты-люди уже с преимущественно сформировавшимся мировоззрением. Западные учёные в своих исследованиях выделяют в качестве значимого фактора эмоциональный фон подростка [6, с. 77; 7 с. 271-273].

Подростково-юношеский алкоголизм формируется в среде, насыщенной алкогольными установками, традициями и тем самым интенсивно давящей на него. Исследования показывают, что взрослые люди, отвечая на вопрос: «С кем вы, будучи подростком, юношей, начали употреблять спиртные напитки?» — давали такие ответы: с товарищами по учебе и двору — 33%, с товарищами по работе — 52%, с родными и близкими в семье — 15%. Из опрошенных 663 учащихся старших классов на вопрос: «С кем, в какой обстановке впервые попробовали спиртное?» — 43% ответили — дома, в праздники, с родителями, 9% — дома, но без родителей, 18% — на вечеринке у друзей, 16% — угостили работающие товарищи, 4% — на проводах в армию [5, с. 11-12; 8 с. 121-123].

По результатам опросов, в 90-е годы средний возраст юношей на момент первого употребления спиртного составлял 16-18 лет. По прошествии десятилетия этот возраст снизился до 10-12 лет. Разница в формировании зависимости от алкоголя у взрослых людей и у подростка заключается в том, что у взрослого сформировавшегося человека окончательное привыкание к алкоголю формируется спустя 5-10 лет регулярного употребления алкоголя, а для развития подросткового алкоголизма тре-

буется всего 2-3 года регулярного употребления спиртного. Еще одним фактором формирования алкогольной зависимости у подростков является доступность спиртных напитков в магазинах. Чаще всего они начинают с потребления слабоалкогольных «безобидных» коктейлей и пива. На этом фоне начинает формироваться подростковый пивной алкоголизм [9, с. 20-24]. Кроме того, организм подростка гораздо более реагирует на алкоголь. Употребление подростками алкоголя влечет за собой быстрое ухудшение физического здоровья, психическую и интеллектуальную деградацию. У больных алкоголизмом так же довольно часто выявляются необратимые негативные изменения репродуктивной системы.

Рассмотрим некоторые факторы формирования подросткового алкоголизма. Некоторые исследователи выделяют такой фактор, как наследственная предрасположенность к алкоголю. По статистике у детей пьющих родителей алкогольная зависимость возникает в 3-4 раза чаще, чем у сверстников, чьи родители не употребляют алкоголь. Нередко ситуация усугубляется влиянием сверстников. Часто подростки из неблагополучных семей попадают в асоциальные подростковые социальные группы. Пребывание в такой компании и стремление соответствовать ей, повысить свой социальный статус и быть «крутым» приводит к необдуманным поступкам со стороны подростков [10, с. 98].

Так же к факторам, увеличивающим вероятность развития подросткового алкоголизма, относят искажения системы воспитания в родительской семье, влияние ближайшего окружения, социальных установок и стереотипов. Искажения системы воспитания могут проявляться в виде гиперопеки, чрезмерного контроля, противоречивых или завышенных требований, двойных стандартов или недостаточного внимания к эмоциональным, интеллектуальным и физическим нуждам ребенка. У пациентов, страдающих подростковым алкоголизмом, в детстве нередко выявляются эпизоды физического насилия со стороны родителей [11].

Л.Г. Леонова и Н.Л. Бочкарева называют некоторые особенности подросткового возраста, являющиеся факторами риска формирования аддиктивного поведения: повышенный эгоцентризм; тяга к сопротивлению; амбивалентность и парадоксальность характера; стремление к неизвестному, рискованному; стремление к независимости; болезненное реагирование на пубертатные изменения и события, неспособность принять свою формирующуюся сексуальность; незрелость нравственных убеждений; кризис идентичности; склонность преувеличивать степень сложности проблем; преобладание пассивных копинг-стратегий в преодолении стрессовых ситуаций [12, с. 214].

Ученые выделяют как минимум три формы психологической зависимости подростков от алкоголя, связанных, на наш взгляд с мировоззрением:

- с целью ухода от неприятной ситуации, от необходимости решения неприятного вопроса временного погружения в мир иллюзий и хорошего настроения;

- с целью преодоления комплекса неполноценности, когда подросток в компании выпивающих людей может свободно говорить на любые темы, хвастаться отчасти выдуманными успехами, героизировать себя и прошедшие события;

- с целью преодоления страха смерти, опасности. Проблема смысла жизни и смерти выходит на первые места в системе мировоззренческих ориентаций подростка и вызывает повышенную тревожность [13, 14].

В. Буриан считает значимым фактором, оказывающим влияние на приобщение подростков к психоактивным веществам, взаимодействие матери и ребенка в раннем детстве. Особо негативные последствия недостаточности такого взаимодействия проявляются в подростковом возрасте. В тот период, когда связь с родителями прекращается, её заменяют связи с другими людьми. Разрыв близости с родителями может вызвать

у подростка, депрессивные переживания. Вследствие этого он может начать бороться с ней с помощью алкоголя и наркотиков [15, с. 348; 16 с. 214]. Таким образом, можно выделить несколько основных групп факторов, способствующих развитию алкогольной зависимости у подростков: биологические, психолого-мировоззренческие и социальные.

Подростковый возраст сам по себе выступает как фактор риска возникновения различных заболеваний, в том числе и зависимостей. Поэтому становится ясно, что для решения этой проблемы просто необходима профилактическая работа с подростками. Для максимального эффекта она должна включать в себя три направления:

1. Образовательный компонент.

Его суть – дать подросткам знание о вредном воздействии алкоголя на организм; ознакомить их со способами понимания и принятия своих чувств и эмоций, и механизмами работы с ними. Объяснить принципы формирования мировоззрения, его возрастные особенности.

2. Психологический компонент.

Психологическая помощь подростку. Помощь в формировании адекватной самооценки, навыков принятия и выполнения решений; умения отстаивать свои границы, нести ответственность за свои действия; умения при необходимости обратиться за помощью. Показать, что неустойчивость взглядов и оценок – проблема возраста в большей степени, чем проблема одного конкретного человека. Это свидетельство того, что мировоззрение, жизненные установки и планы формируются. А алкоголь скорее тормозит этот естественный процесс, чем способствует ему.

3. Социальный компонент.

Включает в себя помощь в социализации подростка и овладении навыками коммуникации [17, с. 98]. Нужно показать, что мир без алкоголя – это реальность. Легче вступает в коммуникацию человек уверенный в себе, которому есть что предложить собеседникам, а не находящийся под воздействием алкоголя.

Воздействие алкоголя на организм очень пагубно. Алкоголь разрушает организм подростка, губительно влияет на психику и здоровье, ведет к формированию алкоголизма. Это приводит подростка к низкому самоконтролю и может повлечь за собой совершение им в дальнейшем преступлений. Механизмы заболевания алкогольной зависимостью среди подростков ещё недостаточно изучены и требуют дальнейших исследований, для устранения причин этой проблемы [18, с. 11-34, 19].

Таким образом, подростковый алкоголизм является одной из самых важных общественных проблем. Так как алкоголь крайне негативно влияет не только на организм подростков, а соответственно и на здоровье нации, но и на мировоззрение личности. Формирование алкогольной зависимости в подростковом возрасте обусловлено влиянием нескольких групп факторов. Психика подростков ещё не сформирована, а потому крайне уязвима. Одним из возможных способов решения проблемы подросткового алкоголизма является профилактическая работа с подростками.

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., 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.
3. Balashova E.S., Smolina N.A. Renovation of industrial objects and areas in the context of cross-cultural communication // *Последние тенденции в области науки и технологий управления*. 2015. № 3. С. 111-118.
4. 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.
5. Гудкова И.В., Бобылев Е.Л. Отношение детей раннего подросткового возраста к алкоголю // *Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции*. 2017. С. 11-12.
6. Князев Ю.Н. Профилактика зависимости среди молодежи : метод. пособие / гл. ред. Ю. Н. Князев. - Бобруйск : Медицина, 2003.

77 с.

7. Вальчук Д.С., Агибалова Т.В., Бузик О.Ж., Гуревич Г.Л., Тучина О.Д., Курлович Н.М. Психотерапия, направленная на патологическое влечение к алкоголю // *Школа В.М. Бехтерева: От истоков до современности*. 2017. С. 271-273.

8. Савинская А.А. Отношение студентов к алкоголю // *Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции*. 2017. № 13. С. 121-123.

9. Мархоцкий Я.Л. Современные взгляды на пиво: о пользе и вреде // *Здоровье лад жьция*. 2004. №12. С.20-24.

10. Ураков И. Г. Алкоголь : личность и здоровье. М. : Медицина, 1986. 98 с.

11. Быстрова Н.В., Цылакова С.А., Коротева О.Д. Социально-психологические особенности детей из неполных семей // *Карельский научный журнал*. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 37-40.

12. Хриптович В.А. Психолого-педагогические основы обучения школьников здоровому образу жизни. Мн. : БелЭн, 2001. - 214 с.

13. Маляхова Ж.Л. Отношение к алкоголизму потенциальных родителей и перспективы здоровья будущего поколения // *Современные исследования социальных проблем*. 2013. № 8. С. 44.

14. Краснобаева Ю. Цель жизни - помойка?! // *Гомельская правда*. 2008. № 8 (53). С.7.

15. Воронкова А.А., Кашина О.П. Проблема формирования языковой личности и духовной зрелости современных российских предпринимателей // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2-15. С. 3417-3421.

16. Максимова Н.Ю. Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних: учеб. пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. 384 с.

17. Билибин Д.П. Профилактика алкогольной болезни и наркомании : учеб. пособие. М.: Просвещение, 1991. 214 с.

18. Мархоцкий Я.Л. Алкоголизм - злейший порок человечества 2006. № 4. С. 11-34.

19. Маиоров В.Н. Антиалкогольное воспитание. - М. : Просвещение, 1987. -98 с.

Статья поступила в редакцию 13.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 37.02

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0003

ОБУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗА

© 2019

Безденежных Наталия Николаевна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(603138, Россия, Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, 9, e-mail: ms.natalya1444@mail.ru)*

Прокофьева Ольга Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры
английского языка №1 ИЮП

*Московский государственный юридический университет имени О.Е.Кутафина
(123286, Россия, Москва, ул. Садовая-Кудринская, дом 9, e-mail: prockofieva.olga@yandex.ru)*

Бакулина Наталья Александровна, студентка 2 курса, факультета правления
и социально-технических сервисов

Максимова Ксения Алексеевна, студентка 2 курса, факультета управления
и социально-технических сервисов

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(603138, Россия, Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, 9, e-mail: bakulinana@st.mininuniver.ru)*

Аннотация. Современный человек, владеющий иностранным языком, так или иначе окажется вовлечённым в процесс общения с представителями других культур. В связи с этим, ему потребуется не только иметь богатый лексический запас, грамматические умения и отличное произношение, но и сформированную межкультурную компетенцию. Такая компетенция позволит специалисту гибко реагировать на непредвиденные ситуации в ходе беседы, определить адекватную беседе модель своего речевого поведения, выбирать конкретные речевые средства. Формирование межкультурной компетенции происходит посредством иностранного языка в вузе, где на занятии студенту предлагается демонстрация речевого и неречевого поведения в рамках организованного межличностного общения. Межкультурное обучение должно сформировать у студентов определённую способность к межличностному общению, ознакомить с традициями, обычаями и культурными особенностями носителей языка. В статье рассматриваются актуальные вопросы обучения иноязычному взаимодействию студентов неязыковых факультетов вуза в процессе обучения иностранному языку. Авторами статьи рассматриваются факторы, оказывающие влияние на решение поставленной задачи, анализируются современные педагогические методики и приёмы, способы передачи информации, способствующие межличностному взаимодействию студентов. В работе предлагается ряд методических рекомендаций по активизации процесса овладения студентами межкультурными и профессиональными компетенциями в вузе.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, межличностное общение, коммуникация, языковая подготовка, учебно-речевая ситуация, приём, устная речь, внутренняя речь, речевое поведение, межкультурная восприимчивость, беспреводное понимание.

TEACHING INTERPERSONAL COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC FACULTIES

© 2019

Bezdenzhnykh Natalya Nikolaevna, candidate of psychological sciences, associate professor
of Foreign Language Professional Communication Department

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University K. Minin
(603138, Russia, Nizhny Novgorod, Chelyuskintsev str., 9, e-mail: ms.natalya1444@mail.ru)*

Prokofieva Olga Gennadiyevna, candidate of philological sciences, associate professor
of the English Language №1 UYP Department

*Kutafin Moscow State Law University
(123286, Russia, Moscow, Sadovaya-Kudrinskaya str., 9, e-mail: prockofieva.olga@yandex.ru)*

Bakulina Natalya Aleksandrovna, student of the 2nd course of the Faculty
of Government and Socio-Technical Services

Maksimova Ksenia Alekseevna, student of the 2nd course of the Faculty
of Management and Socio-Technical Services

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University K. Minin
(603138, Russia, Nizhny Novgorod, Chelyuskintsev str., 9, e-mail: ms.natalya1444@mail.ru)*

Abstract. A modern person who speaks a foreign language, once will be involved in the process of communication with representatives of other cultures. In this regard, he will need not only to have a rich vocabulary, grammatical skills and excellent pronunciation, but also well-formed intercultural competence. This competence will allow the specialist to respond flexibly to unforeseen situations during the conversation, to determine an adequate conversation model of his speech behavior, to choose specific speech means. The formation of intercultural competence takes place through a foreign language at the University, where the student is offered a demonstration of speech and non-speech behavior in the framework of organized interpersonal communication. The article deals with topical issues of teaching foreign language interaction of students of non-linguistic faculties of the University in the process of learning a foreign language. The authors of the article consider the factors that influence the solution of the problem, analyze modern teaching methods and techniques, methods of information transmission, contributing to interpersonal interaction of students. The paper proposes a number of methodological recommendations to enhance the process of students' mastery of intercultural and professional competences at the University.

Keywords: intercultural competence, interpersonal communication, communication, language training, teaching and speech situation, reception, oral speech, internal speech, speech behavior, intercultural sensitivity, untranslated understanding.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В условиях, когда в современном обществе расширяются сферы международного общения и усиливаются инте-

рес к другим странам, возрастает роль иностранного языка как средства межкультурного взаимодействия. Межнациональные контакты и связи особенно актуальны. На всех уровнях международного сотрудничества

возникает интенсивная интеграция языковых и культурных реалий. Несомненно, невозможно представить себе обучение иноязычному языку в вузе в отрыве от межличностного общения.

Общение представляет собой не только естественную человеческую потребность, но и становится значимым звеном в формировании межкультурной коммуникативной компетенции, т.е. способности студентов общаться на иностранном языке, учитывая межкультурные различия, стереотипы мышления и поведения носителей языка. Как основополагающий элемент культуры, язык - это особым образом организованная система знаков и символов, наделённых определённым значением, выступающая в процессе общения в качестве заместителей предметов и используемые для получения, хранения, преобразования и передачи знания. Знаки и символы всегда имеют определённое значение. Овладение механизмами межкультурной коммуникации при изучении иностранного языка в вузе предполагает глубокий анализ как принципов коммуникации, так и основных параметров, раскрывающих влияние феномена культуры на деятельность человека.

В данной статье мы рассмотрим факторы, влияющие на межличностное общение в условиях обучения иноязычному общению, предложим ряд методических приемов и методов, используемых нами при обучении иностранному языку в вузе.

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

Анализ исследований и публикаций по теме нашего исследования выявил неоднозначность подходов к рассмотрению межличностного общения как особого феномена. Психологи, педагоги, социологи, философы, лингвисты и специалисты в области языкознания стремятся дать научное объяснение процессу межличностной коммуникации. Языковые исследования именно с этой точки зрения стали проводить сравнительно недавно. Проблеме развития личности через деятельность и общение посвятили свои труды Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.Н.Ксенофонтова, Л.В.Щерба, Г.И.Шукина, В.И.Андреев и др. Вопрос обучения межличностному общению в рамках концепции лингвистического образования поднимался в работах И.Л.Бим, М.Л.Вайсбурд, Н.Д.Гальсковой, Г.А.Китайгородской, Р.П.Мильруд, П.И.Образцова, Е.И.Пасова, R.Beaugrande, K.Naugiue, G.Yule. Социально-психологические стороны межличностного общения были разработаны Б.Г.Ананьевым, А.Г.Асмоловым, П.Я.Гальпериным, И.А.Зимней, А.А.Леонтьевым, А.Н.Леонтьевым, Б.Ф.Ломовым, С.Л.Рубинштейном. Вопросы педагогического взаимодействия в процессе общения нашли отражение в исследованиях Ш.А.Амонашвили. Технологические аспекты в педагогическом процессе изучали В.А. Загвязинский, В.В.Гузев, В.М.Монахов, Е.С.Полат, М.В.Чошанов, Д.В.Чернилевский, Н.Е.Щуркова, М.Холл, G.Brown, A.Eaton. Теорию моделирования и программно-целевого проектирования учебного процесса изучили Ю.М.Жуков, Е.С.Заир-Бек, Н.В. Талызина, М.В.Кларин, Е.А.Крюкова, Г.К.Селевко, С.А.Смирнов, А.И.Уман, А.В.Хуторской, В.А.Штофф. Разнообразные стороны проблемы обучения межличностному общению в рамках вуза затрагивались в исследованиях О.А.Артемовой, Л.Е.Алексеевой, М.Л. Вайсбурд, М.А. Доможировой, И.В.Зайцевой, О.Н.Исаевой, Г.С. Кочминой, З.И.Конновой, Ю.В. Лопатиной, С.В. Моториной, М.В. Мазо, Н.С. Сахаровой, В.М.Селезнёвой, Ю.И.Турчаниновой, G.Crosling, I.Ward. Однако до сих пор в учебных программах по иностранному языку нечётко определяются особенности, технологии и условия обучения данному типу общения. Что, несомненно, создает трудности в обеспечении гарантированных результатов обучения, в подготовке специалистов, активно владеющих профессиональным

межличностным общением.

Формирование целей статьи.

Для решения поставленной в статье задачи особое внимание авторы уделили проблеме организации условий, обеспечивающих эффективное межличностное общение на занятиях по иностранному языку. А именно:

- определить основные факторы, оказывающие влияние на межличностное общение;
- осуществить анализ учебного материала;
- проанализировать методы и приёмы, влияющие на формирование у студентов способности к межличностному общению;
- определить приёмы, формирующие межкультурную восприимчивость (intercultural sensitivity) – способность быстро адаптироваться и использовать полученные в результате межличностного взаимодействия навыки и инструменты в иноязычной, профессиональной среде общения.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Как известно, успех обучения иностранному языку в огромной мере зависит от базовой языковой подготовки студента, а также от психологической готовности личности к осуществлению коммуникации. Именно эти факторы являются самыми проблемными в неязыковом вузе и, следовательно, требуют дополнительной работы.

В условиях межличностного общения в группе студент вступает в смысловой, личностный и эмоциональный контакт и, несомненно, успешность иноязычной коммуникации возможна при освоении всех трёх ступеней. Смысловой аспект коммуникации характеризуется отсутствием недопонимания при общении, эмоциональный – отражает отношение участников коммуникации друг к другу (сопереживание, понимание, симпатия, недоверие и т.д.), а личностный контакт основан на заинтересованности собеседников друг в друге. При этом диалог выступает основным инструментом построения коммуникации.

Диалог как метод в обучении иностранному языку невозможен без готовности всех субъектов образовательного процесса вступить в него без толерантного отношения к участникам коммуникации, к культурным ценностям, истории и религии стран изучаемого языка, обычаям и традициям. В качестве исходного этапа речевой коммуникации в образовательном процессе эффективно используются разные виды парной работы. Одним из них является ролевая игра. В учебном процессе широко применяются разнообразные учебно-речевые ситуации (УРС). Под этим обобщенным понятием понимают разнообразные приёмы, виды упражнений, сущностью которых является моделирование основных факторов общения в методических целях и коммуникативная мотивация учебной речевой деятельности [1]. Так как учебные группы могут быть неоднородными, т.е. включать студентов разной языковой подготовки, то целесообразнее использовать УРС в форме тестирования, собеседования, анкетирования сотрудников компании и т.д. Парная работа студентов способствует их активному, эффективному и творческому взаимодействию в осуществлении иноязычного общения на занятиях по иностранному языку. Речевые партнеры должны учиться в процессе межкультурной коммуникации уникальность и культурное своеобразие своей родной страны. Для осуществления этой задачи разработано немало эффективных способов: изучение наиболее ярких фактов истории, литературы, культуры в целом родной страны на иностранном языке, использование заданий, предполагающих сравнительный анализ культур (например, организация на занятии форума, презентации или круглого стола). Материал для выступлений должен быть тщательно отобран. Доклады должны быть зачитаны с использованием аудио-визуальных средств. Умения и навыки устной речи (как в диалогической, так и в монологической формах) должны стать основой для межлич-

ностного общения на иностранном языке.

Исходя из выше изложенного, устная речь выполняет самостоятельную роль. Она тесно взаимосвязана с чтением и аннотированием литературы на иностранном языке. Основу межкультурной компетенции составляет чтение литературы по специальности, художественной литературы, журнальной, газетной публицистики. На разных этапах обучения иностранному языку в учебную деятельность студентов включаются задания, которые включают такие формы работы, как: аннотирование, реферирование статей, обобщение материала по отдельным статьям и текстам, подготовку докладов, сообщений, презентаций. Таким образом, необходимо формировать ещё одно умение – чтение. Устная речь играет в данном случае вспомогательную роль. Учёными давно исследуется факт функционирования так называемой внутренней речи. По своей природе внутренняя речь – это свёрнутая, редуцированная речь внешняя, устная (В.Артёмов, В.Г.Ананьев). В структуре механизмов чтения проследиваются элементы устной речи. Таким образом, наличие навыков и умений устной речи благотворно влияет на становление механизма чтения с пониманием. Эта закономерность, описанная в психологии, должна учитываться при разработке методических рекомендаций. С психологической точки зрения при обучении межличностному общению на иностранном языке совершенно оправдано развивать как внешнюю, так и внутреннюю речь. Чтение текста на иностранном языке протекает успешней, если параллельно с ним идёт обучение устной речи, которая положительно влияет на всевозможные механизмы чтения. В ходе прочтения происходит беспрепятственное понимание прочитанного, которое контролируется следующими приёмами: ответами на вопросы по скрытому смыслу, вопросами, предваряющими чтение текста и др.

Одним из основополагающих способов передачи информации стал *визуальный*. В этой области произошли практически революционные изменения: возросли её объём и качество, сложились новые виды и способы её передачи. Интенсивное и массовое включение людей к произведениям изобразительного искусства, дизайна, появление новых профессий, насыщенных визуальным материалом предполагает развитие способности человека к визуальному восприятию. Задача педагогической методики преподавания иностранного языка – не только изучить визуальный феномен. Но и разработать всевозможные социальные, психологические, технические средства, обеспечивающие условия для реального становления визуальных явлений. Цель искусства – не только изобразить тот или иной объект, но и сделать его носителем значения. Фильм включает зрительные, словесные, музыкальные сообщения, активизирует внетекстовые связи, которые подключают к фильму многообразные структуры смыслов. Сложное соотношение этих семиотических пластов создаёт смысловые эффекты, позволяющие говорить о синтетическом характере кино.

Применение технических средств в обучении межличностному общению и в частности кино, обладает огромными потенциальными возможностями в интенсификации преподавания иностранного языка. Визуальные средства обеспечивают динамическую наглядность, воздействуют не только на логическую память, но и на эмоции человека, демонстрируют устную речь во всех её формах, предоставляют возможность наблюдать не только звуковую сторону речи, но и экстралингвистические компоненты, стимулируют речевую деятельность студентов, создавая благоприятные условия для реализации проблемного обучения, повышают интеллектуальный уровень студентов, расширяя их кругозор в области истории и культуры стран изучаемого языка.

Просмотр фильма – один из наиболее успешных способов привлечения внимания студентов к иностранному языку. Фильм с фабульным содержанием создаёт отличную мотивационную основу. Побуждает к азимуту мыс-

лями, создаёт большие возможности для практики устной речи (диалог, беседа, монолог и др.) Зрительный образ вовлекает в хитросплетение сюжета. Читатель может закрыть непонятную по причине избытка незнакомой лексики книгу, не дочитав её до конца. Но гораздо труднее оторваться от действия на экране, особенно если играют знаковые и любимые актёры, а видеоэффекты захватывают дух. Синтетическое восприятие зрительного и звукового ряда кинофильма способствует формированию программы высказывания, определяемой сюжетом, мотивом и темой фильма, использование аутентичных видеофильмов в качестве средства обучения межличностному общению основано на определённых дидактических закономерностях, важнейшими из которых являются динамизм событий, явлений, предметов реальной жизни стран и правдоподобность изложения. Моделирование в киносюжете разнообразных ситуаций из жизни носителей языка в динамике создает у студента иллюзию приобщения к естественным условиям коммуникации на иностранном языке, вызывает эффект соучастия. Нельзя назвать полноценным овладение иностранным языком без ознакомления с культурой страны, менталитетом говорящих на нём людей. Особенность овладения иноязычной коммуникацией характеризуется ещё и тем, что студенту необходимо поставить себя на место носителя языка, понять и объяснить логику его поведения, уметь понять и оценить то, что окружает его в повседневной жизни. «Усвоение нового языка есть переход на новый образ мира, необходимый для взаимопонимания и сотрудничества с носителями этого другого языка и другой культуры. Чтобы язык мог служить средством общения, за ним должно стоять единое или сходное понимание реальности и, единство и согласованность действий в нем имеют своей предпосылкой возможность адекватного общения» [2,178]. Показ видеофильмов как опоры на видеоряд способствует снятию некоторых психологических трудностей. Художественный фильм выступает мощным средством эстетического воспитания молодого поколения. В этом плане роль телевидения и кино неоспорима. Ничто другое не способно оказать такого глобального воздействия на поведение, чувства, эмоции, сознание человека. Посредством кино осуществляется приобщение к мировой культуре истории, искусству. Это действительное средство нравственного воспитания человека, находящегося на стадии поиска собственного ценностного нравственного пути, жизненной позиции. Правильно отобранный художественный фильм оказывает благотворное влияние на формирование коммуникативной компетенции студента. Как правило, в фильме используется разговорный стиль общения представителей разных социальных групп (ритм, темп, эмоциональная окрашенность, интонация, паузы и др.). Она строится на основе наиболее употребительной лексики и грамматических структур современного иностранного языка, на особенностях произношения. Художественный фильм – это ценнейшее средство для обучения пониманию иностранной речи на слух, поэтому органичное включение кинофильма в учебный процесс способствует более успешному овладению межличностному общению во всей совокупности его характеристик.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Анализ проблемы формирования межкультурной компетенции доказывает, что современная система образования должна базироваться на платформе широкой межкультурной коммуникации. Язык – основное его средство. Решение этой актуальной проблемы возможно при интегративном взаимодействии образовательных предметов, совершенствовании основных образовательных педагогических методик, коммуникативных форм работы, формировании у студентов ценностных установок, способности к активному самоопределению. «Преподаватель становится партнером, стимулирующим творческое взаимо-

действие членов коллектива, способствующим установлению доброжелательных взаимоотношений в группе. Благоприятная эмоциональная среда способствует снятию языкового барьера студентов, эффективному усвоению предмета, и тем самым повышению мотивации к изучаемому предмету» [3,3]

Опыт коммуникативного обучения иностранным языкам доказывает, что эффективное обучение межличностному общению основано на тщательном отборе лингвострановедческого материала, сочетании и совершенствовании разнообразных форм и приёмов работы, позволяющих развивать устно-речевые навыки студентов к осуществлению межкультурной коммуникации, формировать необходимые для них профессиональные компетенции. Учебная дисциплина «Иностранный язык» обладает колоссальным потенциалом развивающего воздействия на личность студентов. Без развития межличностных форм общения невозможны такие сферы человеческой деятельности, как воспитание, образование, наука, искусство, политика и др. Межкультурная коммуникация, несомненно, выполняет основополагающую функцию во взаимном влиянии культуры и языка. Наши дальнейшие исследования будут направлены на совершенствование существующих и поиск новых методик обучения межкультурному взаимодействию в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. 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.
2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., Смысл, 1997. – 287с.
3. Минеева О.А., Еремеева О.В. Психолого-педагогические условия повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 3.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Красанд, 2010. – 216 с.
5. Варзанова С.И. Использование условно-речевых ситуаций на уроках английского языка в процессе формирования умения формулировать собственное мнение и позицию // Пермский педагогический журнал. 2014, № 5. – с.45-48
6. Алмазова Н.И./Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе/ тема диссертации и автореферата по ВАК 13.00.02, доктор педагогических наук Алмазова, Надежда Ивановна
7. Брутян Г.А. Гипотеза Сепира-Уорфа. — Ереван: Луйс, 2008. 66 с.
8. Гудкова С.А., Якушева Т.С. Некоторые особенности развития межкультурной коммуникации преподавателей вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 190-194.
9. Гудкова С.А., Емельина М.В. Концепция формирования профессиональной коммуникативно-культурной иноязычной компетенции в неязыковом вузе // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 19-22.
10. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
11. Злоцкая Е.М. Методика определения уровня сформированности готовности будущих инженеров к профессионально-ориентированному иноязычному общению // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 84-87.
12. Мележик К.А. Проблема евро-английского языка в международной коммуникации // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 124-127.
13. Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы IV Международ. науч. конф., посвящ. 89-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 29 окт. 2010 г. / редкол. : В. Г. Шадурусский [и др.]. — Минск: Изд. центр БГУ, 2015. — 191 с.
14. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/SLOVO, 2000. 263 с.
15. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: Дис. на соис. учен.степ. д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 335 с.
16. Ляшенко М.С., Минеева О.А. Методологические подходы к пониманию педагогической культуры в педагогических исследованиях // Перспективы науки и образования. 2018. № 5 (35). С. 10-17.
17. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2016. 583 с.
18. Осиянова О.М. Субъектно-ориентационный подход как методологическая основа решения коммуникативно-интерактивных задач в процессе иноязычного образования студентов вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 309-312.
19. Пискунова А.И. История педагогики и образования. - М.: ТЦ Сфера, 2001 – 512 с.

20. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В.2 кн. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2002 – 576 с.

21. Прокопьев И.И. Основы общей педагогики. Дидактика/ Учеб. И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Мн.: ТетраСистемс, 2002. – 265 с.

22. Сидокова Н.В. Студент как субъект иноязычного образования в последовательной организации учебного процесса // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 333-336.

23. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006 - 351 с.

24. 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.

25. Zeuschner R. Communicating Today. (2nd ed.). California Polytechnic State University, 1997. - 461 p.392

26. Stenstrom A.B. An Introduction to Spoken Interaction. L., N.Y.: Longman, 1994.-238 p.

27. Valdes J. M. Culture Bound. CUP, 1999. -222 p.

28. Byram M. Investigation Cultural Studies in Foreign Language Teaching. Clevedon: MultilingualMattersLtd., 1991. P. 8-17.

29. Gomes C. A., Palazzo Ja. Teaching career's attraction and rejection factors: analysis of students and graduates perceptions in teacher education programs // Ensaio: aval. pol. públ. Educ. 2017. Vol. 25, № 94. Pp. 90-113.

30. Lai K., Chan K., Ko K., So K. Teaching as a career: A perspective from Hong Kong senior secondary students // Journal of Education for Teaching. International Research and Pedagogy. 2015. Vol.31, №3. Pp. 153-168.

Статья поступила в редакцию 25.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 377.5

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0004

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНО-КОНСТРУКТОРСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2019

Безмянная Анастасия Дмитриевна, аспирант

Буеров Алексей Сергеевич, аспирант

Косенок Сергей Михайлович, доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Педагогики профессионального и дополнительного образования»
Института гуманитарного образования и спорта

Насырова Эльмира Фанилевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Педагогики профессионального и дополнительного образования»
Института гуманитарного образования и спорта

*Сургутский государственный университет
(628400, Россия, Сургут, пр-т Ленина, дом 1 e-mail: elm.n@mail.ru)*

Аннотация. Несмотря на значительное повышение интереса со стороны рынка к выпускникам информационных и инженерных специальностей, имеет место быть проблематика воспитания в сегодняшнем студенте необходимых для профессиональной деятельности качеств и компетенций. Современное образование, перейдя на компетентностный подход в обучении, позволило учесть в учебно-воспитательном процессе все аспекты трудовой деятельности будущих специалистов. Однако именно ограниченность круга профессиональных компетенций сформировало потребность в воспитании ключевых качеств личности для решения профессиональных задач. К ним можно отнести: проектную, исследовательскую, конструкторскую, техническую, инновационную, технологическую, творческую, ИКТ, графическую, информационную и другие виды компетенций, высокий уровень сформированности которых позволит выпускнику образовательной организации быть более конкурентоспособным и мобильным в процессе поиска рабочего места. Множество исследований подтверждает высокую потребность со стороны работодателей к специалистам, обладающими следующими характеристиками: профессионализм, эрудированность, мобильность в сфере IT технологий. Данные качества формируются в процессе становления личности студента при воспитании его профессиональных и ключевых компетенций. В нашем исследовании в роли ключевой компетенции выступает проектно-конструкторская компетенция.

Ключевые слова: образование, компетенция, проектно-конструкторская компетенция, подготовка студентов, среднее профессиональное образование, высшее образование.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF THE HIGHER SCHOOL IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL COURSE «ROBOTICS AND THREE-DIMENSIONAL MODELING»

© 2019

Bezmyannaya Anastasiya Dmitriyevna, graduate student

Buyerov Aleksey Sergeevich, graduate student

Kosenok Sergey Mikhaylovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department
«Pedagogics of Professional and Additional Education»
Institute for Humanitarian Education and Sports

Nasyrova Elmira Fanilevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department
«Pedagogics of Professional and Additional Education»
Institute for Humanitarian Education and Sports

*Surgut State University
(628400, Russia, Surgut, Lenin Avenue, Building 1, e-mail: elm.n@mail.ru)*

Abstract. Despite a significant increase in interest from the market to graduates of information and engineering specialties, there is a problem of educating in today's student the qualities and competencies necessary for professional activities. Modern education, having switched to a competence-based approach to training, made it possible to take into account in the teaching and educational process all aspects of the work activities of future specialists. However, it was precisely the limited range of professional competencies that shaped the need for educating key personal qualities for solving professional tasks. These include: project, research, design, technical, innovative, technological, creative, ICT, graphic, information and other types of competencies, the high level of which will allow the graduate of the educational organization to be more competitive and mobile in the process of finding a workplace. Many studies confirm the high need on the part of employers to specialists with the following characteristics: professionalism, erudition, mobility in the field of IT technologies. These qualities are formed in the process of the formation of the personality of the student in the upbringing of his professional and key competencies. In our study, design competence is a key competence.

Keywords: education, competence, design competence, student training, secondary vocational education, higher education.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современные вопросы модернизации студенческого образования в области инженерных технологий находят свое решение в воспитании целого ряда компетенций, необходимых для качественного профессионального становления будущих специалистов. Одной из самых значимых компетенций такого рода является проектно-конструкторская компетенция. Ее актуальность в образовательно-воспитательном процессе подтверждается большим интересом со стороны сообщества ученых, посвятивших свои исследования и научные работы техническим и педагогическим аспектам становления и формирования проектной, инженерной, технической, конструкторской

и других компетенций будущих специалистов. Данная проблематика была поднята такими учеными, как: В.Д. Васильева, А.Н. Герасимов, Н.Ю. Бугакова, О.Г. Заец, Е.П. Киреева, И.А. Алехин и др. Специфика обучения студентов в вузах была изучена С.И. Зиминим, В.А. Шняк, А.В. Белошицким, О.А. Козловым, А.Н. Мертвищевым, П.И. Образцовым, И.В. Юрцевым, А.А. Новиковым и др. Так же, такими авторами как: Д.А. Гредева, Е.К. Гитман, С.Ю. Трапицына, были проведены исследования в области вопросов формирования компетенций студентов учреждений высшего и среднего образования. Н.И. Нетесова, В.В. Солнышкина, Н.А. Бем, Е.И. Муратова, С.А. Гаврицкова, Е.В. Ильяшева, Т.А. Поваляева, А.В. Кожевникова, М.В. Романкова в

своих работах изучали способы формирования проектной деятельностью и развития конструкторских навыков. Проблемы генезиса навыков, умений и компетенций конструкторской деятельности были озвучены в работах таких современников, как: А.И. Чучалина, Е.Б. Еркина, А.Я. Груздова, Е.В. Вехтер, М.В. Самсонова, и др. [5].

Выдающийся комплекс работ посвящен поиску методов и форм для грамотного развития и формирования проектной, конструкторской и проектно-конструкторской компетенции у студентов, как профессионального образования, так и высшей школы. Анализ условий учебно-воспитательного процесса данных категорий студентов в аспекте изучения проблематики формирования проектно-конструкторской компетенции призван конкретизировать прогнозируемые результаты данного процесса.

Для исследования проблематики формирования проектно-конструкторской компетенции необходимо определить основополагающую терминологию исследования, а именно: «компетенция», «проектная компетенция», «конструкторская компетенция», «проектно-конструкторская компетенция», а так же выявить особенности ее формирования как у обучающихся в сфере политехнического образования, так и студентов высшей школы.

Изначально, понятие компетенции представлено в широком кругу исследований и выражено в качестве достаточного набора требований, предъявляемого к субъекту профессиональной деятельности, для успешной реализации своих квалификационных качеств, решения производственных задач, характеризующаяся как личностная способность специалиста (сотрудника) решать определённый класс профессиональных вопросов [3].

В общепедагогической практике компетенция рассматривается как одна из основ будущей профессиональной деятельности обучающегося [1].

Анализ современных работ, посвященных вопросам становления специалистов в области среднего профессионального образования, определяет родственность дефиниции компетенции с такого рода понятиями, как: «профессионализм», «мастерство», «квалификация». Ученые Е.А. Климов и В.Д. Шадриков используют трактовку перечисленных определений в современном образовании в качестве системного личностного образования [10], которое проявляется в уровне владения профессиональной деятельностью. В то же время Э.Ф. Зеер и И.А. Зимняя сводят определение профессионализма к отождествлению его с определенно-высоким уровнем сформированности и владением целым рядом профессиональных компетенций.

Все это подводит к тому, что профессионализм можно сопоставить со своего рода состоянием специалиста в момент решения производственных вопросов и ситуаций, опирающегося на собственный уровень знаний, умений, навыков, опыта. При этом суждение о ситуации происходит с точки зрения самореализации профессионала и его уровня развития личности. Профессионализм может оцениваться как динамичная единица, поскольку каждый его уровень изменяется в течение всей профессиональной деятельности специалиста. На формирование профессиональных качеств влияет достаточно много факторов, включая такие как:

1. Род и среда деятельности специалиста;
2. Гендерная принадлежность;
3. Возраст и стаж в конкретной профессиональной деятельности;
4. Специфические особенности производства [6-9].

В этом случае профессионализм отражает именно уровень владения профессиональной деятельностью.

Таким образом, работая с определением компетенции, мы можем систематизировать ее особенности в содержании проектной и конструкторской деятельности.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Конструкторская деятельность, в своем базовом содержании, включает в себя такие виды деятельности, как: разработка схем и чертежей комплекующих объекта; механизмы, подготовка и оформление производственного и технического задания; организация расчетной деятельности; наблюдение и контроль за процессами разработки механизма; подготовка чертежной номенклатуры; описание пояснительной части чертежей; тестирование и наладка механизмов; ведение четкой и технической документации; организация взаимодействия с бригадой исполнителей.

Предполагается, что студент, в процессе освоения образовательной программы, проходит этапы овладения конструкторскими навыками при изучении и освоении ряда технических дисциплин. Закономерным результатом образовательной деятельности становится эффективно-сформированная личность специалиста, в которой грамотно сочетаются готовность выпускника к выполнению проектно-конструкторских работ, с успешным применением в своей профессиональной деятельности современных информационных технологий в среде проектирования и конструирования. Сюда же относится гибкость мышления, выражающаяся в оперировании многообразием технических решений, с учетом скорости изменений современных инженерных и конструкторских технологий [4].

Таким образом, проектная и конструкторская компетенции являются результатами профессионального образования, которые формируются в ходе изучения учебных дисциплин технического содержания и внеучебной творческой, научно-исследовательской деятельности. При этом их связывают общее содержание профессиональной подготовки студентов, единый образовательный процесс, единая система методического обеспечения образовательной программы вуза.

Для студентов, обучающихся по программе подготовки специалистов среднего звена, а так же квалифицированных рабочих и служащих, проектно-конструкторская компетенция выступает в роли способности и готовности к выполнению в процессе освоения профессиональных модулей конструкторских разработок, разработке технологических решений, а так же к ведению технической документации.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Ключевой проблемой ряда исследований в данной области становится организация и осуществление процесса формирования или развития готовности как обучающихся, так и их наставников к проектно-конструкторской деятельности. Это объясняется широкой вариативностью подходов в формировании данного вида компетенции. Для выполнения грамотного анализа результативности работы в этой области, необходимо корректно выделить основополагающие компоненты в структуре проектно-конструкторской компетенции.

Интерес представляет разработанная Т.А. Поваляевой структура проектно-конструкторской готовности студента, включающая три компонента: содержательно-деятельностный, социально-мотивационный и профессиональный.

Выделяя первый компонент в структуре проектно-конструкторской готовности, автор акцентирует внимание именно на наличии у специалиста, прежде всего, специализированной базы профильных знаний в области технической и инженерной индустрии. Сюда же она относит творческие способности и умения, от которых во многом зависит уровень оперирования навыками и компетенциями профессионала на рабочем месте.

В социально-мотивационном компоненте Т.А. Поваляева указывает на важность сформированности мотивации у будущего специалиста и убежденности в необходимости дальнейшего приобретения новых знаний в своей профессиональной деятельности, для постоянного развития и становления профессионалом. Именно это

качество она выделяет как основополагающее для воспитания социально-значимых качеств будущих инженеров.

Профессиональный компонент характеризуется наличием приоритетных для специалиста профессионально-ориентированных знаний, которые позволяют творчески применить приобретенные в процессе учебно-профессиональной деятельности умения и навыки.

Отраженные в рассмотренной выше структуре проектно-конструкторской готовности компоненты, имеют, на наш взгляд, ключевой характер, но их наполнение мы видим несколько иным.

В своем исследовании мы склонны придерживаться точки зрения автора М.В. Романковой, которая выделила следующие структурные компоненты проектно-конструкторских способностей:

1. Мотивационный – как важнейший компонент в актуализации познавательных потребностей студентов, при осознании целей деятельности, а так же заинтересованности в конечном результате учебно-воспитательно-го процесса;

2. Действенно-практический – выражается в свободном использовании закрепленных знаний и сведений о предмете профессиональной деятельности на практике, а так же самостоятельное формирование новых умений на базе полученных знаний;

3. Интеллектуальный – выражен как способность к познанию и решению профессиональных задач, к логическому анализу, синтезу, творческому профессиональному мышлению.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Выполненный анализ компонентов в содержании проектно-конструкторской компетенции позволяет оценить масштаб направлений процесса формирования данной компетенции. Речь идет не только об усвоении элементарных конструкторских навыков, но и, в содержании современного образования, осуществление работы в сфере компьютерных и информационных технологий, включающий в себя совокупный опыт (знаний, умений, навыков) проектной деятельности, воплощенный в искусстве моделирования, конструирования и программирования, направленный на удовлетворение потребностей студента для успешного решения профессиональных задач.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в современных реалиях модернизации образования, для качественного овладения проектно-конструкторскими навыками, опытом и компетенциями, студентам необходимо быть готовыми к постоянному обновлению требований к их будущей профессиональной деятельности в данной области. Однако специалисты, обладающие высоким уровнем сформированности данной компетенции призваны быть более конкурентоспособными на рынке труда, нуждающемся в специалистах инженерной и технических областях. Популярность профессий и специальностей, связанных с практическим применением проектно-конструкторских навыков оцениваются на сегодняшний день как одни из самых востребованных. Именно поэтому педагогическая деятельность в сфере проработки форм, методов, условий и технологий в процессе формирования у студентов проектно-конструкторских компетенций считается актуальной. Однако, проведенный нами анализ исследований по специфике формирования данного вида компетенции показал недостаточную проработку проблематики подготовки студентов в области проектирования и конструирования, что позволяет нам сделать вывод о необходимости проведения более подробного исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Безьянная А.Д., Насырова Э.Ф. *Сущность, структура и содержание понятия профессиональные компетенции студентов, обучающихся по профессии «мастер по обработке цифровой информации»* [Текст] / А.Д. Безьянная, Э.Ф. Насырова // В сборнике: **ИННОВАЦИИ В НАУКЕ И ПРАКТИКЕ** Сборник статей по материалам XI международной научно-практической конференции. В 3 ча-

стях. Ответственный редактор Халиков А.Р.. – 2018. – С. 66-73.

2. Буеров А.С. *Роль учебно-методического пособия в формировании конструкторской компетенции студентов педагогического образования в области робототехники* / А.С. Буеров, С.М. Косенок // *Современные тенденции развития системы образования: сборник статей* (Чебоксары, 8 февр. 2019 г.) – Чебоксары: ИД «Среда», 2019. – ISBN 978-5-6041988-3-4.

3. Юрьев А.В. *Актуальность формирования информационно-конструкторских навыков у будущих рабочих строительного профиля* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 330-332.

4. Буеров А.С., Рассказов Ф.Д. *Процесс формирования конструкторской компетенции студентов педагогического направления в области робототехники* / А.С. Буеров, Ф.Д. Рассказов // В сборнике: *Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2018* Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией Ж.В. Мурзиной. – 2018. – С. 25-26.

5. Скапцов, Е.В. *Компонентный состав системы формирования проектно-конструкторской компетенции курсантов военно-инженерных вузов* [Текст] / Е.В. Скапцов // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 5. – С. 280.

6. Одарич И.Н. *Методологические подходы к проектированию процесса формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров строительного профиля* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 132-135.

7. Колокатова Л.Ф., Петухова Т.А. *Система информационной поддержки профессионально-ориентированной подготовки работников архитектурно-строительных специальностей XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 136-139.

8. Гуцина О.М. *Система подготовки конкурентоспособного выпускника на основе формирования профессиональной компетенции* // *Карельский научный журнал*. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 20-23.

9. Одарич И.Н. *Уровни квалификации в профессиональных стандартах строительной области* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 240-243.

10. Шингаев С.М. *Концепция психологического обеспечения профессиональной деятельности: становление и современное состояние в России* / С.М. Шингаев // В сборнике: *Часть I.: материалы VIII всероссийской научно-практической конференции, [19-20 ноября 2018 г.] / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова.* – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – С. 115.

Статья поступила в редакцию 25.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 371.132:316.48

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0005

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К УПРАВЛЕНИЮ КОНФЛИКТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

© 2019

Белова Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры

«Теории и методики начального и дошкольного воспитания»

Бочанцева Людмила Ивановна, кандидат психологических наук,

доцент кафедры «Педагогика и психологии»

Ефимова Елена Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры

«Теории и методики начального и дошкольного воспитания»

Тюменский государственный университет, филиал в Ишиме

(627750, Россия, Ишим, улица Ленина, 1, e-mail: efimova1975@mail.ru)

Аннотация. Готовность педагога к управлению конфликтами в образовательном процессе – один из критериев его профессионального мастерства. Потребность в подготовке к управлению конфликтами специалистов дошкольного образования очевидна. Авторами на основе анализа психолого-педагогической литературы рассмотрена сущность понятий «готовность педагога», подробно представлены и обоснованы условия формирования готовности будущего педагога к управлению конфликтами в образовательном процессе дошкольной образовательной организации. Такими основополагающими педагогическими условиями являются: разработка и реализация конфликтологической программы, включающей теоретическую, психологическую и практическую готовность будущих педагогов; - выявление оптимального варианта деловой игры и его реализация, которая обеспечивала бы психологический настрой и практическое овладение будущими педагогами способами управления конфликтами в образовательном процессе дошкольной организации.

Ключевые слова: готовность, научно-теоретическая готовность, психологическая готовность, практическая готовность, конфликт, управление конфликтами, условия готовности к управлению конфликтами.

THE PROBLEM OF FORMING THE READINESS OF A FUTURE TEACHER TO MANAGING CONFLICTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

© 2019

Belova Tatiana Vladimirovna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of the Department «Theory and methods of primary and pre-school education»

Bochantseva Lyudmila Ivanovna, Candidate of psychological Sciences, associate Professor
of the Department «Pedagogy and Psychology»

Efimova Elena Alekseevna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of the Department «Theory and methods of primary and pre-school education»

Tyumen state University, branch in Ishim

(627750, Russia, Ishim, Lenina street, 1 e-mail: efimova1975@mail.ru)

Abstract. The teacher's readiness to manage conflicts in the educational process is one of the criteria for his professional skills. The need to prepare for the management of conflicts of specialists in preschool education is obvious. The authors, based on the analysis of psychological and pedagogical literature, examined the essence of the concepts "teacher readiness", presented in detail and justified the conditions for the formation of the future teacher's readiness to manage conflicts in the educational process of a preschool educational organization. These basic pedagogical conditions are: -development and implementation of a conflictology program, including the theoretical, psychological and practical readiness of future teachers; - identification of the optimal variant of the business game and its implementation, which would ensure the psychological mood and practical mastering by future teachers of the methods of conflict management in the educational process of the preschool organization.

Keywords: readiness, scientific theoretical readiness, psychological readiness, practical readiness, conflict, conflict management, conditions of readiness for conflict management.

В научной литературе имеется множество подходов трактовки понятия «готовность педагога». Как считает В.А. Слостенин, в структуру этой готовности входит научно-теоретическая, психологическая и практическая готовность [1].

В.Н. Дружинин под психологической готовностью рассматривает психологическое состояние, характеризующееся мобилизацией ресурсов субъекта труда на оперативное или долгосрочное выполнение конкретной трудовой задачи. Такое состояние помогает успешно выполнять свои обязанности, сохранять самоконтроль, перестраивать деятельность при проявлении непредвиденных препятствий [2].

Динамическая структура состояния психологической готовности к сложным видам деятельности представляет собой целостное образование, которое включает следующие личностные характеристики:

- Мотивационные - потребность в успешном выполнении поставленных задач, интерес к деятельности и стремление добиться успеха, а также способность показать себя с положительной стороны.

- Познавательные - понимание обязанностей, трудо-

вой задачи, оценка ее значимости для достижения конечных результатов деятельности и для себя лично (с точки зрения престижа, статуса), представление вероятных изменений обстановки.

- Эмоциональные - чувство профессиональной и социальной ответственности, уверенность в успехе, воодушевление.

- Волевые - управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от мешающих воздействий, преодоление сомнений, боязни [2].

В содержание практической готовности В.А. Слостенин включает организаторские и коммуникативные умения, которые выражающиеся во внешних (предметных) умениях и действиях, которые можно наблюдать [1].

Профессия педагога является не только управляющей, но и преобразующей. Для управления развитием личности, необходимо быть компетентным. Под «профессиональной компетентностью педагога» мы понимаем его теоретическую и практическую готовность к профессиональной деятельности, что определяет его профессионализм.

Психолого-педагогическая подготовленность включает в себя знание методологии и методов психолого-педагогических исследований, а также основных категорий педагогики; закономерностей социализации и развития личности; современных образовательных технологий; возрастных и психологических особенностей развития детей [1].

Научно-теоретическая и практическая готовность педагога тесно связаны между собой и приобретаются во время прохождения педагогической практики и в ходе самообразования, а также в других видах деятельности студентов, а затем их в роли педагогов.

Мы придерживаемся взглядов В.А. Сластенина на то, что готовность педагога выражает единство теоретической, психологической и практической готовности [1].

Формирование готовности будущих педагогов к управлению конфликтами в образовательном процессе дошкольной образовательной организации предполагает наличие у будущих педагогов знаний, умений, навыков, приобретенных в процессе обучения в институте по педагогической конфликтологии. Студенты осваивают такие понятия, как «конфликт», «педагогический конфликт», «детский конфликт», изучают особенности конфликтологии как научной дисциплины, знакомятся с субъективными и объективными причинами возникновения конфликтов в разных системах отношений (педагог - ребёнок, педагог - родитель, ребёнок - ребёнок и др.), с типами и классификацией конфликтов, обучаются путям и способам предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций (стратегиям и тактикам, используемым в конфликтных ситуациях, знаниям о переговорах, как средстве урегулирования конфликтов, особенностям общения с «трудными людьми», знаниям эмоциональных проявлений участников конфликта) [3].

Проблемой готовности педагогов к управлению конфликтами в образовательном процессе занимались отечественные исследователи А.С. Белкин, В.И. Журавлёв, М.М. Рыбакова и др.

Проблема профессиональной готовности рассматривалась отечественными психологами и педагогами такими, как А.А. Крутецкий, В.А. Сластёнин, и др. Так, В.В. Крутецкий изучал психологическую готовность педагога как устойчивую характеристику личности и как психическое состояние, которое превращается в устойчивое качество личности в процессе деятельности [1, 3, 4, 5, 6].

Сочетание теоретических знаний с умением их применения на практике, по В.А. Сластёнину, является содержанием практической готовности [1]. Проблема умений педагога рассматривается также в исследованиях М.В. Кузьминой. Автором выделяются следующие группы умений: конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические, проектировочные [7].

По мнению М.В. Кузьминой, В.А. Сластёнина и др., овладение педагогическими умениями влияет на подготовку студентов к решению педагогических задач и ситуаций на профессиональном уровне [7, 1].

В нашем исследовании мы делаем акцент на формирование практической готовности будущего педагога к управлению конфликтами в образовательном процессе ДОО.

Опираясь на исследования Г.М. Болтуновой, А.С. Белкина, нами выявлены следующие уровни готовности педагогов к управлению конфликтными ситуациями: низкий, допустимый и высокий. У большинства респондентов был выявлен низкий уровень готовности к управлению конфликтами, что говорит о необходимости поиска эффективных условий формирования готовности к управлению конфликтами в образовательном процессе ДОО [8, 3].

Так, Н.Ф. Вишнякова, П.И. Пидкасистый, В.А. Трайнев обращают особое внимание на возможности использования деловых игр в процессе обучения будущих педагогов профессиональным умениям.

Педагогическая деловая игра отличается от других видов игр чётко поставленной целью, задачами обучения, структурой, результатом, которые обоснованы и характеризуются учебно-познавательной направленностью [9, 10, 11].

В.А. Трайнев считает, что одним из лучших способов решения проблемных ситуаций является игра – это коллективная выработка решений в условиях, близких к реальности. При этом учитывается принцип моделирования будущей профессиональной деятельности и принцип проблемности. Задачи в деловой игре должны быть поисковыми, исследовательскими [11].

П.И. Пидкасистый рассматривает игру как способ стимулирования осознания будущими педагогами возможностей своего интеллекта. Кроме того, игра способствует преодолению возрастных барьеров в процессе общения. В процессе игры создаётся атмосфера доброжелательности и открытости. В содержание деловых игр включаются проблемные ситуации и проигрываются участниками в разнообразных ролевых позициях, моделируя элементы профессиональной деятельности [10].

Игровое моделирование учебного процесса относится к современным педагогическим технологиям. Одним из принципов обучения в дидактике является принцип активности. Под этим термином понимается качество деятельности, характеризующееся высоким уровнем мотивации, осознанием потребности в усвоении новых знаний и умений, соответствием социальным нормам и результатам [10].

Данная активность не появляется сама по себе, а является результатом целенаправленного управленческого педагогического воздействия и организации педагогической среды.

В учебном процессе используются разные модификации деловых игр: ролевые игры, деловой театр, имитационные, операционные, психо- и социодрама.

Структура имитационных игр включает: сюжет события, описание хода и результата [11].

Деловые игры включают: подготовительный этап, предполагающий разработку сценария игры, т.е. условное отображение ситуаций и объектов. Сценарий игры может состоять из учебной цели, постановки проблемы, выделения задач игры, разработки плана, описания хода игры, содержание ситуаций и характеристики участников игры [12].

Затем определяются участники игры и эксперты, осуществляется постановка цели, проблемы и выбирается игровая ситуация. Исходя из вида деловой игры, вводятся различные ролевые позиции для её участников. Участникам вручаются папки материалов с инструкциями и правилами игры. В случае необходимости участники могут обратиться за помощью к игротехнику или экспертам. Возможно предварительное обсуждение игры её участниками. Правила игры запрещают отказываться от предлагаемой роли, выходить из игры, пассивно участвовать в ней, подавлять активность других участников игры, нарушать её регламент и этику поведения.

На этапе проведения игры, с момента её начала участникам запрещается вмешиваться и изменять ход игры. Игротехник вправе корректировать ход игры и действия её участников.

Завершающий этап – анализ, обсуждение и оценка результата игры. На этом этапе происходит защита участниками своих концепций и технологий, обмен мнениями, обоснованное выступление экспертов. В заключении игротехник подводит итог игры, отмечает положительные и отрицательные моменты игры. На этом этапе особое внимание обращается на сопоставление используемой имитации и соответствующей областью конкретного лица, устанавливается связь игры с содержанием учебного материала [12].

Рассмотрим концепцию организации деловой игры по управлению конфликтами в образовательном процессе.

Соглашаясь с мнением Н.Ф. Вишняковой, мы считаем, что организация деловых игр является одним из эффективных условий отработки практических умений и навыков управления конфликтами в дошкольной образовательной организации. Деловые игры предоставляют каждому участнику возможность высказать своё мнение. Разрешение таких конфликтных ситуаций и идей происходит в процессе активной мыслительной деятельности, как отдельного участника игры, так и в целом всей группы. В начале деловой игры важно, чтобы участники игры предлагали как можно больше вариантов решения конфликтных ситуаций. При решении ситуаций, каждый участник может высказать своё мнение или дополнить мнение другого. В ходе обсуждения вариантов решения ситуаций участники группы могут ставить себя на место конфликтующего, при этом происходит психокоррекция и самокоррекция, что обогащает интерперсональный опыт будущих педагогов. Особое значение имеет рефлексивный этап, который способствует формированию психологической готовности. Выполняя разнообразные роли (конфликтующий, конфликтолог, рефлексолог) формируются умения предупреждать конфликт, анализировать уже возникший конфликт и умение рефлексировать его [9].

В ходе нашего исследования данный подход представляется нам наиболее актуальным. Он позволил решить поставленные нами задачи исследования.

Анализ литературных источников позволил к числу педагогических условий формирования готовности будущего педагога к управлению конфликтами, отнести следующие условия:

- разработка и реализация конфликтологической программы, включающей теоретическую, психологическую и практическую готовность будущих педагогов;

- выявление оптимального варианта деловой игры и его реализация, которая обеспечивала бы психологический настрой и практическое овладение будущими педагогами способами управления конфликтами в образовательном процессе дошкольной образовательной организации [8].

Далее мы остановимся на содержании формирующего этапа педагогического эксперимента, который был реализован в соответствии с целью исследования и включал в себя реализацию вышеназванных условий.

Предложенная нами конфликтологическая программа, состояла из двух частей (блоков): теоретической (лекции) и практической.

Первый блок программы – теоретический был направлен на повышение уровня конфликтологических знаний, а также развитие способностей и готовности управления конфликтами в образовательном процессе.

Усвоение конфликтологических знаний и отработка конструктивного управления конфликтами в образовательном процессе происходило в процессе деловой игры «Моделирование способов управления конфликтами» во втором блоке программы.

Деловая игра дала возможность студентам «прожить», понять и почувствовать проблемы детей старшего дошкольного возраста, развивала эмпатию, педагогическое воображение и прогнозирование. Тем самым закладывались основы успешной работы по управлению конфликтами в детской среде; овладение технологией конструктивного разрешения конфликтной ситуации.

Игра проводилась в несколько раундов, участники делились на несколько (4) микрогрупп: конфликтующие, конфликтологи, рефлексологи, эксперты. В ходе каждой игры участникам предоставлялась возможность реализовать себя в различных ролевых позициях. А затем высказать своё мнение и привести обоснованные аргументы, в роли кого им было более комфортно. Количественный состав групп был примерно одинаковым.

Более удачно студенты выполняли ролевые позиции конфликтующих и экспертов. Менее успешно – роль

конфликтологов. Вызвали затруднения ролевые позиции рефлексологов. Возникли ошибки с правильно-стью и корректностью задаваемых вопросов.

Также, на практических занятиях были рассмотрены управленческие конфликты в образовательном процессе ДОО, их особенности, причины возникновения, а также особенности семейного воспитания в связи с конфликтным поведением ребенка в общении со сверстниками.

Для формирования и с целью закрепления психологической готовности будущим педагогам были предложены для решения сложные противоречивые ситуации, возникающие в условиях образовательного процесса дошкольной образовательной организации.

Проведя качественный анализ конфликтологических умений у студентов можно сделать вывод о положительной динамике сформированности у будущих педагогов умений находить конструктивные пути выхода из возникающих конфликтов. Участники показали умения и навыки применения теоретических знаний при анализе конфликтных ситуаций.

После реализации формирующего этапа эксперимента нами были отмечены позитивные изменения в формировании готовности будущего педагога к управлению конфликтами в образовательном процессе дошкольной образовательной организации. У будущих педагогов проявился интерес к проблеме конфликтов, повысился уровень теоретических знаний по конфликтологии, они овладели способами и приёмами решения конфликтных ситуаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Слестёнин В.А. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М: Школа - Пресс.1998. 471 с.
2. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: учебное пособие. М.: ИНФРА-М. 1997. 256 с.
3. Белкин А.С. Конфликтология. Екатеринбург. 1986. 96 с.
4. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. М. 1998.184 с.
5. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М. 1995.184 с.
6. Крутецкий В.А. Психологические особенности младшего школьника. М. 1996. 304 с.
7. Кузьмина Н.В. Научно-практические методы анализа педагогических ситуаций // Психология - производству и воспитанию. Л. 1977. С.211-224.
8. Болтунова Г.М., Белова Т.В. Подготовка студентов-бакалавров к разрешению конфликтов как одно из условий успешной адаптации к будущей педагогической деятельности // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр. 2014. № 11.6 (59) (Социально-гуманитарные науки). 2356-2370 с.
9. Вишнякова Н.Ф. Конфликтология. Минск. 2002. 318 с.
10. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении и развитии. М.: РПА. 1996. 269 с.
11. Трайнев В.А. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании (методология и практика). М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К». 2006. 282 с.
12. Чернышов А.С. Практикум по разрешению конфликтных педагогических ситуаций. М.: Педагогическое общество России. 1999.186 с.

Статья поступила в редакцию 19.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 373.3.035

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0006

ФОРМИРОВАНИЕ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА КАК ФАКТОРА УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2019

Беринская Инна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
социальной педагогики и психологии Педагогического института

Иркутский государственный университет

(664003, Россия, Иркутск, ул. Карла Маркса, 1, e-mail: innaber1@yandex.ru)

Кузина Оксана Леонидовна, учитель начальных классов

Андрюшинская основная общеобразовательная школа

(665319, Россия, Иркутская область, с. Андрюшино, e-mail: cuzina.ox@yandex.ru)

Аннотация. В статье представлены данные эмпирического исследования процесса формирования классного коллектива с целью успешной социализации младших школьников. Исследование проводилось в три последовательных взаимосвязанных этапа: определение уровня социализованности младших школьников и сформированности классного коллектива; оценки влияния классного коллектива на социализацию детей младшего школьного возраста. В результате исследования сделан вывод о наличии среднего и низкого уровней социализованности младших школьников, а также недостаточности сформированности классного коллектива. В статье сделано заключение о необходимости организации системной работы по формированию классного коллектива, который является эффективным средством социализации младших школьников. Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются оптимальным выбором методологических оснований, опорой на основные положения и достижения ряда научных областей (педагогики, психологии); целостным подходом к исследованию проблемы.

Ключевые слова: социализация, социализованность младших школьников, формирование классного коллектива.

THE FORMATION OF CLASSROOM GROUP AS A FACTOR OF SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

© 2019

Berinskaya Inna Vladimirovna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of the Department of social pedagogy and psychology of the Pedagogical Institute

Irkutsk state University

(664003, Russia, Irkutsk, Karl Marx str., 1, e-mail: innaber1@yandex.ru)

Kuzina Oksana Leonidovna, primary school teacher

Andrusivskaya basic secondary school

(665319, Russia, Irkutsk oblast, Kuytunskiy rayon, pp. Andryushino, e-mail: cuzina.ox@yandex.ru)

Abstract. The article presents data of an empirical research of the formation process of the classroom group with a view to the successful socialization of primary school pupils. The research was conducted in three successive interrelated stages: determination of the level of socialization of primary school children and the formation of a class group; the impact of the class on the socialization of primary school children. We have made two conclusions from the research. Primary school pupils have medium and low levels of socialization. School class team is not sufficiently formed. Therefore, we come to the conclusion about the need to organize systematic work on the formation of a class team, which is an effective means of socialization of primary school pupils. The reliability and validity of the research results are provided by the optimal choice of methodological grounds, based on the main provisions and achievements of a number of scientific fields (pedagogy, psychology); a holistic approach to the study of the problem.

Keywords: socialization, socialization of primary school pupils, formation of a class group.

В настоящее время в российском обществе в большей мере осознается необходимость особого внимания к проблеме воспитания и социализации детей, формирование государственной политики в данной сфере на основе новой стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 [1]. Формируется опыт взаимодействия государства и общества, социальных институтов в решении проблем детства.

Проблема социализации является объектом изучения ученых психологических, педагогических и социально-педагогических наук. Сущностную характеристику понятия, с позиций вхождения личности в общество, представляет исследователь Н.Ф. Голованова [2].

Социализацию, как процесс становления личности в таких сферах, как деятельность, общение, самосознание раскрывает Г.М. Андреева [3]. Особенности социализации младших школьников в современных условиях – А.Л. Бусыгина, И.В. Архипова, Т.А. Фирсова [4], Е.В. Грязнова, С.М. Мальцева, Ю.В. Азолова, Т.В. Ларинина [5], Т.Н. Иванова, О.К. Просветова [6], О.Н. Матвеева [7], С.В. Рослякова, Т.Г. Пташко, Е.Г. Черникова [8], Л.А. Сундеева, З.Ф. Рахимова [9], Е.В. Тютюсова, Л.В. Блинов [10], А.Д. Цымбалару [11]. Процесс социализации, с точки зрения влияния различных факторов, рассматривает А.В. Мудрик [12]. Пути управления детским коллективом как социальной системы, при содействующей позиции педагога в нём,

раскрывает в своем исследовании Л.А. Сундеева, З.Ф. Рахимова [13], И.Ю. Шустова [14].

Младший школьный возраст является сензитивным для процесса социализации. В связи с этим, данный процесс является динамичным, постоянным и непрерывным, осуществляется через общение, обучение, воспитание и практическую деятельность.

Указанные направления позволяют приобретать личный социальный опыт и индивидуальные качества младшему школьнику, что в свою очередь, позволяет ему успешно социализироваться в процессе решения конкретных, жизненных задач.

На данный момент в научной мысли всё еще открыт вопрос о том, что влияет на формирование личности. Но большинством признаётся тот факт, что в становлении личности немаловажным остается то, в какой среде, в каком коллективе личность находится и взаимодействует.

В аспекте социально-педагогической мысли необходимо учесть факторы, влияющие на успешную социализацию личности. Это, прежде всего, большое значение уделяется организации развивающей среды. Такая среда должна отличаться хорошим построением и организацией. Это, по мнению М.В. Макарова – особый микроклимат школы и его влияние на социализацию [15].

Развивающая среда отличается особой атмосферой, где приоритетом являются возможность личностного

роста ребенка; гуманные, доверительные отношения всех субъектов образовательного процесса. Огромную роль в формировании личности младшего школьника играет классный коллектив. Именно он выступает основной средой, в которой воспитываются способности личности, развитие ребенка в сфере досуга, игры и свободного общения.

Сущностную характеристику понятия «коллектив» Л.И.Новикова раскрывает как сложную социально-психологическую систему, которая характеризуется единством организации и психологической общностью, входящих в неё людей. Только сплотив детей в дружный коллектив, можно успешно осуществлять их обучение и воспитание [16].

Включение младшего школьника в систему коллективных отношений сложен, неоднозначен, нередко противоречив и глубоко индивидуален. Исследователь Г.Ф.Гаврильчева обращает внимание на ценностные ориентиры обучающихся младшего школьного возраста [17].

При этом, необходимо учитывать индивидуальные психологические особенности каждого ребенка в структуре детского коллектива. Это и особенности характера, и степень общительности, уровень способностей и т.д. Педагогу, работающему с детьми, необходимо учитывать данные особенности детей, чтобы необходимые создать условия для успешной социализации каждого ребенка.

Данная проблема может быть решена путем создания специально организованной системы мероприятий. Классный коллектив будет являться эффективным средством социализации младших школьников при создании специальных психолого-педагогических условий. Формирование классного коллектива, в свою очередь, будет способствовать социализированности младших школьников.

С этой целью было проведено исследование уровня сформированности классного коллектива и уровня социализированности детей младшего школьного возраста.

Экспериментальной базой нашего исследования стало МКОУ «Андрюшинская основная общеобразовательная школа», Куйтунского района, Иркутской области. Исследовательская работа проводилась с младшими школьниками 4-х классов. В исследовании приняли участие обучающиеся 4А класса в составе 19 человек (9 девочек, 10 мальчиков)

На первом этапе исследования, на основе методики А.Н.Лутошкина «Какой у нас коллектив», проведена диагностика уровня сформированности классного коллектива и уровня удовлетворенности детей коллективом [18].

Оценивая классный коллектив, младшие школьники считают, что коллектив находится на стадии «Мягкая глина» – 3 чел.(16%), для которой характерны доброжелательные отношения, однако младшие школьники не всегда внимательны друг к другу, но проявляют предупредительность и готовность прийти на помощь. Следующую стадию «Мерцающий маяк» – выбрали 7 чел. (37%), для которой характерны желание трудиться сообща, помогать друг другу. При этом, не всегда и не у всех одинаково ярко проявляется как активность, так и инициатива, а встречающиеся трудности часто прекращают деятельность.

Обучающиеся в количестве 9 чел. (47%) – считают, что классный коллектив находится на стадии «Алый парус», когда у большинства членов проявляется чувство гордости за коллектив: все переживают, если у кого-нибудь неудача, они могут прийти на помощь. На стадиях «Песчаная россыпь» и «Горящий факел» показатели в группе обучающихся равны 0%. Результаты диагностики демонстрируют недостаточный уровень сформированности классного коллектива и, в связи с этим, необходимость организации целенаправленной

системной работы по его формированию.

Для проведения диагностики уровня социализированности младших школьников, вслед за О.Н.Матвеевой, были выделены следующие критерии: когнитивный, коммуникативный, практический, ценностно-смысловой [19].

На основе методики М.Р. Гинзбурга «Изучение учебной мотивации» [20] были получены следующие результаты диагностики: количество обучающихся с очень высоким уровнем учебной мотивации выявлено не было. Количество обучающихся с высоким уровнем мотивации составило 3 чел. (6%). У младших школьников данного уровня – сформированы учебные мотивы, для которых характерен интерес к учебным предметам, к самой познавательной деятельности, готовность включаться в процесс познания, изучать что-то новое, что является одним из факторов успешной социализации. Количество обучающихся со средним уровнем мотивации – 10 чел. (53%). Для них характерно: наличие положительного отношения к процессу обучения, преобладание мотивов одобрения и получения хорошей оценки в процессе обучения, а также преобладание мотивов оценки и социальных мотивов, связанных с общением со сверстниками. Количество обучающихся со сниженным уровнем мотивации – 6 чел. (41%). Для которых преобладают мотивы получения хорошей отметки, позиционные мотивы и социальные мотивы. Учебные мотивы у них сформированы в меньшей степени, в результате чего могут наблюдаться трудности в отношении к учебной деятельности, которая может являться неустойчивым и зависеть от успешности, важнейшим показателем которой, для обучающегося, является оценка. Количество обучающихся с низким уровнем выявлено не было.

Сопоставляя количество обучающихся с разным уровнем учебной мотивации, можно сделать вывод, что средний уровень учебной мотивации преобладает среди младших школьников. В связи с этим, следует отметить, что недостаточно сформированная учебная мотивация влияет и на уровень социализированности младших школьников: большинство – не являются в полной мере социализированными, поскольку в учебной деятельности у них наблюдается преобладание социального, позиционного и других видов мотивов, а учебный мотив сформирован недостаточно. На особенности диагностики социализированности учащихся обращает внимание Зимнякова И.В. [21]

Выявление особенности социального статуса младших школьников в коллективе, на основе методики М.Р.Битяновой «Как измерить отношения в классе» [22], позволило получить следующие результаты: в зависимости от социального статуса «Звёзды», среди младших школьников - выявлено не было. «Принимаемые» – составило 13 чел.(69%). «Пренебрегаемые» – 5 чел.(26%). «Отвергаемые» – 1 чел. (5%).

Результаты проведенного исследования показали, что взаимоотношения в классе являются не в полной мере благоприятными, поскольку большее количество обучающихся проявляют недостаточную сформированность положительных взаимоотношений внутри классного коллектива. Это является основанием для организации процесса формирования положительных межличностных взаимоотношений в среде младших школьников.

На основе метода наблюдения, проведено изучение у младших школьников умения осуществлять организацию собственной деятельности: в учебной и во внеурочной практической деятельности, оценивая сформированность всех ее структурных компонентов.

Высокий уровень отмечается у 2 чел. (11%), когда в достаточной степени сформированы умения, необходимые для самостоятельной организации учебной деятельности. Во внеурочной деятельности – выбор

и вариативность форм и деятельности по интересам, проявление индивидуальности, творчества, инициативы. При этом – деятельность младших школьников является осознанной и полной: самостоятельная постановка цели, планирование действия по ее достижению, выполнение конкретных действий, осуществление самоконтроля и самооценки. Это свидетельствует об уровне сформированности способа организации деятельности, как творческой.

Это позволяет осуществлять самостоятельное планирование и творческое выполнение деятельности. Средний уровень (воспроизводяще-творческий), выявлен у 7 чел. (39%). В процессе деятельности, обучающиеся данного уровня показали, что полностью самостоятельно осуществлять деятельность для них не всегда легко, в большей степени они проявляют самостоятельность, когда им задается алгоритм выполнения действий.

В процессе самостоятельного выполнения - могут отмечаться трудности целеполагания, трудности планирования, а также самоконтроля и самооценки. Элементы творчества младшие школьники на данном уровне также способны проявлять в своей деятельности, но преимущественно тогда, когда деятельность является хорошо знакомой.

Низкий уровень (репродуктивный) – выявлен у 10 чел. (50%) обучающихся, у которых недостаточно сформированы навыки организации деятельности. Младшие школьники ориентированы на выполнение действий по образцу под контролем взрослого. Самостоятельно в полной мере они не могут осуществлять постановку целей, планировать действия, выполнять их, осуществлять контроль и оценку достигнутого результата. Соответственно, как показали полученные нами результаты, учащиеся могут испытывать трудности в процессе социализации, поскольку сформированные умения и навыки эти обучающиеся самостоятельно не переносят в другую деятельность, что может затруднять освоение ими нового опыта и, соответственно, препятствовать социальному развитию в целом.

Использование методики М.И. Шиловой «Диагностика нравственной воспитанности» позволило выявить уровень сформированности ценностного отношения младших школьников к обществу, труду, к себе и другим людям [23].

Младшие школьники с высоким уровнем (4 чел. 21%) сформированности отношения к обществу характеризуются тем, что они охотно выполняют общественные поручения, при этом действуют ответственно и требуют ответственного отношения от других людей, проявляют бережное отношение к школьному имуществу. Обучающиеся со средним уровнем (7 чел. 37%) также выполняют общественные поручения достаточно заинтересовано и ответственно, но не требуют этого от других, бережливость у них проявляется неустойчиво. Низкие показатели выявлены у 8 чел. (42%). Проявляется у младших школьников в том, что они неохотно выполняют поручения, только при условии контроля со стороны других людей, бережливость они проявляют также чаще всего под контролем.

Отношение к труду на высоком уровне – 5 чел. (28%), характеризуется тем, что обучающиеся являются дисциплинированными и стремятся всегда следовать общепринятым нормам и правилам поведения ожидая от других того же, проявляя ответственное отношение к учебе, трудолюбие и прилежность, стремление достигать высокие результаты. Показатели среднего уровня выявлены у 6 чел. (32%), которые стремятся соблюдать нормы и правила поведения, но не ожидают этого от других, в отношении к учебе у них проявляется интерес к знаниям, но стремление учиться хорошо является не ярко выраженным. Они понимают ценность труда, проявляют добросовестное отношение к труду, но не

всегда активно в него включаются. Младшие школьники с низким уровнем (7 чел. 39%) – чаще всего соблюдают правила и нормы поведения только при наличии контроля со стороны других людей, отношение к учебе у них является преимущественно безответственным, они не проявляют интереса, у них нет постоянного контроля, по отношению к общественно полезному труду у них наиболее значимым являются соревновательные мотивы или мотивация положительной оценки со стороны других людей.

Таким образом, результаты диагностики показали, что отношение к обществу и труду у младших школьников находится еще в процессе формирования, поскольку большинство обучающихся не имеет четких ценностных ориентиров по отношению к обществу и труду. Иногда они проявляют в своем поведении характеристики, которые свидетельствуют о том, что они еще не в полной мере осознают ценность труда, не всегда проявляют уважительное и бережное отношение.

По результатам диагностики отношения к людям – количество обучающихся с высоким уровнем сформированности отношения составило 5 чел. (26%), проявляя общительность, уважение к интересам коллектива. Они охотно отзываются на просьбы одноклассников, помогают другим, являются верными своему слову, честными и правдивыми. Средний уровень проявляют 7 чел. (37%), которые являются достаточно общительными, охотно выполняют поручения коллектива, организуют полезные дела, проявляют доброту, отзывчивость, однако не всегда верны своему слову. Низкий уровень – 7 чел. (37%).

Как показали результаты, младшие школьники с низким уровнем являются не очень общительными, на просьбы товарищей отзываются неохотно, не любят участвовать в делах коллектива, редко помогают другим по собственному желанию.

Отношение к себе у 6 чел. (32%) сформировано на высоком уровне, проявляется в том, что обучающиеся являются простыми и скромными в общении, у них отмечается уважительное отношение к себе и другим. Средний уровень – выявлен у 7 чел. (36%).

Младшие школьники со средним уровнем являются достаточно простыми и скромными в общении, проявляют уважение к другим людям, интерес к ним. Низкий уровень сформированности отношения к себе выявлен у 6 чел. (32%), которые испытывают достаточно сложные отношения в общении, при этом, они могут проявлять скромность и простоту, но иногда бывают высокомерными, заносчивыми, раздражительными.

Результаты оценки отношения к другим людям и к себе показали, что у младших школьников отмечается незначительное преобладание среднего уровня, для которого характерно не только устойчивое проявление определенных положительных черт в отношении к другим людям и к себе, но и неустойчивость в отдельных проявлениях.

В целом, обобщая результаты диагностики уровня социализированности младших школьников, в соответствии с когнитивным, коммуникативным, практическим, ценностно-смысловым критериями, следует отметить, что высокий уровень социализированности выявлен у 3 чел. (16%).

Данный уровень характеризуется тем, что у младших школьников отмечается гармоничное развитие разных сторон личности, способность эффективно осуществлять познавательную деятельность и самоконтроль, успешно взаимодействовать с окружающими людьми.

Они могут организовывать свою деятельность, применяя имеющиеся знания и умения. У них сформированы определенные ценностные ориентации, которые выступают в качестве базовых оснований для усвоения общественных норм и ценностей.

Младшие школьники со средним уровнем – 8 чел. (42%), характеризуются тем, что в целом они

способны осуществлять познание окружающего мира и самопознание, устанавливать контакт и взаимодействовать, но иногда у них отмечаются трудности, связанные с согласованием действий, организацией самостоятельной деятельности. Кроме того, у младших школьников со средним уровнем недостаточно сформированы ценностные ориентации, отражающие условия детьми общественных и социальных норм.

Низкий уровень выявлен у 8 чел. (42%). Данный уровень характеризуется тем, что у обучающихся отмечается недостаточное развитие способности к познанию и пониманию окружающего мира, познанию самого себя, установлению адекватных конструктивных взаимоотношений с окружающими людьми, основанных на умении вступать в контакт, согласовывать действия, достигать поставленной цели, оценивать свой результат. Они не способны самостоятельно организовать свою деятельность, а также у них отмечается слабая сформированность ценностных ориентаций.

Таким образом, полученные результаты указывают на необходимость взаимодействия всех субъектов образовательного процесса: социального педагога, педагога-психолога, классного руководителя, обучающихся и их родителей в процессе реализации системы мероприятий, направленных на формирование классного коллектива с целью успешной социализации младших школьников, учитывая их психологические особенности.

Вслед за авторами: Д.В.Григорьевым, И.С.Кулешовой, П.В.Степановым [24], нами определены задачи следующего этапа исследования:

- 1) формирование классного коллектива;
- 2) развитие мотивации учащихся к обучению;
- 3) развитие коммуникативных умений и навыков младших школьников;
- 4) формирование умений и навыков самостоятельной организации в учебной и внеурочной деятельности;
- 5) способствование расширению и углублению представлений о нравственных нормах и ориентирах у младших школьников.

Реализация задач, направленная на формирование классного коллектива будет являться эффективным средством социализации младших школьников. Это возможно, только при создании специальных психолого-педагогических условий:

– обеспечение воздействия комплекса воспитательных мероприятий на все критерии социализации обучающихся младшего школьного возраста: когнитивного, коммуникативного, практического, ценностно-смыслового;

– целенаправленном и системном формировании у детей навыков межличностного взаимодействия в структуре классного коллектива;

– обеспечении взаимодействия всех субъектов образовательного процесса: социального педагога, педагога-психолога, классного руководителя, обучающихся и их родителей в процессе реализации комплекса мероприятий.

В связи с этим, разработан и апробирован комплекс мероприятий, представленный в таблице 1.

Положительная динамика результатов на заключительном этапе исследования позволила определить результативность комплекса мероприятий. Это позволило экспериментально определить влияние классного коллектива на уровень социализированности младших школьников.

Большинство видов деятельности имеет групповой характер. Классный коллектив обладает большим потенциалом в формировании необходимых социальных умений и навыков младшего школьника, влияет на формирование системы ценностных ориентаций, развитие общих социальных умений и навыков, а также жизненных умений и навыков, поскольку в образовательном процессе каждый обучающийся выступает не

только, как субъект, но и как член коллектива.

Таблица 1 – Комплекс мероприятий, направленных на формирование классного коллектива с целью успешной социализации младших школьников

№	Тема	Цель	Ответственные
1	«Школа и я»	Объединение и эмоциональное раскрепощение учащихся играми; осознание и эмоциональное проявление тех чувств, которые вызывает обучающийся школа.	Социальный педагог Классный руководитель
2	«Кто есть Я?»	Предоставление возможности для обучающихся – расширить представление о себе; выявление позиции – принимает ли ребенок собственное «Я».	Педагог-психолог Классный руководитель
3	«Мои чувства в школе»	Осознание обучающимися чувств, которые вызывают у них те или иные школьные занятия; формирование активности, самоуважения, стремление к реализации своих способностей; развитие произвольности движений.	Педагог-психолог Классный руководитель
4	«Учись действовать»	Развитие произвольности движений, стрессоустойчивости интеллектуальных ресурсов, внутреннего плана действий.	Педагог-психолог Социальный педагог Классный руководитель
5	«Самооценка»	Развитие умения оценивать себя со стороны; воспитание чувства собственного достоинства, уникальности и неповторимости; формирование адекватной самооценки.	Педагог-психолог Классный руководитель
6	«Дружба»	Развитие межличностных отношений учащихся, сплочение коллектива	Социальный педагог Классный руководитель
7	«Праздник в нашей жизни»	Формирование положительного эмоционального фона общения в классном коллективе.	Социальный педагог Педагог-психолог Классный руководитель
8	«Учимся общаться»	Развитие коммуникативных умений и навыков, повышение статуса обучающихся в классном коллективе	Социальный педагог Классный руководитель
9	«Семья и семейные ценности»	Укрепление семейных ценностей, формирование доброжелательных отношений в семье.	Социальный педагог Классный руководитель
10	«Как хорошо, когда мы вместе!»	Осознание чувства ответственности за совместную деятельность. Формирование положительного отношения к совместной деятельности и достижения результата.	Социальный педагог Классный руководитель

Таким образом, анализируя роль классного коллектива как фактора успешной социализации, следует отметить, что классный коллектив имеет социализирующее воздействие на личность младшего школьника, в то же время личность младшего школьника непосредственно влияет на отношения в классном коллективе. В связи с этим, в психолого-педагогической деятельности всё взаимосвязано: успех в учёбе зависит от мотивации, мотивация формируется посредством благоприятного микроклимата в классном коллективе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 [Электронный ресурс] <http://www.anichkov.ru/files/gzrdo/doc/EDUCATIONDEVELOPMENT-STRATEGY.pdf>
2. Голованова Н.В. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Спб.: Речь, 2009. 276 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект пресс, 2001. 384 с.
4. Бусыгина А.Л., Архипова И.В., Фирсова Т.А. Исследование показателей социальной адаптации детей младшего школьного возраста в условиях образовательного учреждения // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 204-208.
5. Грязнова Е.В., Мальцева С.М., Азолова Ю.В., Ларина Т.В. Современные трактовки понятия «воспитание»: семья, патриотизм и социализация // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 30-32.
6. 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.
7. Матвеева О.Н. О социализации младших школьников в современных условиях // Известия ПГПУ им. Белинского. 2010. №16 (20). С. 151-157.
8. Рослякова С.В., Пташко Т.Г., Черникова Е.Г. Особенности социализации современных подростков // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 292-296.
9. Сундеева Л.А., Рахимова З.Ф. Формирование культуры взаимодействия у младших школьников как психолого-педагогическая проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 325-328.
10. Тютосова 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.
11. Цымбалару А.Д. Моделирование образовательного пространства младших школьников в условиях вариативности организационных форм обучения // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 79-82.
12. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. Под ред. В.А.Сластенина. М.: Изд.центр «Академия». 2003. 224 с.
13. Сундеева Л.А., Рахимова З.Ф. Формирование сплоченности коллектива младших школьников во внеурочной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 181-185.

14. Шустова И.Ю. Сохранение и развитие тенденций коллективного воспитания в современном образовании // Сибирский педагогический журнал. 2013. №3. С. 36-41.
15. Макаров М.В. Микроклимат школы и его влияние на социализацию // Воспитание школьников. 2006. № 65. С. 32-36.
16. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н.Д.Селивановой, А.В.Мудрика. Сост. Е.И.Соколова. – М.: ООО «ПЕР СЭ», 2010. 336 с.
17. Гаврилычева Г.Ф. Младший школьник и его ценности // Начальная школа. 2008. №7. С. 28-30.
18. А.Н.Лутешкин Какой у нас коллектив [Электронный ресурс] <https://infourok.ru/metodika-an-lutoshkina-kakou-i-nas-kollektiv-799797.html>
19. Матвеева О.Н. О социализации младших школьников в современных условиях // Известия ПГПУ им. Белинского.2010.№16 (20). С. 151-157.
20. Гинзбург М.Р. «Изучение учебной мотивации» [Электронный ресурс] <https://infourok.ru/metodika-izuchenie-motivacii-obucheniya-i-mladshih-shkolnikov-mr-ginzburga-klassi-3546804.html>
21. Зимняя И.В. К вопросу о диагностике социализированности учащихся // Наука и образование. 2016. №2. С. 47-49.
22. Битянова М. Как измерить отношения в классе: Социометрический метод в школьной практике / М.Битянова. - М.: ООО «Чистые пруды», 2005. 32 с.
23. Шилова М.И. Диагностика нравственной воспитанности [Электронный ресурс] <https://multiurok.ru/files/diagnostika-nravstvennoi-vospitannosti-m-i-shilova.html>
24. Григорьев Д.В., Кулешова И.С., Степанов П.В. Воспитательная система школы от А до Я. М.: Просвещение, 2006. 214 с.

Статья поступила в редакцию 07.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 372.853

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0007

МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ЗАДАЧЕ О МАКСИМАЛЬНОЙ
ДАЛЬНОСТИ ПОЛЁТА ТЕЛА В ВЯЗКОЙ СРЕДЕ

© 2019

Бобылёв Юрий Владимирович, доктор физико-математических наук,
профессор кафедры «Общая и теоретическая физика»**Грибков Александр Иванович**, кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры «Общая и теоретическая физика»**Романов Роман Васильевич**, кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры «Общая и теоретическая физика»*Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
(300026, Россия, Тула, пр. Ленина, 125, e-mail: rom_rom_vas@mail.ru)*

Аннотация. На сегодняшний день получение значимых результатов в большинстве случаев возможно исключительно на стыке наук. В этом случае происходит взаимное дополнение методов из различных областей знаний. Подобное решение необходимо применять и при обучении школьников и студентов, не оставаясь в рамках одной конкретной дисциплины, а используя всю мощь разработок смежных курсов. В работе рассмотрена подобная реализация на примере задачи об условиях максимальной дальности полёта тела в вязкой среде. Таким образом, в статье описывается мультидисциплинарный подход, использующий сочетание при решении сравнительно сложных, но более приближенных к реальности физических задач расширенных аналитических, численных и компьютерных методов. Такой подход эффективен для осмысления и усвоения студентами материала разных дисциплин и применяется авторами в учебном процессе для физико-математических направлений педува. В результате при решении физической задачи помимо непосредственно физики используются сведения из дополнительных разделов математики, знания и умения пользоваться вычислительными средами класса САПР, а также элементы географии. Такая реализация с одной стороны формирует понимание практической значимости рассматриваемой проблемы, а не её теоретическую изолированность, с другой – позволяет сформировать основные профессиональные навыки.

Ключевые слова: высшее образование, вязкая среда, аналитическое решение, численные методы, компьютерное моделирование, вязкое трение, дальность полета, угол, падение, физическая задача, смежные курсы.

MULTIDISCIPLINARY APPROACH IN PROBLEM ABOUT MAXIMUM
RANGE BODY IN A VISCOUS MEDIUM

© 2019

Bobylev Yuri Vladimirovich, doctor of physics and mathematics sciences, professor
Gribkov Alexander Ivanovich, candidate of physics and mathematics sciences, docent**Romanov Roman Vasilyevich**, candidate of physics and mathematics sciences, docent
*Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University**(300026, Russia, Tula, Lenin Avenue, 125, e-mail: rom_rom_vas@mail.ru)*

Abstract. To date, obtaining significant results in most cases is possible only at the intersection of Sciences. In this case, there is a mutual complement of methods from different fields of knowledge. Such a solution should be applied in the education of pupils and students, not staying within one particular discipline, and using the full power of the development of related courses. In this paper we consider a similar implementation on the example of the problem of the maximum range of the body in a viscous medium. Thus, the article describes a multidisciplinary approach that uses a combination of relatively complex, but more close to the reality of the physical problems of advanced analytical, numerical and computer methods. This approach is effective for understanding and assimilation of the material by students of different disciplines and is used by the authors in the educational process for physical and mathematical directions of pedagogical University. As a result, when solving a physical problem, in addition to physics, information from additional sections of mathematics, knowledge and skills to use computing environments of CAD class, as well as elements of geography are used. Such implementation on the one hand forms an understanding of the practical significance of the problem, not its isolation, on the other hand, allows to form the basic professional skills.

Keywords: higher education, viscous fluid, analytical solution, numerical methods, computer simulation, viscous friction, flight range, angle, drop, physical problem, related courses.

Постановка проблемы. В настоящее время наиболее интересные результаты получаются на стыке различных наук, когда методы, отработанные в каждой области знания, взаимно дополняют и обогащают друг друга [1; 2].

Такой же подход необходимо применять и при обучении школьников и студентов, не замыкаясь в рамках конкретной дисциплины, а используя всю мощь разработок смежных курсов [3–5].

Покажем это на примере физической задачи про движение тела в вязкой среде [6, С.339], теоретическое рассмотрение которой практически исчезло при изучении курса физики в обычных ВУЗах, возможно, из-за их постоянной оптимизации. Здесь же стоит заметить, что экспериментальное изучение этого вопроса по-прежнему актуально [7].

Решение проведём с привлечением не вполне тривиальных методов высшей математики и компьютерных приложений, используемых при обучении информационным технологиям. Необходимость симбиоза аналитического подхода и современных технологий обосновывается в [8–10].

1. Постановка задачи.

Пусть в вязкой среде с коэффициентом динамической вязкости η и плотностью ρ_0 с высоты h с начальной скоростью v_0 под углом к горизонту α брошен шар диаметром d , сделанный из материала плотностью ρ .

Полагаем высоту подъёма небольшой и, следовательно, ускорение свободного падения g постоянным. Силу сопротивления считаем по Стоксу (G. Stokes) линейно зависящей от скорости.

Опуская подробный вывод, приведённый в [11], сразу запишем итоговые уравнения движения в проекциях на стандартно выбранные оси

$$x = v_0 \tau \cos \alpha \left(1 - e^{-\frac{t}{\tau}} \right), \quad (1)$$

$$y = h - v_p t + \tau (v_p + v_0 \sin \alpha) \left(1 - e^{-\frac{t}{\tau}} \right). \quad (2)$$

Здесь использованы дополнительные обозначения

$$\tau = \frac{\rho d^2}{18\eta}, \quad v_p = g \left(1 - \frac{\rho_0}{\rho}\right) \tau, \quad (3)$$

где τ – характерное время процесса, то есть время, через которое показатель экспоненты становится равным единице, а v_p – предельная вертикальная составляющая скорости. По смыслу это скорость, которую мог бы приобрести шарик при неограниченном падении.

Также в [3] аналитически получены выражения для времени подъёма до максимальной высоты, сама высота и уравнение траектории

$$y = h + v_p \tau \ln \left(1 - \frac{x}{v_0 \tau \cos \alpha}\right) + \frac{v_p + v_0 \sin \alpha}{v_0 \cos \alpha} x \quad (4)$$

Заметим, что уравнения (2) и (4) являются трансцендентными, поэтому, положив $y = 0$, их нельзя решить

аналитически и найти время всего полёта или дальность полёта x_m . Эти результаты в [11] получены уже численными методами, для чего авторами подготовлен рабочий лист РТС Mathcad, а также разработана программа компьютерного моделирования такого движения.

Тем не менее, всё-таки ещё один аналитический результат получить можно.

2. Аналитическое решение

В момент падения $y = 0$, $x = x_m$, и тогда из (4) получаем

$$0 = h + v_p \tau \ln \left(1 - \frac{x_m}{v_0 \tau \cos \alpha}\right) + \frac{v_p + v_0 \sin \alpha}{v_0 \cos \alpha} x_m \quad (5)$$

Если бы уравнение (5) для дальнейшего анализа удалось записать как явную функцию $x_m = x_m(\alpha)$ или наоборот,

то возможно, что решение упростилось. Однако в силу его сложной структуры это недостижимо, поэтому используем редко применяемый, особенно в учебных задачах, приём, предварительно вводя для удобства новые переменные и параметры

$$X = \frac{x_m}{v_0 \tau}, \quad H = \frac{h}{v_0 \tau}, \quad z = \sin \alpha, \quad a = \frac{v_p}{v_0} \quad (6)$$

Тогда (5) переписывается в виде

$$0 = H + a \ln \left(1 - \frac{X}{\sqrt{1-z^2}}\right) + \frac{a+z}{\sqrt{1-z^2}} X \quad (7)$$

Здесь мы познакомили учащихся с методом обезразмеривания переменных, который часто позволяет многопараметрическую задачу свести к одному параметру, который и определяет вид решения. Здесь это параметр a .

Выражение (7) можно рассматривать как неявную функцию $F(X, z) = 0$ [12], работа с которыми также

практически перестала рассматриваться в курсах высшей математики в педвузах.

Чтобы найти значение x_m , при котором дальность полёта станет максимальной X_m , воспользуемся понятием производной неявной функции. Вычислив полный дифференциал уравнения $F(X, z) = 0$, имеем такое вы-

ражение для производной функции $X = X(z)$

$$dF(X, z) = \frac{\partial F}{\partial X} dX + \frac{\partial F}{\partial z} dz = 0, \quad \rightarrow \quad \frac{dX}{dz} = - \frac{\frac{\partial F}{\partial z}}{\frac{\partial F}{\partial X}} \quad (8)$$

Отсюда видно, что условие экстремума функции $X = X(z)$ будет определяться равенством нулю частной производной

$$\frac{dX}{dz} = 0, \quad \rightarrow \quad \frac{\partial F}{\partial z} = 0 \quad (9)$$

Используя (7), вычисляем производную, приравниваем её к 0, сокращаем на $X_m \neq 0$ (Это минимальная дальность при броске вертикально вверх или вниз), получаем

$$\frac{\frac{z_m}{(1-z_m^2)\sqrt{1-z_m^2}} - \sqrt{1-z_m^2} + (a+z_m) \frac{z_m}{\sqrt{1-z_m^2}}}{1 - \frac{X_m}{\sqrt{1-z_m^2}}} = \frac{z_m}{(1-z_m^2)} \quad (10)$$

После достаточно длинных преобразований, которые мы здесь опускаем, имеем в безразмерном и явном виде

$$X_m = \frac{\sqrt{1-z_m^2}}{az_m + 1}, \quad \text{или} \quad x_{m_max} = \frac{v_0^2 \tau \cos \alpha_m}{v_p \sin \alpha_m + v_0} \quad (11)$$

Это связи между максимальной дальностью полёта и углом, при котором она достигается. То есть, зная одну величину, можно аналитически найти другую.

3. Численное решение

Далее (11) нужно подставить в (7) или (5).

$$0 = H + a \ln \left(\frac{az_m}{az_m + 1}\right) + \frac{a+z_m}{az_m + 1} \quad (12)$$

К сожалению, получившееся уравнение опять-таки аналитически не решается, поэтому перейдем к результатам численных расчётов. Графики, подтверждающие вышесказанное, подготовлены в РТС Mathcad [13] и приведены на рис. 1. Расчёт проводился при $h = 10$ м, $v_0 = 15$ м/с, $\alpha_1 = 55^\circ$, стальной шарик $d = 2$ мм,

$$\rho = 7800 \text{ кг/м}^3, \quad \text{водная среда } \eta = 0,00106 \text{ Па}\cdot\text{с},$$

$$\rho_0 = 1000 \text{ кг/м}^3. \quad \text{Расчётная траектория показана линией}$$

1.

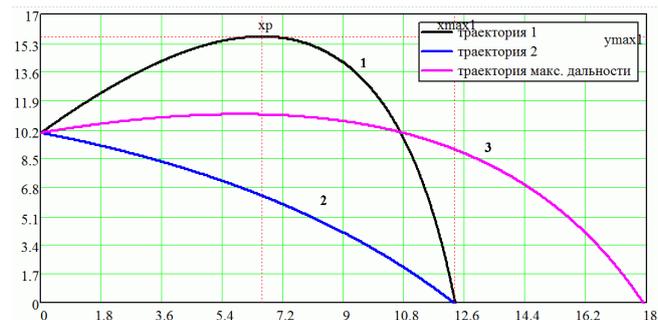


Рисунок 1 – Траектории движения шара при разных углах

Понятно, что одной и той же дальности можно достигнуть при двух разных углах вылета. Если один угол задан, то другой можно подобрать экспериментально или численно. Соответствующая траектория представлена линией 2 при угле вылета $\alpha_2 = -21^\circ$. Бросать ведь

можно не только вверх относительно горизонта, но и вниз.

В интервале между этими значениями и находится угол, при котором достигается наибольшая дальность полёта.

А теперь воспользуемся возможностью Mathcad строить график функции двух переменных $F(X, z)$ как

поверхность в 3D-формате, однако в данном случае будем показывать не объёмную картину, а линии уровня, как обычно обозначаются горы на географических картах. Кроме того, опыт показал, что результаты вычислений более стабильны, если работать не с функцией (7), а с обратной функцией

$$F(X, z) = 1 - \frac{X}{\sqrt{1-z^2}} - e^{-\frac{H + \frac{a+z}{\sqrt{1-z^2}} X}{a}} = 0 \quad (13)$$

Ограничив диапазон изменения функции F , оставим только нулевой уровень, а это и есть нужный нам график неявно заданной функции $X = X(z)$, который показан

на рис. 2. Здесь для полноты картины задан диапазон изменения аргумента $-1 < z < 1$, хотя понятно, что нужный

нам угол следует искать в интервале $0^\circ < \alpha_m < 45^\circ$ или

$$0 < z_m < 0,707.$$



Рисунок 2 – Зависимость дальности полёта от угла вылета

По ранее указанным причинам будем искать корень не уравнения (12), а ему обратного

$$1 + \frac{1}{az_m} = e^{\frac{H + \frac{a+z_m}{\sqrt{1-z_m^2}} X}{a}} \quad (14)$$

Для этого в Mathcad есть встроенная функция поиска корня следующего синтаксиса $\text{root}(f(x), x, \text{xmin}, \text{xmax})$, где xmin , xmax – нижняя и верхняя границы интервала, где следует искать корень. При заданных условиях задачи получается, что $z_m = 0,32$, а угол $\alpha_m = 18,6^\circ$, что и

подтверждается графиками.

Заключение

Подведём итоги. В работе получен аналитический результат (11) и проведено компьютерное моделирование уравнений (1) и (2), а также их численное решение с использованием свойств неявно заданной функции.

Таким образом, при решении физической задачи помимо собственно физики были использованы сведения из дополнительных разделов математики, знания и умения пользоваться вычислительными средами класса САПР, и даже элементы географии. Таким образом, совмещая аналитический подход и его компьютерная реализация, важность которой обсуждается в [14–17].

Подобный подход применяется авторами в процессе преподавания не только традиционных дисциплин, но и материала элективных модульных блоков (ЭМБ), таких как «Практикум по решению экспериментальных задач» и «Основы вычислительного эксперимента». Естественно, желательно делать и наоборот [18], то есть при изучении соответствующих разделов математики или практикума по программированию иллюстрировать их конкретными задачами по физике.

В заключение отметим, что «идея витает в воздухе», вполне актуальна и современна, так как аналогичными приёмами пользуются при подготовке студентов-лингвистов [19] и спортсменов [20], причём именно при изучении физики!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- 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.
- Шурыгин В.Ю., Шурыгина И.В. Активизация межпредметных связей физики и математики как средство формирования метапредметных компетенций школьников // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 41-44.
- 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.
- Акматабекова А.Ж. Роль электронных учебно-методических пособий в процессе организации самостоятельной работы студентов по физике // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 3. С. 62–68.
- Александров И.В., Строкينا В.Р., Афанасьева А.М., Тучков С.В. Опыт организации проблемно-ориентированной внеаудиторной деятельности студентов // Инновации в образовании. 2013. № 4. С. 120–127.
- Матвеев А. Н. Механика и теория относительности / А. Н. Матвеев. – 4-е изд., стер. – М.: Лань, 2009. – 336 с.
- Панков К. В. Лабораторная работа «Падение тела сферической формы в вязкой среде» // Физика в школе, 2010, №7, С.46-49.
- Тищенко Л.В. Экспериментальный практикум и практикум по решению задач по физике как средство развития позиции субъекта учения старшеклассника // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 290-296.
- Баранов А.В., Петров Н.Ю. Натурный эксперимент и компьютерное моделирование в комплексном элективном курсе по физике Дистанционное и виртуальное обучение. 2016. № 6 (108). С. 78-88.
- Ким В.С. Виртуальные и натурные эксперименты в обучении физике // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2010. № 1. С. 163–168.
- Бобылев Ю. В., Грибков А. И., Романов Р. В., Романов Р. Р. «Дальше или ближе» или о движении тела в вязкой среде // Инновации в образовании, 2017, №4, С.96-106.
- Фиктенгольц Г. М. Курс дифференциального и интегрального исчисления / М.: Госиздательство технико-теоретической литературы, 1962. Т.1. – 608 с.
- Макаров Е. Г. Инженерные расчеты в Mathcad 15. Учебный курс / СПб.: Питер, 2011. – 400 с.
- Богатырева Ю.И., Шахаева Д.В. О применении виртуального эксперимента по физике в основной школе // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 7 (228). Выпуск 29. – С. 191–197.
- Голиков Д.В. Система демонстрационного эксперимента при изучении электромагнитных колебаний и волн в курсе физики основной школы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2008. № 4. С. 105–110.
- Бобылев Ю.В., Грибков А.И., Романов Р.В. Романов Р.Р. Компьютерное моделирование физических процессов как средство развития исследовательской деятельности обучаемых // Высшая школа в России и за рубежом: проблемы и их решения: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2017. – С.314-330.
- Ревинская О.Г., Кравченко Н.С. Обучение студентов поиску оптимальных условий проведения учебного эксперимента по физике с помощью теоретических моделей // Инновации в образовании. 2015. № 2. С. 25–41.
- Ан А. Ф., Соколов В. М. Согласование курсов общей физики и математики в высшем техническом образовании // Инновации в образовании, 2012, № 7, С. 4-18.
- Герцен Т. А., Майзелес С. Б., Любимова Н. Ю. Принципы и опыт интеграции курсов на английском языке в техническом универ-

ситете // Инновации в образовании, 2016, № 12, С. 5-14.

20. Хадиуллина Р. Р. Интегративный подход в обучении студентов-спортсменов дисциплине «Естественно-научные основы физической культуры и спорта: физика» // Инновации в образовании, 2017, № 9, С. 82-91.

Статья поступила в редакцию 20.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378.046.4

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0008

**УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА
(НА ПРИМЕРЕ КУРСА «ФИТНЕС И ГИМНАСТИКА ЙОГОВ»)**

© 2019

Буренок Олег Михайлович, доктор филологических наук, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой русской, зарубежной литературы и методики преподавания литературы
Серпер Сергей Александрович, кандидат экономических наук, докторант
*Самарский государственный социально-педагогический университет
(443099, Россия, Самара, ул. М. Горького 65\67, e-mail: sergeysrper@gmail.com)*

Аннотация. В статье рассматривается специфика формирования универсальных компетенций студентов профиля «Физическая культура и спорт». Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения, утверждённый Министерством образования и науки Российской Федерации, предполагает формирование у студентов направления «Физическая культура и спорт» универсальных компетенций, важных при реализации программы развития личности современного специалиста и тренера. Значение универсальных компетенций в системе современного образования увеличивается и в связи с установлением личностно-ориентированной парадигмы образования, при которой социуму требуются самостоятельные, активные, способные к саморазвитию и самообразованию профессионалы, особенно в областях, жизненно важных для развития российского общества и государства. Сочетание теоретического и практического материала даст возможность не только внедрить в вузовское образование новый курс «Фитнес и гимнастика йогов», но и изменить существующие похожие курсы, сделав их более комплексными, всесторонними и учитывающими потребность как высшего образования, так и российского общества. Комплекс универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, который формирует разработанный нами курс позволил не только проверить на практике возможности эффективного использования элементов гимнастики йогов в процессе подготовки студентов направления «Физическая культура и спорт», но и определить наиболее оптимальные варианты взаимодействия универсальных и общепрофессиональных компетенций.

Ключевые слова: универсальные компетенции, высшее образование, физическая культура и спорт, подготовка бакалавров, педагогическое образование, федеральные стандарты, профессиональные компетенции, гимнастика йогов, фитнес, теория и методика физической культуры, спортивная деятельность.

**UNIVERSAL COMPETENCE AND RESULTS OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT
(ON THE EXAMPLE OF THE COURSE «FITNESS AND GYMNASTIC YOGA»)**

© 2019

Buranok Oleg Michailovich, doctor of philological sciences,
doctor of pedagogical sciences, professor
Serper Sergey Aleksandrovich, candidate of economical sciences,
doctoral candidate
*Samara State University of Social Sciences and Education
(443099, Russia, Samara, M. Gorkiy st. , 65\67, e-mail: sergeyserper@gmail.com)*

Abstract. The article deals with the specifics of formation of common cultural competence profile of students “Physical culture and sport”. Federal state educational standard of the third generation, approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, involves the formation of the students’ areas of “Physical Culture and Sports” common cultural competencies that are important in the implementation of the program of development of the personality of the modern expert and trainer. The value of common cultural competence in the system of modern education and increase in connection with the establishment of personality-oriented education paradigm, in which the society requires active, capable of self-development and self-education professionals, especially in areas that are vital for the development of Russian society and the state. The combination of theoretical and practical material will make it possible not only to introduce a new course in Yoga Fitness and Gymnastics into higher education, but also to change existing similar courses, making them more comprehensive, comprehensive, and taking into account the need of both higher education and Russian society. Complex of universal, general professional and professional competencies, which forms the course we developed, allowed us not only to test in practice the possibilities of effective use of the elements of yoga gymnastics in the process of preparing students of the “Physical culture and sport” direction, but also to determine the most optimal variants of interaction between universal and general professional competencies.

Keywords: general cultural competence, higher education, physical culture and sports, bachelor’s degree training, pedagogical education, federal standards, professional competence, yoga gymnastics, fitness, theory and methods of physical culture, sports activities.

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

Фитнес-индустрия, новые оздоровительные технологии, гимнастика йогов по темпам развития занимает второе место в мире уступая лишь информационным технологиям. В реализации социально-экономических функций фитнес-индустрия (как непроизводственная отрасль сферы услуг) вносит значимый вклад в мировую экономику с точки зрения доходности, занятости населения и уровня качества жизни, упорядочивая использование свободного времени. К социальным и культурным функциям фитнеса относятся эстетическая, спортивная, воспитательная, познавательная, общеоздоровительная, реабилитационная, коммуникативная, социализирующая функция, а также релаксационная, рекреационная, адаптационная и некоторые другие. В плане научно-педагогического анализа и изучения вопросов внедрения элементов гимнастики йогов в учебный процесс наиболее

насыщенной проблемой является выбор компетенций и методов их формирования. При этом, разработчики вузовских программ по йоге часто забывают об универсальных компетенциях, делая основной упор на профессиональные [1; 2]. Хотя само развитие фитнеса сформировало такой вопрос, как педагогика фитнеса: необходимо определить набор универсальных и общепрофессиональных компетенций, содержание и структуру учебных планов для будущих профессионалов в сфере фитнеса и гимнастики йогов [3. С. 170; 4. С. 444].

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

При разработке курса «Фитнес и гимнастика йогов» необходимо было учитывать не только особенности существующих близких по тематике учебных программ, но и педагогические задачи, отражающие целесообраз-

ность включения подобного курса в систему российского высшего образования [5. С. 105; 6. С. 74; 7. С. 33]

Формирование целей статьи (постановка задания).

Для экспериментальной проверки основных положений проекта «Гимнастика йогов в рамках занятий по фитнесу в высшем образовании» были сформированы две группы студентов. Каждая группа состояла из 20 юношей и девушек (пропорции равные). Одна группа была обозначена как контрольная, другая – экспериментальная.

Занятия в контрольной группе проводились в традиционной форме. Занятия по дисциплине «Физическая культура» в контрольной и экспериментальной группах проводились на основе и в соответствии с примерной федеральной государственной образовательной программой по данной дисциплине. Годовой объем занятий по физической культуре составлял 72 часа, проводилось одно занятие в неделю продолжительностью 90 минут каждое. В практические занятия по дисциплине «Физическая культура» включались все стандартные упражнения легкой атлетики и спортивных игр доступные для всех студентов [9. С. 80]. Кроме этого использовались общеразвивающие упражнения традиционного спектра как то: упражнения с гимнастическими палками, скакалками, гантелями; с использованием гимнастических стенок и скамеек; упражнения на растягивание и расслабление мышц и связок использовались в контрольной группе на занятиях по гимнастике [10. С. 13; 11. С. 89 – 92].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Универсальные компетенции (по ФГОС 3++) являются необходимыми и для любого специалиста и гражданина. Освоение этих компетенций является краеугольным камнем не только в физическом, но и морально-нравственном, духовном и патриотическом воспитании [12. С. 46].

Кроме данных универсальных компетенций обе группы работали на формирование общепрофессиональных компетенций (по ФГОС 3++). Данные компетенции являются необходимыми для педагогического работника и позволят ему оптимально реализовать профессиональный и личностный потенциал, а также максимально эффективно вести трудовую образовательную деятельность [13. С. 285].

Ход нашего эксперимента показал, что данные компетенции при традиционном подходе к занятиям по дисциплине «Физическая культура» реализуются не в полной мере, на среднем или даже более низком уровне.

По нашему мнению. Это связано с рядом факторов:

Во-первых, общее устаревание программ «традиционной» физкультуры. Современный спорт и связанная с ним индустрия давно отошли от тех стандартов, что считаются общеприменимыми в учебных заведениях среднего, средне-профессионального и высшего уровня. Достаточно посмотреть на биографии большинства современных спортсменов, которые получили основную квалификацию и развили уровень своей физической подготовки не на занятиях, а в рамках секций.

Во-вторых, устаревание залов и оборудования. В большинстве учебных заведений всех уровней наблюдается нехватка элементарных предметов спортивного инвентаря, обновления если и происходят, то не часто и мизерными дозами [14. С. 11]. Позитивные тенденции в этой сфере связаны с реализацией ряда национальных проектов и практикой укрупнения ВУЗов, что позволило обновить материально-техническую базу, однако, в целом общий её уровень является недостаточным.

Исходя из этого мы можем сделать выводы о серьёзном недостатке у молодёжи заинтересованности в спорте и здоровом образе жизни преодолеть которую можно только путём внедрения инноваций эффективность которых должна проверяться экспериментально. Кроме того, можно отметить структурно-содержательные про-

блемы с организацией самостоятельной работы в рамках традиционных методов [15. С. 103 – 104; 16. С. 9 – 10; 17. С. 35].

В ходе эксперимента для постоянного сравнительного анализа контрольная и экспериментальная группа постоянно сдавали нормативы, проводились отчётные и открытые занятия, различные мероприятия. В целом общий ход эксперимента на основе этих данных нами может быть разделён на 3 этапа:

1 этап. Ознакомительно-подготовительный. На этом этапе студенты знакомились с программой занятий, «входили» в ритм постоянных спортивных нагрузок, приобретали основные навыки и развивали основы для формирования компетенций. На этом этапе в показателях обеих групп отсутствовала разница, однако уровень заинтересованности значительно различался.

2 этап. Развивающий. На этом этапе студенты начали активное освоение программы занятий, приступили к поступательному формированию компетенций. На этом этапе стала заметна различия между двумя группами в показателях освоения компетенций, уровня заинтересованности, здоровья и физического развития.

3 этап. Закрепляющий. На этом этапе студенты демонстрировали освоение программы и заложенных в неё компетенций через сдачу нормативов, отчётные занятия и участие в соревнованиях различного плана. На этом этапе стали заметны серьёзные отличия в освоении компетенций, уровне заинтересованности и основных показателях здоровья и физического развития между двумя группами.

В ходе нашего эксперимента проводились опросы, чтобы проследить уровень заинтересованности студентов в обычных занятиях по физкультуре. Итоги этого опроса в начале года таковы: на вопрос «насколько интересно вам заниматься физкультурой?» Ответы распределились следующим образом:

5% - совсем не интересно. Звучали такие формулировки как: «отнимает время только», «скучно», «лучше бы дома за компом посидел», «зал старый, программа скучная и как в школе» и т.д.

5% - очень интересно. Звучали такие ответы как: «всё супер», «мне интересно», «краснообразно», «можно отдохнуть от пар» и т.д.

12,5% - скорее интересно. Здесь респонденты давали следующие ответы: «да, неплохо в принципе», «ничего особенного», «ну как в школе», «такое себе» и т. д.

77,5% - скорее не интересно. Большинство наших респондентов давали ответы следующего плана: «очень стандартно, ждал(а) большего», «так себе», «ну в школе тоже самое», «это не уровень вуза», «зал обшарпанный»

Как мы видим, респонденты из числа студентов контрольной группы не проявили заинтересованности в занятиях обычной физкультурой. Главные факторы отторжения на наш взгляд:

-отсутствие разнообразия, студенты часто жаловались на «скуку»;

-плохое материально техническое состояние залов;

-посредственная подготовка вузовских преподавателей и их возраст;

-схожесть со школьной программой по дисциплине «Физическая культура».

Таким образом, мы можем сделать вывод, что обычные занятия по дисциплине «Физическая культура» в вузах не отвечают потребностям молодого поколения, выглядят как «усложнённый вариант» школьных занятий, что вместе с посредственным состоянием залов создаёт ситуацию не успеха, негативно влияет на мотивацию и не способствует развитию спортивных навыков у молодёжи.

Также авторами исследования была прослежена определённая динамика в ответах студентов. Если в течение 1 этапа ситуация была более позитивной (12,5% - «скорее интересно», 5% - «очень интересно», 77,5% - «скорее не интересно», 5% - «совсем не интересно»), то

уже на 2 этапе проценты начали смещаться к итоговому результату. Мы связываем это с рядом факторов: попадание студентов в новую ситуацию, процесс узнавания, быстрое осознание недостатков предложенной программы занятий и углубление разочарования.

Результаты контрольной группы ярко демонстрируют необходимость скорейшего реформирования вузовского спорта, программ по дисциплине «Физическая культура» и чёткой, слаженной работы по модификации подходов к спортивному воспитанию подрастающего поколения.

В конце учебного года мы вновь опросили студентов относительно их интереса и заинтересованности в занятиях. На этот раз ответы респондентов на вопрос «насколько интересно вам заниматься физкультурой?» распределились следующим образом:

7% - совсем не интересно. Звучали такие формулировки как: «жутко однообразно», «скуучно», «бесполезная трата времени», «лучше мне не стало» и т.д.

3% - очень интересно. Звучали такие ответы как: «да нормально», «интересно», «ну мячик можно погонять», «всё лучше, чем на парах сидеть» и т.д.

7,5% - скорее интересно. Здесь респонденты давали следующие ответы: «ну такое», «сойдёт», «будто в школе», «можно было и поразнообразнее» и т.д.

82,5% - скорее не интересно. Большинство наших респондентов давали ответы следующего плана: «скуучно и стандартно», «очень так себе», «знаете, в школе и то интереснее», «зал грязный и старый», «толку от этих занятий чуть» и т.д.

Таким образом, мы видим, что к концу учебного года уровень интереса к занятиям также упал. Основные факторы остались теми же: отсутствие разнообразия, схожесть со школьным курсом, плохое состояние зала и инвентаря.

Данные конца года в контрольной группе подтверждают основную идею нашего проекта о необходимости скорейшего реформирования программ и в целом занятий по дисциплине «Физическая культура» в вузе.

Итак, мы выяснили, что уровень интереса к занятиям у студентов упал, уровень физического развития не претерпел значительных изменений. Теперь, стоит попытаться проанализировать уровень освоения компетенций приведённых в начале статьи.

Для оценки этого показателя мы сравнивали не только итоги сдачи контрольных и промежуточных нормативов, но также оценивали уровень освоения с помощью тестовых заданий различного типа и анализа оценок студентов по другим предметам напрямую связанным со специальностью «учитель физической культуры».

По итогам этой работы мы сделали следующие выводы:

Результаты исследования в %

Универсальная компетенция	Уровень освоения
УК-1	25%
УК-2	30%
УК-3	45%
УК-4	55%
УК-5	25%
УК-6	35%
УК-7	40%
УК-8	40%

Данные таблицы показывают, что универсальные компетенции были освоены довольно посредственно. Это связано с неполноценностью курса, общим устареванием программ физического воспитания, отсутствием мотивации у студентов, низкой профессиональной подготовкой тренеров, ветхим состоянием спортивных залов и инвентаря [18. С. 256].

Плохое освоение универсальных компетенций негативно повлияло и на уровень освоения общепрофессио-

нальных компетенций, что видно из приведённой ниже таблицы:

Результаты исследования в %

Общепрофессиональная компетенция	Уровень освоения
ОПК-1	20%
ОПК-2	30%
ОПК-3	25%
ОПК-4	30%
ОПК-5	40%
ОПК-6	44%
ОПК-7	40%
ОПК-8	35%

Таким образом, мы видим, что и общепрофессиональные компетенции были освоены на среднем или ниже среднего уровнях. На наш взгляд это связано с плохим освоением универсальных компетенций и общей взаимосвязью двух этих групп компетенций.

Подводя общий итог по результатам эксперимента в контрольной группе, хотелось бы отметить следующие факторы:

- отсутствие заинтересованности в занятиях;
- неэффективное воздействие на уровень физического развития студентов;
- моральное устаревание программ;
- посредственный уровень подготовки тренеров;
- схожесть вузовской программы со школьной;
- отсутствие оригинальности, ведущее к части из вышперечисленных факторов.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Результаты контрольной группы стали ярким подтверждением ситуации, о которой говорилось в теоретической части нашего проекта, а именно посредственное состояние всей физкультуры в вузах, необходимость её скорейшего реформирования и внесения новых элементов в программы и практику. Необходимость омоложения тренерского состава и переподготовки имеющихся кадров, поскольку только близкий по возрасту и говорящий на понятном молодёжи языке тренер способен увлечь студентов спортом и физической культурой.

Тем не менее, не стоит думать, что авторы проекта полностью отрицают всю традиционную парадигму образования по дисциплине «Физическая культура» [19-24]. По нашему мнению, необходимо синтезировать лучшее из того, что есть сейчас с новыми элементами. Активно адаптировать курсы к сегодняшнему дню, нуждам рыночной экономики и общества. Активно взаимодействовать на этих направлениях как с государственными, так и с частными структурами для создания синергии эффективности, что в свою очередь позитивно скажется на здоровье подрастающих поколений, динамике демографического развития и морально-психологическом состоянии граждан, которым уже через несколько лет предстоит самим готовить детей и подростков к вступлению в жизнь, растить смену олимпийским чемпионам и просто готовить здоровых, всесторонне развитых граждан.

Однако, если не будут произведены соответствующие выводы и не начать изменения, ситуация, по нашему мнению и мнению учёных, может начать стагнировать и даже ухудшаться. С учётом и без того довольно посредственных показателей последних лет, в которых пока тенденция к улучшению довольно мала – это представляется очень важной и стратегической задачей государственной политики в области здоровья, а также спорта и физического воспитания.

Стоит отметить, что подобные идеи и осознание существующей проблемы существуют на самом высоком уровне, достаточно отметить тезисы последнего послания президента РФ В.В. Путина Федеральному собранию в части развития физкультуры и спорта, чтобы

прийти к выводу об обоснованности идей заложенных в данном проекте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Рабочая программа дисциплины «Фитнес» Кемеровского государственного университета // http://nbikemsu.ru/sites/files/u3/umk/bak/ff_bak/53.pdf
2. Рабочая программа «Физическая культура: фитнес» Гуманитарного университета (Екатеринбург) // <https://gu-ural.ru/uploads/2015/04/Физическая-культура-Фитнес-1.pdf>
3. Кузнецова И.В. Преемственность общих компетенций ФГОС СПО и универсальных компетенций ФГОС ВО // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 167-173.
4. Маркова И.А. Моделирование структуры учебного курса индивидуальных траекторий его прохождения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3. С. 443 – 445.
5. Шокина И.Н. Современное физкультурное образование в проекции идеалов гуманизации общества // Поволжский торгово-экономический журнал. 2010. № 3. С. 103-110;
6. Кравчук В.И. Физкультурное образование студентов вуза как социокультурный процесс // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2006. Т. 10. № 2. С. 72-75;
7. Собянин Ф.И., Лотоненко А.В. наукоёмкие классы явлений теорией физической культуры и профессиональное физкультурное образование // Научный поиск. 2011. № 1. С. 32-37.
8. Доррер А.Г., Иванилова Т.Н. Моделирование интерактивного адаптивного обучающего курса // Современные проблемы науки и образования. 2007. № 5. С. 52 – 59.
9. Попова В.И. Культурно-просветительская деятельность студентов как важнейшая составляющая внеаудиторной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 1 (56). С. 79-80.
10. Хисматуллин С.А. Методика обучения и воспитания: физкультурное образование. СПб.: Издательство СПбГУ, 2014. 38 с.
11. Пешкова Н.В. Конкурентоспособность выпускников университета в контексте деятельности студенческих спортивных клубов // Теория и практика физической культуры. 2018. № 3. С. 89-92.
12. Воловая Т.А. Влияние занятий хатха-йогой на развитие психических процессов детей младшего школьного возраста // Здоровье семьи – XXI век. 2014. № 1. С. 46.
13. Густяхина В.П., Густяхин А.Е. Стандарт ФГОС ВПО 3+ по направлению «Педагогическое образование»: преимущества и недостатки // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2016. № 1 (39). С. 284 – 287.
14. Щербак А.П. Основы теории и методики физической культуры: задания к практическим и самостоятельным работам. Ярославль, 2017. С. 11.
15. Морозова Ю.В. Методика организации самостоятельной работы студентов с помощью компьютерных самостоятельных работ // Современное образование: проблемы взаимосвязи образовательных и профессиональных стандартов Материалы международной научно-методической конференции. 2016. С. 103 – 104;
16. Бернгардт Т.В. Самостоятельная работа студентов в структуре образовательного сопровождения выполнения курсовых работ // Динамика систем, механизмов и машин. 2014. № 5. С. 9 – 11;
17. Варакин В.Н. Самостоятельная работа студентов как фактор подготовки к работе по реализации задач здоровьесберегающего образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 2. С. 33 – 36.
18. Маринченко К.А. Пути формирования в вузе компетенций профессионально-личностного самосовершенствования у будущих преподавателей физической культуры и спорта // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 3 – 2. С. 256 – 261.
19. Мельник А.А. Определение критериев готовности будущего учителя физической культуры к внеклассной работе // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 53-56.
20. Васюкова В.А., Воробьева И.В., Коваленко Н.П., Куштова М.Х. Инновационная деятельность в сфере физической культуры и спорта как неотъемлемая часть элемента национальной экономики // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 68-73.
21. Иванова Т.Н. Социоэкологический потенциал физической культуры и спорта в жизни современного человека // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 149-151.
22. Воробьева И.Н., Годжиев Г.Т. Влияние физической культуры на активность учебно-познавательной деятельности студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 273-276.
23. Гагиева З.А. Физическая культура как личностная ценность студентов нефизкультурных направлений подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 176-178.
24. Федосов А.О. Исследование сформированности информационно-аналитической компетенции тренеров по командным игровым видам спорта // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». 2014. № 6. С. 194 – 199.

Статья поступила в редакцию 31.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378.046.4

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0009

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ КУРСА
«ФИТНЕС И ГИМНАСТИКА ЙОГОВ»

© 2019

Буранок Олег Михайлович, доктор филологических наук, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой русской, зарубежной литературы и методики преподавания литературы
Серпер Сергей Александрович, кандидат экономических наук, докторант
Самарский государственный социально-педагогический университет
(443099, Россия, Самара, ул. М. Горького 65\67, e-mail: sergeysrper@gmail.com)

Аннотация. В статье рассматривается специфика формирования универсальных компетенций студентов профиля «Физическая культура и спорт». Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения, утверждённый Министерством образования и науки Российской Федерации, предполагает формирование у студентов направления «Физическая культура и спорт» универсальных компетенций, важных при реализации программы развития личности современного специалиста и тренера. Значение универсальных компетенций в системе современного образования увеличивается и в связи с установлением личностно-ориентированной парадигмы образования, при которой социуму требуются самостоятельные, активные, способные к саморазвитию и самообразованию профессионалы, особенно в областях, жизненно важных для развития российского общества и государства. Сочетание теоретического и практического материала даст возможность не только внедрить в вузовское образование новый курс «Фитнес и гимнастика йогов», но и изменить существующие похожие курсы, сделав их более комплексными, всесторонними и учитывающими потребность как высшего образования, так и российского общества. Комплекс универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, который формирует разработанный нами курс позволил не только проверить на практике возможности эффективного использования элементов гимнастики йогов в процессе подготовки студентов направления «Физическая культура и спорт», но и определить наиболее оптимальные варианты взаимодействия универсальных и общепрофессиональных компетенций.

Ключевые слова: универсальные компетенции, высшее образование, физическая культура и спорт, подготовка бакалавров, педагогическое образование, федеральные стандарты, профессиональные компетенции, гимнастика йогов, фитнес, теория и методика физической культуры, спортивная деятельность.

GENERAL CULTURAL COMPETENCE AND DEVELOPMENT OF THE COURSE
“FITNESS AND GYMNASTICS OF YOGIS”

© 2019

Buranok Oleg Michailovich, doctor of philological sciences,
doctor of pedagogical sciences, professor
Serper Sergey Aleksandrovich, candidate of economical sciences,
doctoral candidate
Samara State University of Social Sciences and Education
(443099, Russia, Samara, M. Gorkiy st. 65\67, e-mail: sergeyserper@gmail.com)

Abstract. The article deals with the specifics of formation of common cultural competence profile of students “Physical culture and sport”. Federal state educational standard of the third generation, approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, involves the formation of the students’ areas of “Physical Culture and Sports” common cultural competencies that are important in the implementation of the program of development of the personality of the modern expert and trainer. The value of common cultural competence in the system of modern education and increase in connection with the establishment of personality-oriented education paradigm, in which the society requires active, capable of self-development and self-education professionals, especially in areas that are vital for the development of Russian society and the state. The combination of theoretical and practical material will make it possible not only to introduce a new course in Yoga Fitness and Gymnastics into higher education, but also to change existing similar courses, making them more comprehensive, comprehensive, and taking into account the need of both higher education and Russian society. Complex of universal, general professional and professional competencies, which forms the course we developed, allowed us not only to test in practice the possibilities of effective use of the elements of yoga gymnastics in the process of preparing students of the “Physical culture and sport” direction, but also to determine the most optimal variants of interaction between universal and general professional competencies.

Keywords: general cultural competence, higher education, physical culture and sports, bachelor’s degree training, pedagogical education, federal standards, professional competence, yoga gymnastics, fitness, theory and methods of physical culture, sports activities.

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

В современном российском обществе гимнастика йогов приобретает всё большую популярность как средство физкультурно-оздоровительного характера. Но вопрос о специфике преподавания гимнастики йогов в российских вузах не только не решён, но и практически не поставлен в системном плане. Высшие учебные заведения, реализующие программы подготовки по направлению «Физическая культура и спорт» уделяют гимнастике йогов очень незначительное количество часов, либо совсем игнорируют данную дисциплину. Существующие пособия и самоучители по гимнастике далеко не всегда соответствуют требованиям федеральных стандартов и, тем более, задачам и потребностям самого общества. При этом, никакое пособие или самоучитель никогда не даст полноценного эффекта подготовки в области гимнастики йогов без непосредственной рабо-

ты с учителем, педагогом, наставником. Задача нашего исследования, с одной стороны, показать как наиболее оптимальным образом вписать дисциплину «Фитнес и гимнастика йогов» в современное высшее образование, а с другой стороны – продемонстрировать актуальность и востребованность гимнастических упражнений, в ходе подготовки бакалавров.

Сочетание теоретического и практического материала даст возможность не только внедрить в вузовское образование новый курс «Фитнес и гимнастика йогов», но и изменить существующие похожие курсы, сделав их более комплексными, всесторонними и учитывающими потребность, как высшего образования, так и российского общества. Развитие физической культуры и спорта является формирующим элементом общественной жизни современной России, оказывающей воздействие на социально-экономические и общественно-политические процессы, на сферы культуры, искусства, науки. В

настоящее время как массовый спорт, так и профессиональный сложно представить без фитнеса и гимнастики йогов, который всё активнее входит в жизнь и спортсменов, и простых граждан.

Сегодня так складываются обстоятельства на всех уровнях педагогического образования, что необходимо быть здоровым человеком. В огромном комплексе культурно-спортивных компетенций, формируемых на факультетах физической культуры и спорта, значительное место принадлежит фитнесу и формированию компетенций через фитнес, поэтому в оздоровительно-спортивной политике всех властных структур уделяется внимание не только коллективным видам спортивной деятельности, но и необходимо дать каждому нуждающемуся в реабилитации индивидуальную программу восстановления здоровья. Эта задача может решаться через фитнес и гимнастику йогов. Кроме того, масштабные социально-экономические перемены в Российской Федерации, начиная с 1990-х годов, способствовали быстрому развитию фитнес-сферы. Это вызвало нарастающую потребность в профессиональных кадрах в данной области и определило существенную востребованность специалистов для фитнеса. Следовательно, развитие фитнеса сформировало такой вопрос, как педагогика фитнеса: необходимо определить набор универсальных и общепрофессиональных компетенций, содержание и структуру учебных планов для будущих профессионалов в сфере фитнеса и гимнастики йогов.

В современной российской педагогике существуют как программы и методические пособия по фитнесу (это довольно значительный комплекс трудов), так и по различным направлениям йоги. Однако, разработанных курсов для высших учебных заведений, где бы сочетались элементы фитнеса и гимнастики йогов – практически нет. Еще меньше учебных и рабочих программ для вузов, в которых курс гимнастики йогов предполагал формирование универсальных компетенций и, одновременно, выступал средством решения государственных задач в области здоровьесбережения нации. Следовательно, разработка программы курса «Фитнес и гимнастика йогов» является актуальной задачей и в теоретическом, и в практическом плане.

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

При разработке курса «Фитнес и гимнастика йогов» необходимо было учитывать не только особенности существующих близких по тематике учебных программ, но и педагогические задачи, отражающие целесообразность включения подобного курса в систему российского высшего образования [1. С. 443-445]. На этапе моделирования данного курса была, в первую очередь, разработана модель педагогической системы по внедрению нового курса в процесс обучения бакалавров [2. С. 52-59]. Модель содержала в себе методы формирования универсальных и профессиональных компетенций, форму реализации, педагогические средства и приёмы. Кроме того, внедрению модели предшествовало решение нескольких педагогических задач организационного характера:

Формирование целей статьи (постановка задания).

Однако, существующие теоретические и практические разработки в области применения гимнастики йогов в учебно-воспитательном процессе, дают основания к более серьёзной постановке вопроса об определении образовательных целей нового курса «Фитнес и гимнастика йогов». Исходя из требований стандарта цель следует определить как: «формирование у студентов способностей к самоорганизации, поддержанию здорового образа жизни и уровня физической подготовки средствами гимнастики йогов для реализации государственной политики здоровьесбережения нации». Данная цель предполагает и постановку соответствующих за-

дач, которые формулируются, прежде всего, из требований стандарта и программных документов по реализации образовательной, оздоровительной и культурно-просветительской политики Российской Федерации. Задачи курса «Фитнес и гимнастика йогов» в области педагогической деятельности для выпускника бакалавра: изучение возможностей и потребностей учащихся в использовании элементов гимнастики йогов; использование технологий гимнастики йогов исходя из возрастных особенностей учащихся; изучение методов определения и использования гимнастических комплексов для занятий йогой; изучить возможности гимнастики йогов для профессионального самообразования и личностного роста учащихся.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Можно заключить, что разработанными нами задачи в области проектной деятельности напрямую зависят от уровня сформированности универсальных и общепрофессиональных компетенций учащихся. Особенно, это важно для выполнения первой задачи, т.к. выпускник, успешно освоивший курс «Фитнес и гимнастика йогов» получит возможность вести собственную педагогическую профессиональную деятельность, при которой необходимо тщательное планирование учебных программ, как для групповых, так и для индивидуальных занятий. Другая задача, так же имеет большое значение в свете того, что современный фитнес и гимнастика йогов приобретают всё большую популярность и будущему специалисту очень важно не просто иметь представления о современных формах и методах данных дисциплин, но и но и знать, какое влияние те или иные элементы гимнастики йогов оказывают на развитие личности учащихся.

Задачи изучения дисциплины «Фитнес и гимнастика йогов» в области научно-исследовательской деятельности:

1) постановка и решение исследовательских задач в области педагогики физической культуры и спорта, педагогики фитнеса и гимнастики йогов, педагогики высшей школы;

2) анализ и систематизация результатов научных исследований в сфере науки и образования с использованием современных научных методов и технологий; Разработчики учебных программ, особенно для дополнительного образования или краткосрочных курсов, как правило, забывают о необходимости достижения общей цели дисциплины, задачами из области научно-исследовательской деятельности. Легко заметить, что обе задачи из поставленных нами для новой дисциплины «Фитнес и гимнастика йогов», тесно связаны с универсальной компетенцией УК-7. Однако, указанные нами задачи, формируемые и реализуемые в процессе обучения в высшей школы, позволят выпускнику более успешно и эффективно реализоваться и после завершения обучения, причём, не только на уровне магистратуры или аспирантуры, но и в профессиональной деятельности в качестве тренера или инструктора. Например, разработка индивидуального курса занятий по гимнастике йогов потребует от специалиста, прежде всего, проведения настоящего подготовительного научного исследования с целью выявления личностно-психологических особенностей ученика, установления уровня его физической подготовки, а главное, для подбора оптимальных методик, приёмов и форм построения индивидуальной программы тренировок. Сделать это без указанных нами задач и сформированных соответствующих универсальных компетенций – крайне сложно.

В итоге, можно сделать вывод, что задачи нового курса «Фитнес и гимнастика йогов» в области научно-исследовательской деятельности выступают важным элементом для достижения общей цели дисциплины и зависят от уровня сформированности универсальных и общепрофессиональных компетенций учащихся. Последняя область, где согласно федеральному стан-

дарту выпускник должен быть готов решать профессиональные задачи - культурно-просветительская деятельность. Для дисциплины «Фитнес и гимнастика йогов» мы определили следующий перечень задач:

1) изучение и потребностей студентов в сфере культурно-просветительской деятельности;

2) формирование потребностей студентов в культурно-просветительской деятельности;

3) повышение собственного культурно-образовательного уровня, а так же организация социокультурного пространства;

4) разработка и реализация просветительских программ, направленных на удовлетворение социокультурных потребностей различных социальных групп.

Важность выполнения задач в области культурно-просветительской деятельности подчеркивалась в исследовании В.И. Поповой [3. С. 79-80], С.А. Хисматуллина [4. С. 21], Н.В. Пешковой [5. С. 89-92]. Для успешной реализации программы подготовки студентов в области фитнеса и гимнастики йогов культурно-просветительская деятельность необходима, прежде всего, в условиях тотального доминирования упрощенных, искажённых и непрофессиональных подходов к йоге. Практически каждый фитнес центр, школьный или вузовский спортивный клуб, физкультурно-оздоровительные центры предлагают свои программы тренировок в различных областях гимнастики йогов. Однако, тренерский и преподавательский состав указанных организаций, очень часто не обладает не только специальным образованием, но даже элементарными представлениями о специфике гимнастики йогов [6. С. 42]. В современном российском обществе существует устойчивый спрос на высококвалифицированных специалистов в данной области, которых может предложить далеко не каждый центр. Поэтому, просветительская и социокультурная задача выпускников, прошедших, разработанный нами курс – уметь вести как пропаганду научного подхода к гимнастике йогов, так и разбираться в очень сложных условиях современного рынка данных услуг.

Анализируя существующие подходы к определению целей и задач применений фитнеса и элементов гимнастики йогов в учебном процессе, мы пришли к следующим выводам: Во-первых, в российском образовании крайне незначительный процент вузовских программ, где сочетается фитнес и гимнастика йогов как учебные дисциплины. Это противоречит и запросам российского общества, и нуждам современного образования, и требованиям программных документов по реализации оздоровительной политики государства [7. С. 5]. Во-вторых, цели и задачи в исследуемых программах не всегда формулируются исходя из требований федерального стандарта и со слабой связью как с универсальными, так и общепрофессиональными компетенциями [8]. В-третьих, определёнными нами для новой программы «Фитнес и гимнастика йогов» задача в области педагогической, проектной, научно-исследовательской и культурно-просветительской деятельности направлены на достижение взаимодействия в рамках образовательного процесса педагогических задач и политики здоровьесбережения нации [9. С. 284-287].

Следующий, не менее важный вопрос это место дисциплины в структуре ООП. Программа дисциплины «Фитнес и гимнастика йогов» разработана в соответствии с положениями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО 3++) по направлению подготовки бакалавриата 44.03.01 «Педагогическое образование». Дисциплина относится к вариативной части профессионального цикла дисциплин по выбору, учебного плана образовательной программы, изучается в четвёртом семестре. Для изучения дисциплины учащиеся используют знания, умения, навыки, полученные и сформированные в ходе изучения следующих дисциплин: «Теория и методика гимнастики», «Теория и методика лёгкой атлетики», «Адаптивная

физическая культура», «История физической культуры», «Физиология», «Теория и методика физического воспитания» [10. С. 23]. Здесь важным является осуществить (в соответствии со стандартом и учебным планом) перечень компетенций, формирование которых предполагается в рамках данного курса. Нами были выбраны (на основе изучения научно-педагогической литературы и государственных программ по развитию физкультуры и спорта) следующие универсальные компетенции: УК-1, УК-7, УК-6. Общепрофессиональные компетенции: ОПК-1, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-7, ОПК-8. Профессиональные компетенции: ПК-1, ПК-2, ПК-7, ПК-10.

В соответствии с данными компетенциями был разработан перечень необходимых для освоения дисциплины того, что студент должен знать, уметь и владеть: Знать: 1) основные закономерности взаимодействия и взаимовлияния человека, природы и общества; 2) актуальные проблемы в области взаимодействия фитнеса, гимнастики йогов, физической культуры и спорта; 3) основные этапы истории развития фитнеса и гимнастики йогов; 4) базовые методики гимнастики йогов и наиболее востребованные фитнес-технологии в современной педагогике. Уметь: 1) применять разнообразные формы и элементы гимнастики йогов учебной и профессиональной деятельности; 2) осуществлять занятия с элементами гимнастики йогов по раскрытию эффективности использования их в области физической культуры и спорта, а так же фитнеса. Владеть: 1) технологиями получения, применения и обновления социокультурных знаний в сфере оздоровительных технологий, направленных на решения государственных задач по поддержанию и пропаганде здорового образа жизни; 2) современными методами педагогического контроля и корректировки результатов обучения посредством гимнастики йогов и физической культуры; 3) навыками организации спортивных и оздоровительных мероприятий; 4) актуальными информационными технологиями в области фитнеса, гимнастики йогов, физической культуры и спорта.

Овладение в образовательном процессе знаниями, умениями, навыками и опытом деятельности в указанных сферах обеспечит эффективность освоения таких дисциплин, как «Теория и методика гимнастики», «Теория и методика лёгкой атлетики», «Адаптивная физическая культура», «История физической культуры», «Физиология», «Теория и методика физического воспитания» [11. С. 75]. Требования к результатам освоения дисциплины: Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций: УК-1, УК-7, УК-6. Общепрофессиональные компетенции: ОПК-1, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-7, ОПК-8. Профессиональные компетенции: ПК-1, ПК-2, ПК-7, ПК-10 [12. С. 64].

Мы показали примерный перечень наиболее важных универсальных и общепрофессиональных компетенций, которые необходимо сформировать у студентов по программе «Фитнес и гимнастика йогов». Примеры практических упражнений и методик будут приведены в следующей части данного исследования. Последний важный вопрос, касающийся структуры, разработанной нами дисциплины – это проблема распределения часов [13. С. 75]. В современном российском образовании существует очень большое количество разнообразных программ по освоению как йоги в целом, так и различных её элементов. Однако, как показывают проведённые нами ранее исследования – выделяемый на эти дисциплины или курсы (особенно, в рамках частных образовательных или физкультурно-оздоровительных учреждений) объём часов совершенно недостаточный. Исходя из специфики процесса формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций и требований стандарта, общую трудоемкость дисциплины «Фитнес и гимнастика йогов» следует обозначить в количестве трёх зачетных единицы, т.е. всего 108 часа. Аудиторные занятия 36 часов, в том числе интерактивных занятий

16 часов. Самостоятельная работа студентов - 68 часов. Следующий важный шаг при разработке нового курса – это установления соотношения между объемом дисциплины (напомним, что он определен нами как 108 часов) и видами учебной работы. В программе дисциплины мы веселили два модуля: 1) Фитнес и гимнастика йогов: теория. На него – 6 лекционных часов. 2) Фитнес и гимнастика йогов: практика (объем 30 часов практических занятий). Кроме того – 68 часов самостоятельной работы. Выделение именно двух таких модулей программы наилучшим образом подходит для сосредоточения основного внимания на практических занятиях, которые являются самыми важными для такого вида деятельности как гимнастика йогов. Внутри каждый модуль поделён на темы [14. С. 129]. Согласно проведённому нами исследованию формирование универсальных компетенций (УК-1, УК-7, УК-6) предполагается при изучении первого модуля дисциплины. Формирование общепрофессиональных компетенций (ОПК-1, ОПК-3, ОПК-4, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-7, ОПК-10) и профессиональных компетенций (ПК-1, ПК-2, ПК-7, ПК-10) – при изучении второго модуля дисциплины [16. С. 35].

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.

Таким образом, комплекс универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, который формирует разработанный нами курс позволил не только проверить на практике возможности эффективного использования элементов гимнастики йогов в процессе подготовки студентов направления «Физическая культура и спорт», но и определить наиболее оптимальные варианты взаимодействия универсальных и общепрофессиональных компетенций [17. С. 91 – 95].

Обозначенные нами методы педагогического исследования позволяют перевести на качественно новый уровень процесс подготовки студентов, отвечающий требованиям как федеральных стандартов, так и современного российского общества и потенциальных работодателей [18. С. 25 – 30]. Практическая значимость исследования состоит в том, что с опорой на изучение опыта развития фитнеса автором определена близкая и среднесрочная перспектива организационного и педагогического развития фитнеса. Доказана необходимость реализации целого комплекса мер, направленных и на организационную сторону вопроса, и на финансовую, и на научно-теоретическую [19-24]. И на каждом из этих направлений необходимы скоординированные усилия федеральных, региональных властей, частных предпринимателей, чтобы выполнить установки «Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года»

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Маркова И.А. Моделирование структуры учебного курса индивидуальных траекторий его прохождения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3. С. 443 – 445.
2. Доррер А.Г., Иванилова Т.Н. Моделирование интерактивного адаптивного обучающего курса // Современные проблемы науки и образования. 2007. № 5. С. 52-59.
3. Попова В.И. Культурно-просветительская деятельность студентов как важнейшая составляющая внеаудиторной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 1 (56). С. 79-80.
4. Хисматуллин С.А. Методика обучения и воспитания: физкультурное образование. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. 158 с.
5. Пешкова Н.В. Конкурентоспособность выпускников университета в контексте деятельности студенческих спортивных клубов // Теория и практика физической культуры. 2018. № 3. С. 89-92.
6. Воловая Т.А. Влияние занятий хатха-йогой на развитие психических процессов детей младшего школьного возраста // Здоровье семьи – XXI век. 2014. № 1. С. 46.
7. Бямбаринчин Б. Формирование умений и навыков двуязычного профессионального общения у будущих специалистов спортивного профиля в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2013. С. 5.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки педагогическое образование (бакалавриат). 2015. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>
9. Густяхина В.П., Густяхин А.Е. Стандарт ФГОС ВПО 3+

по направлению «Педагогическое образование»: преимущества и недостатки // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2016. № 1 (39). С. 284 – 287.

10. Щербак А.П. Основы теории и методики физической культуры: задания к практическим и самостоятельным работам. Ярославль: Издательство ЯГПУ, 2017. 256 с.

11. Соколова О.В., Соколова М.Л. Физическая культура и спорт в студенческой среде // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2015. № 3. С. 73 – 76.

12. Серпер С.А. Фитнес и общекультурные компетенции будущих специалистов по физической культуре: к вопросу о роли государственных стандартов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук: социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2017. №4. С. 64 – 69.

13. Перова Е.И. Основные направления государственной политики в области спорта // Физическое воспитание и детско-юношеский спорт. 2013. № 5. С. 62 – 74.

14. Морозова Л.В., Кирьянова Л.А. Фитнес как средство формирования у студентов моделей гендерного поведения и здорового образа жизни // Управленческое консультирование. 2013. № 6. С. 128 – 129.

15. Серпер С.А. Гимнастика йогов в системе формирования общекультурных компетенций у будущих специалистов по физической культуре // Известия Южного федерального университета. 2017. С. 35 – 40.

16. Сайкина Е.Г. Фитнес в системе физической культуры // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 6. С. 31 – 37.

17. Дестярёва Д.И., Турчина Е.В. Современные фитнес-программы // Физическое воспитание и спортивная тренировка. 2015. № 3. С. 91 – 95.

18. Клеменцова Н.Н. К становлению понятия общекультурной компетентности: анализ ФГОС ВПО третьего поколения // Вестник Нижневартского государственного университета. 2016. № 4. С. 24 – 32.

19. Мартышенко Н.С., Мамадишев Ф.М. Формирование мотивации потребления фитнес-услуг в молодежной среде // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 181-185.

20. 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.

21. Корогодина Е.А. Место фитнес-индустрии на рынке платных услуг населению // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 155-157.

22. Вашияев Б.Ф. Современное состояние физической культуры и спорта: проблемы и решения // Теория и практика физической культуры. 2010. № 3. С. 5 – 7.

23. Ветошко Г.В. Методические аспекты оценки конкурентоспособности фитнес-клубов на основе исследования факторов ее формирования // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 89-92.

24. Шокина И.Н. Современное физкультурное образование в проекции идеалов гуманизации общества // Поволжский торгово-экономический журнал. 2010. № 3. С. 103 – 110.

Статья поступила в редакцию 03.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 37.013.42

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0010

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧЕНИКОВ ВТОРОГО КЛАССА В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

© 2019

Быстрицкая Елена Витальевна, доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры «Теоретических основ физической культуры»

Григорьева Елена Львовна, старший преподаватель кафедры
«Теоретических основ физической культуры»

*Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет)
(604950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: gvelnn@mail.ru)*

Василюк Наталия Николаевна, преподаватель кафедры «Физического воспитания»

*Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
(603950, Россия, Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23, e-mail: gorbyshka1@yandex.ru)*

Аннотация. Данный материал является продолжением исследования механизмов социализации и социальной адаптации младшего школьника. Как было установлено авторами механизмы социализации, а именно – адаптация, индивидуализация и социальная интеграция в ходе обучения в начальной школе реализуются нелинейно. Это означает, что ученики каждого учебного класса в начальной школе проходят социальную и школьную адаптацию на основании механизмов, имеющих специфические особенности, а так же обладающих чертами всех механизмов указанных механизмов социализации. Авторами было доказано на примере учеников первого класса наличие четырех уникальных механизмов преодоления социальной и школьной дезадаптации учеников полиэтнических классов. В данной статье описаны четыре иных механизма социальной и школьной адаптации к условиям обучения в школе и в существовании в широком социуме на примере второклассника. В данном материале рассматривается проблема организации образовательного процесса с учетом этапов социальной и школьной адаптации младших школьников в соответствии с этапами обучения на протяжении одного учебного года. Определены типы и признаки школьной и социальной дезадаптации в условиях полиэтнической образовательной организации. Описываются механизмы школьной адаптации учеников, которые соответствуют отдельным этапам социализации: индивидуализации и интеграции. Определяются результаты данного процесса в условиях полиэтнической школы.

Ключевые слова: социальная адаптация второклассников, школьная адаптация, индивидуализация, интеграция, механизм «познавательная дифференциация», механизм «паритетное сотрудничество», механизм «игра во взрослость», механизм «индивидуализация одаренности».

MECHANISMS OF FORMATION OF SOCIAL ACTIVITY OF PUPILS OF THE SECOND CLASS IN MULTIETHNIC EDUCATIONAL THE ORGANIZATION

© 2019

Bystritskaya Elena Vitalyevna, doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor
of department of “Theoretical fundamentals of physical culture”

Grigoryeva Elena Lvovna, senior teacher of department
of “Theoretical fundamentals of physical culture”

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University of Kozma Minin (Mininsky university)
(604950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov St., 1, e-mail: gvelnn@mail.ru)*

Vasilyuk Natalia Nikolaevna, teacher of department of “Physical training”

*National Research N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod
(603950, Russia, Nizhny Novgorod, Gagarin Ave., 23, e-mail: gorbyshka1@yandex.ru)*

Abstract. This material is continuation of a research of mechanisms of socialization and social adaptation of the younger school student. As it was installed by authors socialization mechanisms, namely – adaptation, individualization and social integration during training at elementary school are implemented not linearly. It means that pupils of each educational class undergo social and school adaptation on the basis of the mechanisms having specific features, and also having lines of all mechanisms of the specified socialization mechanisms in elementary school. Authors proved on the example of pupils of the first class existence of four unique mechanisms of overcoming social and school disadaptation of pupils of multiethnic classes. In this article four other mechanisms of social and school adaptation to training conditions at school and in existence in wide society on the example of the second-grader are described. In this material the problem of the organization of educational process taking into account stages of social and school adaptation of younger school students according to grade levels for one academic year is considered. Types and signs of school and social disadaptation in the conditions of the multiethnic educational organization are defined. Mechanisms of school adaptation of pupils which correspond to separate stages of socialization are described: individualization and integration. Results of this process in the conditions of multiethnic school are defined.

Keywords: social adaptation of second-graders, school adaptation, individualization, integration, “informative differentiation” mechanism, “parity cooperation” mechanism, “game in maturity” mechanism, “individualization of endowments” mechanism.

Актуальность данного исследования заключается в том, что традиционно рассмотрение механизмов социализации младших школьников полиэтнической образовательной организации начинается с адаптации в первом классе, продолжается индивидуализацией во втором - третьем классе и интеграцией в деятельность в третьем - четвертом классе. Эти механизмы достаточно полно рассмотрены в научной литературе [1-14]. Однако чаще всего их характеристики являются обобщенными и представленными на целый учебный год и более. Однако на практике эти механизмы меняются с большей частотой в индивидуальном для ребенка темпе, зависящем от его личностных особенностей, условий жизни и принад-

лежности к определенной национальной культуре.

В данной работе автор не ставит своей задачей определить, какой из механизмов социализации относятся к этапу адаптации, какой к этапу индивидуализации, какой к этапу интеграции, потому как все они в той или иной степени работают на процесс адаптации, процесс формирования индивидуализации и на процесс интеграции его в коллектив. Перед авторами стоит иная задача, а именно рассмотреть каким образом необходимо педагогу в условиях полиэтнической образовательной организации, выстраивать социально-педагогическую деятельность в своём классе для того чтобы своевременно провести анализ включенности детей в тот или иной

механизм и способствовать реализации каждого механизма социализации.

Таким образом, целью данной статьи является выявление и описание механизмов социализации второклассников в условиях полиэтнической школы, представить рекомендации по их реализации в условиях образовательной организации с небольшим процентом контингента некоренного этноса.

Как показало исследование, более 65% общеобразовательных школ в Центральной России принадлежат ко второму типу полиэтнических образовательных организаций, где количество представителей некоренных национальностей уже довольно значительно и в связи с этим, необходимо обращать внимание на создание условий успешной поликультурной социализации школьников и профилактику школьной дезадаптации [15-21]. При социальной дезадаптации у одного ребенка наблюдаться сложности в поведении, другой испытывает переутомление и слабость, третий отказывается заниматься «назло учителю» и т.д. Таким образом, признаки школьной дезадаптации бывают очень разнообразными, по этому логично их разделить по типам, которые приведены ниже.

Физиологический тип проявляется чаще всего в те моменты, когда ребенок испытывает физическую нагрузку, то есть на переменах и после них, а также на уроках физкультуры и уроках непосредственно следующих за ними. Проявляется этот тип в вербальном плане, в виде жалоб ребенка: на утомление, на боли в области головы и живота, на отсутствие аппетита во время завтрака в школьной столовой или вовремя перекусов на переменах [22]. В невербальном виде проявление физиологических признаков фиксируется в резком и необъяснимом покраснении кожных покровов, в дискретном покраснении или побледнении кожи, а также в общей бледности, в расслабленности позы, в хаотических движениях или наоборот их заторможенности. Здесь же могут сочетаться вербальные и не вербальные признаки, такие как, дрожь в голосе и тремоло в кончиках пальчиков рук, навязчивые слова и движения, заикание и т.д.

Познавательный тип проявляется в трех формах: первая из них это признаки дезадаптации в ходе учебной деятельности в школе, вторая – при выполнении домашних заданий, в отношении ребенка к познавательному процессу в системе дополнительного образования. В каждой из форм существуют собственные признаки дезадаптации, а так же обобщенные, проявляющиеся в любых видах познавательной деятельности. Так в учебной деятельности в школе первым признаком дезадаптации является отсутствие познавательного интереса к тем формам и содержанию учебного процесса, которые оказываются интересными для одноклассников ребенка; отсутствие или снижение успешности в тех видах деятельности, которые до настоящего момента легко удавались ученику; нарочитая забывчивость в тех случаях, когда дома ребенок легко воспроизводит и применяет правила, стихи и т.п., а в школе не в состоянии изложить ту же учебную информацию [23].

В домашних условиях признаками дезадаптации является отсутствие и утаивание ребенком информацию о его деятельности в школе; постоянные переносы выполнения домашних заданий на более позднее время по надуманным причинам или без них; прибегание ребенка к помощи родителей даже в тех видах учебной работы, которые ребенком ранее выполнялись самостоятельно. Так при выборе уровня сложности или объема задания, ребенку хочется выбрать самое простое и короткое из возможных. Ребенку свойственна постоянная небрежность в выполнении задания, в хранении, сборе и использовании учебных принадлежностей.

В широком познавательном процессе признаками учебной дезадаптации являются: снижение общего уровня трудоспособности и трудолюбия; повышение ситуативной тревожности; в сокращении времени удержания

деятельности; резкая отрицательная смена мотивации к занятиям в кружках и секциях. В этом случае, у детей возможны быстрые успехи на первом этапе вхождения в деятельность. Но при снижении темпа получения успехов и их эмоциональной окраски происходит познавательная демотивация ребенка к этому виду деятельности. При этом если родители идут на поводу у своих детей, невзирая на наличие способностей и реальных склонностей, изменяя им содержание дополнительного образования, то в перспективе это может привести к полному отказу заниматься, чем либо во внеурочной деятельности. В полиэтнических классах чаще появляется первая и вторая форма познавательной дезадаптации. Поскольку в дополнительном образовании ученик эмоционально окрашено и, следовательно, более комфортно для ребенка.

Эмоциональный тип школьной дезадаптации связан с развитием четырех психологических конструктов второклассника. Первый конструкт – мотивация достижения успеха. В случае дезадаптации она снижается на фоне учебной неуспешности и в предвосхищении возможных учебных неудач. Это вид мотивации уступает место мотивации избегания неудачи, когда ребенок ориентирован не на получение высокого результата, сопровождающегося позитивной оценкой окружающих, а на стремление не покидать комфортной зоны («серединок»). При этом он прикладывает значительные усилия, чтобы не получить негативной оценки и вместо желаемого комфорта у ребенка может быть дискомфортное состояние, а количество усилий направленных на удержание «тройки» бывает даже выше, чем стремление добиться победы. Такое стремление в полиэтнической школе проявляется в изолированности ребенка от учебной деятельности, а значит и учебного коллектива, что еще больше снижает темпы его социальной адаптации, не формирует у ребенка стрессоустойчивости и стремления преодолевать барьеры [24,25].

Второй конструкт это самооценка ребенка в ролевой функции ученика. Как показало исследование, в ситуации школьной дезадаптации самооценка младшего школьника снижается, что вызывает ситуацию постоянной тревоги перед любой формой деятельности и взаимодействия ощущение его бессилия и вторичный инфантилизм. Это наиболее ярко проявляется в полиэтнических классах, когда межличностное сотрудничество является еще и поликультурным, возникает капризность слезливость и вредные привычки типа покусывания ногтей, ручки, карандаша.

Третий конструкт – это уровень притязаний. Он заключается в том, насколько сложные цели ставит перед собой ребенок. Снижение уровня притязаний до зоны актуального развития не способствует формированию новых видов социальных взаимосвязей и освоения новых видов деятельности. Однако, школьная дезадаптация зачастую приводит к занижению уровней притязаний ниже актуального уровня, и ребенок перестает самостоятельно ставить цели становясь послушным исполнителем чужой не всегда доброй воли. В связи, с чем может попасть под влияние неформальных лидеров и со временем вырасти в трудного подростка.

Четвертый конструкт – это locus контроля то, есть способность ребенка взять на себя ответственность за свои поступки или делегировать эту ответственность другим. В случае успешной адаптации у ребенка интернальный locus, выражается в формулировке «Я сам». Тогда у ребенка формируется и стремление, и способность взять ответственность на себя, и критерии оценки социально-значимых видов деятельности. При экстернальном локусе контроля, которой формируется в связи со школьной дезадаптацией, ребенок становится зависимым от чужого мнения и внешней оценки своей деятельности. У ребенка возникает пререкос в контрольно-оценочном процессе, который выражается в том, что за свои ошибки он винит окружающих, а все успехи при-

писывает себе, что создает конфликтную ситуацию между ним и окружающими. Это может вызвать не только межличностные, но и межэтнические конфликты и может стать угрозой безопасности в классе [26].

Поведенческий тип школьной дезадаптации имеет следующие признаки: проявление форм деструктивного поведения («синдром маленького разрушителя»), раннее появление акцентуаций характера и разрыв социальных связей, что проявляется в недоверчивости, лживости, в стремлении к уединению. Все эти признаки в учебной деятельности проявляется в нежелании выполнять работу по просьбе учителя или родителей, исполнять должностные обязанности лидера, овладевать новыми видами деятельности, взаимодействовать с успешными детьми, и как следствие в проявлении агрессии по отношению к таким детям [27].

Для того чтобы, вовремя обнаружить и провести профилактику школьной дезадаптации учеников второго класса, педагогу необходимо помнить, какими были механизмы и результаты социальной адаптации этих учеников в первом классе. Как было выявлено, первичная адаптация младших школьников на протяжении одного учебного года включает в себя несколько механизмов, которые могут протекать последовательно, а в некоторые периоды и совместно. Условно они были названы: «игра в школу», «рефлексивное зеркало», «месторождение таланта», «кросскультурное сотрудничество» [28]. Если же мотивация или учебная успешность к началу обучения во втором классе снижена, то механизмы, которые будут рассмотрены далее, позволят скорректировать недочеты социальной педагогической работы за прошлый учебный год.

В этой работе нам вновь поможет интеграция школы и семьи в вопросах образования и воспитания ребенка [29]. В рамках авторской технологии, такая интеграция реализуется через систему консультации для родителей и школьников и при работе с интерактивным пособием по вопросам оздоровления, образования и воспитания младших школьников.

Так во втором классе социальная адаптация школьников обеспечивается четырьмя механизмами:

Первый механизм связан с учебной деятельностью и назван авторами «познавательная дифференциация» учебных способностей и склонностей, которая имеет три причины. Первая из них – это природная предрасположенность к наукам математического, естественно научного, гуманитарного и культурно-художественного циклов. Вторая причина – это наличие познавательного интереса к определенному учебному предмету. Здесь существуют объективные и субъективные факторы. Объективные – это способности к учебному предмету, а субъективные – это эмпатия к педагогу. Третья причина, это высокий уровень творчества на занятиях и возможность проявления таланта учеником в рамках деятельности связанной с содержанием данной дисциплины. Дефект в реализации этого механизма в полиэтничном классе, возникает со стороны ученика, когда он увлекается внешней привлекательностью учебного предмета, простотой и необоснованно выбирает его как главный. Такое чаще происходит с представителями не коренных этносов. Со стороны родителей бывает переоценка или недооценка значимости учебной дисциплины в дальнейшей жизни ребенка и трансляция этой оценки в процесс домашнего образования.

Второй механизм, реализующийся вслед за первым, связан с формированием ученического коллектива, осознанием ребенком полноценных прав и обязанностей в статусе ученика, распределением ролей в классе на основании сходности целей и иницируется через заражение деятельностью. Этот механизм можно определить как «паритетное сотрудничество», он реализуется при выполнении группами детей образовательно-воспитательных проектов. Мастерство педагога состоит в том, чтобы найти баланс между нагрузкой на уже раскры-

шиеся способности ребенка и работой по выявлению новых способностей, между работой в устойчивых по составу микрогруппах и формированием новых творческих объединений детей [30,31]. Дисбаланс в этой работе может привести к формированию группировок в классе и к появлению не только лидеров, но и изгоев.

Третий механизм начинает действовать, когда ученики осознали, в некоторой степени, развили и в совместной деятельности использовали свои способности, в частности творческие таланты. Это механизм следует называть «индивидуализация одаренности». Благодаря своей одаренности ребенок может занять особое социальное одобряемое положение в обществе. При этом необходимо помнить «золотое правило педагогики», которое гласит, что ребенка нельзя сравнивать с другими детьми, а только с самим собой. Если же ребенка сравнивать с ним самим и указывать ему не только на рост успехов, но и на труд, который нужно приложить для их получения, то механизм индивидуализации одаренности будет реализован успешно.

Четвертый механизм социальной адаптации второклассника «игра во взрослость». Он может начать реализовываться еще в первом классе, но проявляется ярче тогда, когда в школе оказываются ученики младшего возраста – первоклассники. Ученики второго класса смотрят на них покровительственно и при правильной организации социально педагогической деятельности и взаимодействия, стремятся оказать им помощь, поддержку, заботу. Подобное же поведение у второклассников наблюдается по отношению к младшим членам семьи, а так же представителям живой природы, домашним питомцам, к зверям и птицам живого уголка, к комнатным и садовым растениям. Подобную же заботу эти дети могут проявлять к пожилым людям, которые не обязательно являются членами их семей [32].

Выдающиеся педагоги прошлого, например Калабалины, в своем детском доме успешно применяли этот механизм с учетом гендерных особенностей воспитанников. Женщины-педагоги, готовя девочек к семейно-ролевым функциям жены и матери, особое внимание уделяли их эстетическому воспитанию через уход за животными и растениями, через шефскую работу в отношении младших воспитанников. Стремясь сформировать у мальчиков кодекс чести настоящего мужчины, педагоги доверяли им трудовые обязанности, связанные с обустройством дома, ремонтом, изготовлением необходимых инструментов для облегчения работы другим воспитанникам [33]. При умелом использовании этого механизма дискретная взрослость, проявляющаяся ситуативно, уступает место истинному процессу взросления.

Исходя из выше изложенного, можно заключить, что в условиях полиэтничной образовательной организации, большое значение имеет социально педагогическая деятельность по школьной адаптации и социализации младших школьников. Следовательно, необходимо изучать и применять механизмы этого процесса, которые имеют своеобразие и неоднократно изменяются в течение каждого учебного года.

1. Так, у учеников второго класса проявляются следующие механизмы социализации: «познавательная дифференциация», «индивидуализация одаренности», «паритетное сотрудничество» и «игра во взрослость».

2. Критерии успешности школьной адаптации и социализации второклассников можно классифицировать:

– по физиологическому типу (характеристики и самооценка физического состояния и особенности двигательного действия);

– по познавательному типу (характеристики познавательного процесса и проявление интеллектуальных качеств);

– по эмоциональному типу (мотивация к учебной деятельности, соотношение самооценки и уровня притязаний, locus контроля);

– по поведенческому типу (сниженный уровень тре-

возможности и агрессивности склонность к продуктивному взаимодействию и общению).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Калабаллина Г.К. Педагогические размышления: сборник / Г. К. Калабаллина; сост. и ред. Л. В. Мардахаев. – Москва: Изд-во Российского гос. социального ун-та, 2015. – 290 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. – 320 с.
3. Бусыгина А.Л., Архипова И.В., Фирсова Т.А. Исследование показателей социальной адаптации детей младшего школьного возраста в условиях образовательного учреждения // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 204-208.
4. Грязнова Е.В., Мальцева С.М., Азолова Ю.В., Ларинина Т.В. Современные трактовки понятия «воспитание»: семья, патриотизм и социализация // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 30-32.
5. 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.
6. Скитневский В.Л. Психолого-педагогические особенности управления в сфере физической культуры и спорта / В.Л. Скитневский / Теория и практика физической культуры. 2007. № 11. С. 15-18.
7. Амбалова С.А. Проблемы и механизмы проявления тревожности учащихся младших классов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 86-89.
8. Картавых М.А. Концепция методической подготовки учителя безопасности жизнедеятельности / М.А. Картавых, О.М. Филатова / Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 17.
9. 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.
10. Рослякова С.В., Пташко Т.Г., Черникова Е.Г. Особенности социализации современных подростков // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 292-296.
11. Реутова О.В. Технологии физического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях как средство преодоления школьной дезадаптации / О.В. Реутова, А.Е. Замашкина, Е.А. Копылова // Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры: сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции: в 2х томах Н.Новгород: Мининский университет, 2016. – С. 60-65.
12. Сундеева Л.А., Рахимова З.Ф. Формирование сплоченности коллектива младших школьников во внеурочной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 181-185.
13. Цымбалару А.Д. Моделирование образовательного пространства младших школьников в условиях вариативности организационных форм обучения // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 79-82.
14. Кадырова С.Ш. Этническая идентичность младших школьников в контексте современной культурной модели // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 75-78.
15. Григорьева Е.Л. Проблемы интеграции учителем семейного и школьного физического воспитания младших школьников / Е.Л. Григорьева, О.Л. Бойцова / Научно-методический журнал «Культура физическая и здоровье» Воронеж, 2015 № 1 (52). С.75-78.
16. Косов Б.Б. О закономерностях развития личности // Психология как система направлений: Ежегодник Российского психологического общества. М., 2002. Т. 9. Вып. 2. С. 231-233.
17. 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.
18. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика, 1981. – 240 с.;
19. Ефремкина И.Н. Исследование маркеров этнической толерантности (на примере подростков и лиц юношеского возраста) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4 (20). С. 119-123.
20. Патаки Ф. Некоторые когнитивные аспекты Образа-Я // Психологические исследования познавательных процессов и личности – М., 1983. с 45-51;
21. 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.
22. Шорохова Е.В. Социальная детерминация поведения // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976. С. 5-28.
23. Аниденкова М.М. Особенности адаптации детей к условиям школьной среды. // Гуманитарные научные исследования. – № 7 Июль 2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2013/07/3611>
24. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: ВГУ, 1999.
25. Алмазов Б.Н. Психологическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск, 1986. – 86 с.
26. Баркан А.И. Типы адаптации первоклассников // Педиатрия. 1983. – № 5. – с. 40-44.
27. Барышникова Н.А. Механизм реализации коррекционно-развивающего учебно-воспитательного процесса с трудностями адаптации // Завуч. – 1998. – № 2. – С. 95-96.
28. Бужигеева М.Ю. Гендерные особенности детей на начальном этапе обучения // Педагогика. 2002. – № 8. – С. 29-35.
29. Войнов В.Б. К проблеме психофизиологической оценки успешности адаптации детей к школьным условиям // Мир психологии. 2002. - № 1. -С. 134-141.
30. Кумарина Г. Школьная дезадаптация: признаки и способы предупреждения // Народное образование. 2002. - № 1. - С. 111-121.
31. Лусканова Н.Г. Схема возникновения школьной дезадаптации // Школьный психолог. 2000. – № 12. – С. 3.
32. Остроухова А. Успешная адаптация: как ее «измерить»? // Обруч. – 2000. – №3. – С. 16-17.
33. Рубчевский К.В. Формы прохождения социализации личности // Психологическая наука и образование. 2002. – № 2. – С. 86-91.

Статья поступила в редакцию 03.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378.147

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0011

ВОЗМОЖНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА 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)

Шагалова Ольга Глебовна, кандидат исторических наук, доцент кафедры «Гуманитарных и общенаучных дисциплин»

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище им. маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ

(625051, Россия, Тюмень, ул. Л.Толстого, 1, e-mail: glamarin@rambler.ru)

Алешугина Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (603950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ильинская, д.65, e-mail: elenaaleshugina@mail.ru)

Аннотация. На сегодняшний день в России реализуется концепция модернизации образования. В данных условиях образовательные учреждения осуществляют поиск новых возможностей для подготовки современного выпускника. Основной задачей является подбор оптимальной совокупности образовательных технологий для достижения данной цели. Авторы раскрывают сущность инновационных технологий для совершенствования профессионального образования и подготовки к профессиональной деятельности обучающихся высших учебных заведений. Поскольку инновационные технологии занимают важное место в профессиональном образовании, в статье представлено рассмотрение процесса образования с точки зрения их внедрения. Авторы отмечают необходимость совокупного использования инновационных технологий в обучении в высшей школе, так как каждая из них работает на общий результат. Авторами был проведен опрос среди преподавателей высших учебных заведений города Нижнего Новгорода, суть которого заключалась в выявлении отношения педагогов к инновационным технологиям, считают ли они их использование расширяющим возможности подготовки выпускников как высококвалифицированных профессионалов. Результаты показали высокий процент положительных ответов. Следовательно, учитывая мнение большинства опрошенных, использование совокупности интерактивных, проектных, технологий проблемного обучения, портфолио можно рассматривать как способ, позволяющий повысить качество профессионального образования.

Ключевые слова: инновационные технологии, качество профессионального образования, высшая школа, студент, выпускник, высшее учебное заведение, самостоятельность, интерактивные технологии, проектные технологии, образование, образовательный процесс.

POSSIBILITIES OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN IMPROVING THE QUALITY OF PROFESSIONAL EDUCATION

© 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)

Shagalova Olga Glebovna, candidate of historical sciences, associate professor of the department of «Humanitarian and General Scientific Disciplines»

Tyumen Higher Military Engineering Command School named. Marshal Engineering Troops A.I. Proshlyakova, Ministry of Defense of the Russian Federation

(625051, Russia, Tyumen, L.Tolstoy St., 1, e-mail: glamarin@rambler.ru)

Aleshugina Elena Anatolyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of Foreign Languages

Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering (603950, Russia, Nizhny Novgorod, ul. Ilinskaya, 65, e-mail: elenaaleshugina@mail.ru)

Abstract. Today, the concept of education modernization is being implemented in Russia. In these conditions, educational institutions search for new opportunities to prepare a modern graduate. The main task is to select the optimal set of educational technologies to achieve this goal. The authors reveal the essence of innovative technologies for the improvement of vocational education and preparation for the professional activity of students of higher educational institutions. Since innovative technologies occupy an important place in vocational education, the article presents an overview of the educational process in terms of their implementation. The authors note the need for the cumulative use of innovative technologies in teaching in higher education, since each of them works for a common result. The authors conducted a survey among teachers of higher educational institutions of the city of Nizhny Novgorod, the essence of which was to identify the attitudes of teachers to innovative technologies, whether they consider their use as expanding opportunities for training graduates as highly qualified professionals. The results showed a high percentage of positive responses. Therefore, taking into account the opinion of the majority of respondents, the use of a set of interactive, project-based, problem-based learning technologies, the portfolio can be viewed as a way to improve the quality of vocational education.

Keywords: innovative technologies, quality of vocational education, higher school, student, graduate, higher educational institution, independence, interactive technologies, design technologies, education, educational process.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В обществе происходят процессы глобализации и информатизации, влекущие за собой развитие системы образования и ориентирование ее на мировой образовательный процесс.

Благодаря реализуемой в России концепции модернизации, образование сделало большой шаг в развитии. Постоянно растущее число профессий способствует появлению новых направлений обучения в высших учебных заведениях страны, совершенствованию ранее

существующих образовательных программ. Цель современного профессионального образования состоит в подготовке конкурентоспособного работника, соответствующего уровня и профиля, компетентного, ответственного, способного ориентироваться в быстроизменяющихся условиях, готового к постоянному профессиональному росту и саморазвитию. Заметим, что при изменении содержания, меняются способы и методы преподавания. Инновационные технологии имеют наиболее важную роль в образовании. Инновационные технологии предоставляют такие возможности, которые соответствуют мировым тенденциям и позволяют использовать образовательные ресурсы, обеспечивая неограниченное образовательное пространство для обучающихся различных направлений.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Вклад в развитие данной темы сделали такие ученые как С.В. Пустовалов, Н.В. Фишер, Ж.М. Душканова, А.Ф. Маматов [1]. На основе работ данных авторов можно проследить развитие и содержание инновационных технологий в учебном процессе. По мнению С.В. Пустовалова инновационные технологии способствуют преобразованию человека в социально значимую личность [2]. А.Ф. Маматов считает, инновационные технологии позволяют развить образование и усовершенствовать личностные качества обучающихся для построения основы результативности обучения [3].

О.В. Бондаренко подразделяет рассматриваемые технологии на три категории:

- научно-исследовательская деятельность, направленная на открытие нового знания;
- проектная деятельность, подразумевающая создание инновационного проекта [4];
- образовательная деятельность, целью которой выступает реализация профессионального развития субъектов определенной области [5].

Существует несколько классификаций инновационных технологий. Н.В. Фишер и С.В. Пустовалов предлагают разделить их следующим образом:

- интерактивные технологии [6];
- технологии проектного обучения;
- компьютерные технологии [6].

Ж.М. Душканова подразделяет технологии на:

- игровые;
- проектные [7];
- проблемного обучения;
- дифференцированного обучения [8];
- учебно-исследовательской деятельности [10].

Самую широкую классификацию, затрагивающую все сферы деятельности представляет О.В. Бондаренко. В нее входит 4 основные технологии [10].

1. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) поскольку все образовательные программы на сегодняшний день связаны с электронными ресурсами. Студенты в своей деятельности используют официальные сайты, порталы университетов, пользуются электронным расписанием, обучаются в электронной среде, проходят вебинары [11]. Информационные технологии предоставляют возможность обучения в любом университете страны и мира на удаленном расстоянии [12].

2. Дидактические технологии. Сюда входит самостоятельная работа и работа в малых группах. Основная информация, которую мы должны проанализировать поступает вследствие самостоятельной работы с каким-либо материалом [13]. В процессе своей жизнедеятельности студент каждый день учится чему-то новому (участие в конференциях, написание статей или подготовка презентаций группой – все является инновационными технологиями, помогающими студенту в образовательной деятельности [14].

3. Портфолио – система накоплений достижений

студента (научная, культурно-массовая, спортивная деятельность, личные заслуги). Данная технология позволяет:

- фиксировать показатели по изменению и росту знаний [15];
- мотивировать студентов;
- обеспечивать рейтинговую систему [16];
- поддерживать непрерывность процесса развития, обучения и воспитания;
- отследить прогресс в индивидуальных образовательных успехах [17].

4. Воспитательная технология как основа формирования личности студента. Самостоятельная работа студента – важный фактор, однако, следует учитывать важную роль внеучебных мероприятий (дополнительные лекции, индивидуальные занятия, курсы по повышению квалификации, дополнительное образование и культурно-массовые мероприятия) [18]. За счет таких средств обучаемый может усвоить информацию гораздо лучше.

А.Ф. Маматов главными инновационными технологиями считает интерактивные технологии. За счет использования высокотехнологического оборудования педагоги могут активно применять в своей деятельности игровые технологии [19]. Также, электронная среда, считает Маматов, помогает студентам самостоятельно усвоить дополнительную информацию [20].

Для достижения студентами высокого уровня подготовки необходимо обеспечение студентов возможностью получения глубоких теоретических знаний и организация их самостоятельной работы, в том числе и учебно-исследовательской деятельности в современных условиях. Инновационные технологии в полной мере позволяют это сделать, предоставляя широкие возможности [21].

Формирование целей статьи (постановка задания). Рассмотрение возможностей, предоставляемых использованием информационных технологий в повышении качества профессионального образования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Изложенные технологии обучения дают возможность повышения эффективности и качества образования, играют большую роль в формировании новой системы образования [22].

Также отметим, что они способствуют развитию интеллектуального уровня обучающихся, формируют способность принимать самостоятельные решения, работать с различными видами информации.

Из рассмотренных технологий нам следует уделить внимание интерактивным, поскольку на сегодняшний день существует большое количество интерактивных курсов различных дисциплин и нельзя не отметить результативность их применения [23]. Такие курсы включают в себя кроме теоретического материала иллюстративный анимационный материал, который способствует лучшему восприятию информации [24]. Использование интерактивных технологий может включать проектные, дифференцированные, технологии проблемного обучения, портфолио. Во взаимодействии технологии усиливают эффект друг друга [25]. Во многих университетах Нижнего Новгорода активно используются инновационные технологии для повышения результативности образовательной деятельности.

Среди педагогов различных университетов был проведен электронный опрос, в котором приняли участие 78 человек. Респонденты отвечали на вопрос «Как Вы считаете, расширяют ли инновационные технологии возможности подготовки выпускников как высококвалифицированных профессионалов?»

Большой процент положительных ответов (85%) говорит о необходимости дальнейшего использования инновационных технологий, их совокупного применения.

Стоит заметить, что обучение с применением инновационных технологий в университетах должно осу-

существовать на основе следующих принципов:

- систематичности;
- активности и самостоятельности обучающихся (к примеру интерактивные технологии помогают студентам развить ответственность за собственную деятельность, предоставляют необходимую свободу для развития креативности, проявления собственной позиции);
- дифференцированного подхода (учитывает возрастные особенности, уровень знаний и интересов, степень подготовленности к восприятию информации).



Рисунок 1 – Результаты опроса преподавателей высших учебных заведений города Нижнего Новгорода

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Рассмотренные нами инновационные технологии предоставляют широкий круг возможностей для повышения качества профессионального образования. Анализ научной литературы позволил выявить несколько классификаций инновационных технологий. Среди которых многие активно используются нижегородскими университетами. Рассмотренный опыт использования инновационных технологий показывает, что они оказывают положительное влияние на становление будущих выпускников как профессионалов, востребованных и конкурентоспособных на рынке труда. Результаты электронного опроса преподавателей университетов Нижнего Новгорода показали, что инновационные технологии расширяют возможности подготовки выпускников как высококвалифицированных профессионалов. На наш взгляд, для достижения повышения качества профессионального образования необходимо использование совокупности таких инновационных технологий как: проектные технологии, технологии проблемного обучения, информационно-коммуникационные технологии и портфолио. Каждая из них нацелена на формирование самостоятельного конкурентоспособного профессионала, создает все условия для достижения студентами высоких результатов в обучении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Ваганова О.И. Особенности разработки оценочных материалов в условиях реализации компетентностного подхода // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-1. С. 3-9.
2. Алешугина Е.А., Ваганова О.И., Прохорова М.П. Методы и средства оценивания образовательных результатов студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 13-16.
3. Балашова Е.С., Богачева А.В., Воронкова А.А., Мальцева С.М. К вопросу о формировании предметных результатов образовательной деятельности студентов гуманитарных специальностей в контексте кросскультурной коммуникации // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 12-15.
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. Ваганова О.И., Smirnova Z.V., Mukhina M.V., Kutepov M.M., Kutepova L.I., Chernysheva T.L. The organization of the test control of students' knowledge in a virtual learning environment MOODLE // Journal of Entrepreneurship Education. 2017. Т. 20. № 3.

6. Ваганова О.И., Булаева М.Н., Седых Д.В. Правовая компетентность студентов: сущность, подходы к формированию и оценке // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 53-56.
7. Ваганова О.И., Лапинова А.В., Колтохина О.П. Интерактивные формы организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-2. С. 43-46.
8. Ilyashenko L.K., Prokhorova M.P., Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Aleshugina E.A. Managerial preparation of engineers with eyes of students // International Journal of Mechanical Engineering and Technology. 2018. Т. 9. № 4. С. 1080-1087.
9. Ilyashenko L.K., Smirnova Z.V., Vaganova O.I., Prokhorova M.P., Abramova N.S. The role of network interaction in the professional training of future engineers // International Journal of Mechanical Engineering and Technology. 2018. Т. 9. № 4. С. 1097-1105.
10. Ilyashenko L.K., Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Gruzdeva M.L., Chanchina A.V. Structure and content of the electronic school-methodical complex on the discipline "Mechanics of soils, foundations and foundations" // International Journal of Mechanical Engineering and Technology. 2018. Т. 9. № 4. С. 1088-1096.
11. Ilyashenko L.K., Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Prokhorova M.P., Gladkova M.N. Forming the competence of future engineers in the conditions of context training // International Journal of Mechanical Engineering and Technology. 2018. Т. 9. № 4. С. 1001-1007.
12. Ilyashenko L.K., Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Sedykh E.P., Shagalova O.G. Implementation of heuristic training technology in the formation of future engineers // International Journal of Mechanical Engineering and Technology. 2018. Т. 9. № 4. С. 1029-1035.
13. Коняева Е.А., Коняев А.С. Нормативно-правовое регулирование сетевого взаимодействия образовательных организаций // Сетевое взаимодействие как форма реализации государственной политики в образовании: сборник материалов Всеросс. научн.-практ. конф. с межд. участ. 18-19 февраля 2015, Челябинск-Екатеринбург. – Челябинск: СИМАРС, 2015. – С.118 – 121.
14. Немова О.А., Кутепова Л.И., Ретивина В.В. Здоровье как ценность: мечта и реальность // Журнал научных статей Здоровье и образование в XXI веке. 2016. Т. 18. № 11. С. 155-157.
15. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Проектирование и реализация образовательного события в профессиональной подготовке будущих менеджеров // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1 (26). С. 4.
16. Smirnova Z.V., Krasnikova O.G. 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
17. Smirnova Z.V., Kutepova L.I. Совершенствование подготовки специалистов сферы жилищно-коммунального хозяйства в системе профессионального образования // Глобальный научный потенциал. 2015. № 6 (51). С. 19-21.
18. Smirnova, Z., Vaganova, O., Shevchenko, S., Khizhnaya, A., Ogorodova, M., Gladkova, M.: Estimation of educational results of the bachelor's programme students. IEJME. Math. Educ. 11(10), 3469-3475 (2016)
19. Smirnova, Z.V., Mukhina, M.V., Kutepova, L.I., Kutepov, M.M., Vaganova, O.I. Organization of the research activities of service majors trainees (2018) Advances in Intelligent Systems and Computing, 622, pp. 187-193 DOI: 10.1007/978-3-319-75383-6_24
20. Угодчикова, Н. Ф. Иностранный язык как индикатор качества подготовки современного специалиста // Н. Ф. Угодчикова, Г. К. Крюкова, Н. В. Патяева, Е. А. Алешугина // Приволжский научный журнал / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. -Н. Новгород, 2007. -№ 2. -С. 149-154.
21. Булаева М.Н., Лапинова А.В. Современные тенденции развития социально-профессиональной ориентации студентов вуза // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 21-24.
22. Булаева М.Н., Лапинова А.В. Содержательные основы профессионального воспитания студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-5. С. 30-36.
23. Bulaeva, M.N., Vaganova, O.I., Koldina, M.I., Lapshova, A.V., Khizhnyi, A.V. Preparation of bachelors of professional training using MOODLE (2018) Advances in Intelligent Systems and Computing, 622, pp. 406-411.
24. Kutepov M.M., Kutepova L.I., Nikishina O.A. Корпоративная культура студенческого спорта // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 1-1. С. 129-132.
25. Kutepov M.M., Vaganova O.I., Sokolov V.A. Современные подходы к формированию профессиональной компетенции выпускника на основе тренинговой технологии обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 205-208.

Статья поступила в редакцию 16.04.2019
Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 37.026.5

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0012

ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

© 2019

Гафиятова Оксана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогическая психология и педагогика»

Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова, филиал в Чистополе (422980, Россия, Чистополь, улица 40 лет Победы, 32Ж, e-mail: ogafiyatova@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы коррекции коммуникативных способностей младших школьников средствами дидактических игр. Исследуются различные аспекты коммуникативных способностей младших школьников: развитие коммуникативных навыков младших школьников в общении со сверстниками, использование игровой деятельности на уроках в начальной школе; в частности, дидактические игры, формирование социального опыта младших школьников в игровой деятельности. Показано, что без специально организованной работы уровень коммуникативных способностей младших школьников преимущественно низкий и таковым остается. Коммуникативные способности будут развиваться активно только в том случае, если будут усовершенствоваться и обновляться методики их формирования и дидактические игры. В связи с этим была составлена программа коррекции коммуникативных способностей младших школьников средствами дидактических игр. Игры подобраны с целью развития коммуникативных навыков, сплочения данного коллектива, повышения самооценки, уверенности в себе, развития толерантности. Коррекционная программа рассчитана на 4 месяца и включает 10 занятий по три игры в каждом. Занятия проводились два раза в неделю по 1 часу, что в совокупности составило 32 часа. Апробация программы на группе учащихся младших классов (мужского и женского пола) 7-8 лет доказала её эффективность в коррекции коммуникативных способностей младших школьников средствами дидактических игр.

Ключевые слова: младшие школьники, младший школьный возраст, коммуникативные способности младших школьников, дидактические игры, программа коррекции коммуникативных способностей.

PROGRAM OF CORRECTION OF COMMUNICATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF DIDACTIC GAMES

© 2019

Gafiyatova Oksana Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department "Pedagogical psychology and pedagogy"

Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEMU), a branch in Chistopol (422980, Russia, Chistopol, 40 Let Pobedy Street, 32ZH, e-mail: ogafiyatova@mail.ru)

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problem of correction of the communicative abilities of younger schoolchildren by means of didactic games. Various aspects of the communicative abilities of younger schoolchildren are explored: the development of the communicative skills of younger schoolchildren in communication with peers, the use of gaming activities in primary school lessons; in particular, didactic games, the formation of social experience of younger students in gaming activities. It is shown that without specially organized work, the level of communication skills of younger schoolchildren is mostly low and remains so. Communication skills will be actively developed only if the methods of their formation and didactic games are improved and updated. In this regard, a program was developed to correct the communicative abilities of younger schoolchildren by means of didactic games. The games were chosen to develop communication skills, consolidate this team, increase self-esteem, self-confidence, and develop tolerance. The correctional program is designed for 4 months and includes 10 lessons of three games each. Classes were held twice a week for 1 hour, which together amounted to 32 hours. Testing the program for a group of students of lower grades (male and female) for 7-8 years proved its effectiveness in correcting the communicative abilities of younger students by means of didactic games.

Keywords: younger schoolchildren, younger school age, correction of communicative abilities, communicative abilities of younger schoolchildren, didactic games, a program of correction of communicative abilities.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. На сегодняшний день коммуникативные способности у младших школьников являются одними из самых важных навыков, которые помогают им успешно взаимодействовать в нашем мире. Младший школьный возраст - это самая первая и важная ступень в жизни ученика. От того как пройдет знакомство и восприятие в целом, зависят его последующие годы учебы. Первые коммуникативные навыки в той или иной мере уже существуют, придя в школу [1-3, 5, 6-9, 12, 19-24]. Задача взрослых подхватить и развить эти способности, и, безусловно, в этом ему помогут различные коммуникативные игры. Такие умные игры имеют два начала - это учебное, то есть познавательное и игровое, и занимательное, развлекательное. Неважно, какие задачи поставлены изначально у этой игры (развитие мышления, внимания, памяти и т. д.), без общения и контакта она не выполнима. Учителю дается возможность во время игры не быть просто наблюдателем, а самому принять участие в ней, тем самым приблизится, и своим примером показывать и обучать правильному общению [4, 10, 11, 13-18].

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

ские учёные рассматривали развитие коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с разных точек зрения. Борискова О.В. утверждала, что в начальной школе немаловажная роль в развитии коммуникативных навыков детей со сверстниками отводится учителю, которому необходимо в своей профессиональной деятельности учитывать особенности данного возраста, и каждого ученика в отдельности. Она считает, что способность личности к коммуникации в наиболее общем виде выражается в способности устанавливать социальные контакты с другими людьми, способности входить в разные роли, способность приходить к взаимопониманию в разных условиях интеракции и на разных уровнях обмена информацией [5]. Тюхова Л.Н., Гуцу Е.Г. в своих трудах изучали коммуникативные способности и утверждали, что это умение вступать в общение и устанавливать деловые контакты, связи, отношения. Как правило, в повседневной жизни мы привыкли называть это одним словом - коммуникабельностью. Коммуницирование (общение) - это вид деятельности, которая имеет свои законы, состоит из последовательных этапов и, следовательно, требует определенных навыков. Коммуникабельность (общительность) как качество личности обусловлена генетически - так, например, интроверты неохотно завязывают новые отношения, а экстравертам просто необходимо постоянно кон-

тактировать с людьми [23]. По мнению И.Г. Ножковой, коммуникативные способности – это знания, умения и навыки, связанные с процессом общения людей. Они включают в себя умения слушать и понимать человека, устанавливать с ним хорошие личные и деловые взаимоотношения, оказывать на него психологическое влияние [12].

Немаловажную роль ученые отводили играм. Например, Л.В. Нагорнова и В.И. Вольнкина считают, что игры являются одним из основных методов обучения младших школьников; по мнению М.А. Рязановой, средством ознакомления детей с окружающим миром могут послужить дидактические игры, а с точки зрения Березина Р.Ф. и Миннибаева С.Я., дидактические игры могут активизировать познавательную деятельность. Руднева И.А., Козлова А.С. считают, что в игровой деятельности происходит формирование социального опыта младших школьников [4, 11, 15, 16].

В повседневной жизни ученики большую часть времени проводят в малых группах: в школе, дома, в семье, с друзьями. Возникает проблема общения, умения осуществлять совместную деятельность, принимать самостоятельные и совместные решения, идти на компромисс, то есть совместная деятельность занимает значительную часть жизни младших школьников. В современном мире наиважнейшим умением является умение общаться. Договариваться, выстраивать свои отношения с партнёрами, осваивать принятые в обществе нормы поведения, понимать других, толерантно относиться к другой точке зрения – это то, чему нужно учить младших школьников, формируя коммуникативную компетентность.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель исследования – создать и апробировать программу коррекции коммуникативных способностей младших школьников средствами дидактических игр в деятельности педагога – психолога в условиях средней общеобразовательной школы. Экспериментальной базой исследования стало МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4» Чистопольского муниципального района. В исследовании приняли участие 50 детей, учащиеся 2 А и 2 Б классов. Во 2 А классе 25 человек - 13 девочек и 12 мальчиков, они же и составили экспериментальную группу. В контрольную же группу вошли учащиеся 2 Б класса, их так же 25 человек - 11 девочек и 14 мальчиков. Возраст испытуемых 7-8 лет.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Для оценки уровня развития коммуникативных способностей у младших школьников были использованы следующие методики.

1. Тест «Коммуникативные способности». Этот тест позволит нам рассмотреть исследуемые навыки не с чьих-то слов, а конкретно из уст самих учеников, т.к. ребенок сам отвечает на вопросы ответом «да» или «нет». После чего подсчитываются результаты при помощи ключа и далее можно увидеть уровень развития коммуникативных навыков. В итоге в экспериментальной группе оказалось 20% младших школьников с высоким уровнем развития коммуникативных способностей, 24% - с уровнем выше среднего, 32% - со средним уровнем, 12% - с уровнем ниже среднего и 12% с низким уровнем. В контрольной же группе с высоким – 24%, с уровнем выше среднего – 28%, со средним уровнем – 28%, с уровнем ниже среднего – 12% и с низким - 8%.

2. Методика Ж. Пиаже «Левая и правая стороны» для определения уровня сформированности коммуникативных навыков. Основа методики – это индивидуальная беседа с каждым ребенком. Здесь ребенок должен ответить на вопросы или отреагировать действиями. В экспериментальной группе с высоким уровнем развития коммуникативных навыков 16%, со средним – 48%, с низким – 36%. В контрольной группе с высоким – 12%, со средним – 56%, с низким 32%.

3. Методика Г.А. Цукерман «Рукавички». Она направлена на выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества. Оцениваются коммуникативные действия. Применяется метод наблюдения за взаимодействием испытуемых, которые работают парами, и проводится анализ результатов. В экспериментальной группе 16% учащихся имеют высокий уровень развития коммуникативных навыков, 52% - средний и 32% - низкий. В контрольной группе с высоким уровнем развития коммуникативных навыков 12%, со средним – 56% и с низким – 32%.

После проведения диагностики младших школьников была разработана серия занятий с учащимися младшего школьного возраста по коррекции коммуникативных способностей средствами дидактических игр. Игры подобраны с целью развития коммуникативных навыков, сплочения данного коллектива, повышения самооценки, уверенности в себе, развития толерантности. Программа рассчитана на 10 занятий по 2 часа, каждое включает в себя три дидактические игры, два раза в неделю (1 раз – 1 час). Коррекционная программа проводилась в течение 4 месяцев.

Первое занятие было направлено на налаживание контакта между испытуемыми и исследователями, войти в доверие, подружиться. Была предложена игра «Приветствие». Она направлена на снятие напряжения и раскрепощения. Все встают в круг. Детям объясняется, что нужно познакомиться, и предлагается громко назвать свое имя на счет «три» одновременно. Группа громко кричит свои имена. Исследователь говорит: «Ничего не понятно, наверно говорили не громко. Давайте еще раз, но намного громче». Дети еще раз очень громко произносят имена. Исследователь: «Как вы думаете, я поняла, как вас зовут?» Дети: «Нет». Исследователь: «Мне очень интересно узнать, как вас зовут! Давайте по очереди, громко назовем их». Все с удовольствием говорят свои имена. Исследователь: «Молодцы ребята! Теперь мы познакомились, и я вам предлагаю следующую игру».

Вторую игру можно назвать продолжением первой. Она нужна для того, чтобы дети поближе узнали друг друга. Очень часто в начальных классах бывает, когда дети учатся в одном классе и не знают имен рядом сидящих. Игра называется «Поменяться местами». Дети так же остаются стоять в кругу. Исследователь называет имена двух детей, предлагает поменяться местами и сказать, что он любит больше всего. В игре были задействованы все испытуемые.

Третьей игрой в первом занятии была выбрана игра «Подарок на всех». Она помогает развить умение дружить, делать правильный выбор, сотрудничать со сверстниками, чувства коллектива. Исследователь предлагает пофантазировать и представить себя волшебником. Испытуемым показывают большой цветок «Цветик-семицветик». Исследователь: «Оторвите по одному лепестку и пожелайте одно желание для своего класса, или может кто-то хочет кому-то конкретному человеку из класса что-то пожелать». Дети загадывают желание и говорят волшебные слова: «Лети, лети лепесток. Через запад на восток, через север, через юг, возвращайся, сделав круг. И т.д.» После того, когда все ребята загадывают желания, исследователь предлагает выбрать одно самое интересное желание.

Второе занятие включает в себя так же три дидактических игры. Они все проводятся парами и выбираются по желанию. Развивают умение работать в паре. Прежде чем предложить начать играть, детям рассказывается о том, как важно для выполнения некоторых дел усилия многих людей, что не все дела делаются в одиночку. Как важно согласовывать действия. Находить общий язык с разными людьми, уметь договариваться и уступать, если не прав. Первая игра называется «Дружеский мостик». Все дети делятся на пары. Если пары не хватает, можно участвовать исследователю. Детям объясняется зада-

ча игры. Они должны при помощи рук, ног, туловища сделать мостик. После обсуждения, что им было трудно, а что легко получалось, дети сами выбирают ту пару, у которой самый красивый мост.

Вторая игра «Веселые художники». Игра развивает навыки совместной деятельности и эмпатию. Она так же требует пару. Дети садятся за парты и, держась за один карандаш, рисуют на листе бумаги, не договариваясь заранее, молча картину. После чего, они могут нарисовать еще одну картину, но им разрешается разговаривать и обсуждать дальнейшие действия. Затем у них спрашивают, какая картина понравилась больше, какую было труднее нарисовать.

Третья игра называется «Незрячий и поводырь». Игра помогает расслабиться, и учит доверять друг другу. Она так же, как и предыдущие две игры требует пары. Сначала одному участнику завязывают глаза он «незрячий». Задача второго участника провести товарища через заранее созданные препятствия, чтобы он прошел всю дорогу без ушибов, чтобы он не упал и не споткнулся. После завершения, игроки меняются местами, и препятствия так же меняются. После завершения обсуждаются ощущения, полученные от игры.

Третье занятие. Все игры подобраны так, чтобы развить взаимодействие в группе. Групповые занятия помогают детям освоиться в коллективе, а также воспитывают сообразительность, ловкость, смекалку, быстроту.

Первой была проведена игра «Молекулы и атомы». Включается тихая музыка. Все дети начинают движение по залу в произвольном направлении. Исследователь называет цифру, и игроки должны взяться за руки, но не как попала, а образовать круг из количества человек, какую цифру назвал исследователь. После завершения игры испытуемым дается возможность рассказать свои ощущения, поделиться своим настроением.

Второй игрой провели «Найди товарища». Она позволяет развить сплоченность группы. Из группы по очереди выбирается один испытуемый и ему завязывают глаза. Остальные дети меняются местами и стоят молча. Исследователь называет имя и просит найти его, дотронувшись до него. Он подводит ребенка, у которого закрыты глаза к каждому из детей. Участие принимают все дети, и в роли искателя побыл каждый. После проведения игры всем дается возможность высказаться.

Третья игра называется «Тень». Выбирается один ведущий, он будет показывать различные движения, а все остальные повторяют за ним. Он может и танцевать, и приседать, поднимать руки, ноги, делать наклоны и многое другое. Все игроки его тени и четко, быстро и достоверно копируют его. Затем ведущий меняется. После проведения игры всем дается возможность высказаться.

Четвертое занятие. Они направлены на развитие не просто навыков общения, а на развитие уважения в общении, умение просить, привычку пользоваться вежливыми словами, на воспитание уверенности в себе, в своих целях.

Первая игра в четвертом занятии называется «Найди предмет». В центр круга выкладываются разные предметы: карандаши, ручки, тетради, пеналы и многое другое. Выбирается один ведущий из игроков. Он озвучивает название предмета и имя того, кто ищет. Кто предмет не находит, тот и ведущий. После завершения игры испытуемым дается возможность рассказать свои ощущения, поделиться своим настроением.

Вторая игра называется «Вежливые слова». Как понятно из названия испытуемым придется вспомнить все вежливые слова, которые они знают. Для проведения этой игры потребуются мяч. Дети становятся в круг. Исследователь заранее называет категорию, из которой будут слова. Например, слова приветствия: добрый день, здравствуйте, рада видеть вас, рада встречи с вами и т.д. Дети кидают мяч и называют слово. После всего дети говорят, из какой категории было сложнее вспомнить слова.

Третья игра называется «Закончи предложение». Детям по кругу предлагается бросать мяч и закончить фразу заранее озвученную. Например, первой фразой будет закончить, что ты умеешь, затем, чтобы ты хотел, далее, что ты можешь, чего ты можешь добиться. После завершения дети делятся тем, что какую фразу было закончить тяжелее, какую легче.

Пятое занятие состоит из трех дидактических игр. Они подобраны для развития умения вступать в разговор, эмоционально и чувственно выражать свои мысли, обмениваться чувствами переживаниями, используя жесты и пантомимику, передавать наиболее характерные черты персонажа сказки.

Первая игра называется «Кто здесь, кто». Дети делятся на маленькие подгруппы по желанию. Исследователь предлагает без слов с помощью мимики и жестов сыграть любую сказку, а остальные должны отгадать. После завершения игры испытуемым дается возможность рассказать свои ощущения, поделиться своим настроением.

Вторая игра называется «Мим». Детям задается ситуация, которую он должен решить без слов, а только мимикой и жестами. Первая ситуация это две девочки поссорились и тебе нужно их помирить. В центр вызывается две девочки, они молча стоят, игрок пытается их помирить. Вторая ситуация: у одноклассника есть вещь, которая тебе очень нужна, требуется попросить его. Третья ситуация: нужно помириться с другом. Четвертая - поделится с другом важной для тебя вещью. Пятая - успокоить ребенка, который плачет. Шестая - попросить друга помочь завязать шнурок на ботинке. После завершения игры испытуемым дается возможность рассказать свои ощущения, поделиться своим настроением.

Третья игра называется «Обезьянки». По очереди выбирается один ведущий. Он показывает движение, а остальные за ним повторяют. Ведущий выбирает самого ловкого, понравившегося и вызывает его на свое место. После завершения игры испытуемым дается возможность рассказать свои ощущения, поделиться своим настроением.

Шестое занятие. Эти игры развивают взаимопонимание, помогают наладить доброжелательную обстановку в классе.

Первая игра в шестом занятии называется «Поймай взгляд». Испытуемые садятся на стулья и внимательно глядят на ведущего. Сначала роль ведущего у исследователя. Игроки внимательно глядят на ведущего и ловят его взгляд. Если ведущий на несколько секунд задерживает на, ком-то взгляд, то это означает, что он должен встать. И он становится следующим ведущим. Дети делятся своими эмоциями.

Вторая игра «Я хочу с тобой дружить» проводится с группой, где выбирается ведущий. Он говорит фразу «Я хочу подружиться с ...» и продолжает описывать своего одноклассника. Когда участник догадывается, что в описании он, встает и здоровается за руку. Он и становится следующим ведущим. Дети рассказывают, трудно ли им было описывать и узнать себя.

Третья игра называется «Шарики». Группа делится на две подгруппы. Все участники берутся за руки. Каждой команде дается по три воздушных шарика. Командам объясняется, что нужно удерживать шарик в воздухе любыми способами, но не расцепляя рук. Его можно подкидывать плечом, коленом, дуть на него, использовать любые способы. После завершения игры испытуемым дается возможность рассказать свои ощущения, поделиться своим настроением.

Седьмое занятие включает в себя три дидактических игры, которые развивают умение сотрудничать друг с другом.

Первая игра называется «Звериное пианино». Дети садятся так, чтобы получилась клавиатура фортепьяно, в ряд. Каждый ребенок будет нотой, но не обычной, а голос животного. Например, кошки - мяу, собаки - гав, гусь- га-га-га, мышь- пи-пи-пи, воробей- чик-чирик и

т.д. Выбирается один ведущий, он будет играть на фортепьяно. Дотрагиваясь до голов игроков, издаются звуки. Если касание слабое, то и звук слабый. Если касание с нажимом, то и звук громче. После завершения игры испытуемым дается возможность рассказать свои ощущения, поделиться своим настроением.

Вторая игра «Рассмеши несмеяну». Выбирается один игрок, кто и будет «несмеяной». Все игроки стараются рассмешить ее. Кому это удается, тот становится ведущим - «несмеяной». После завершения игры испытуемым дается возможность рассказать свои ощущения, поделиться своим настроением.

Третья игра «Уши – нос - глаза». Игроки должны создать круг. Выбирается ведущий. Он показывает часть тела и называет ее. Если показывает на нос, то вслух говорит «нос», если показывает на бровь, то вслух говорит «бровь» и т.д. Все игроки повторяют движения за ведущим. Далее водящий специально начинает путать игроков. Говорит одно, а показывает на другое. Дети должны показывать, то, что назвал ведущий. Выигрывает тот, кто ни разу не ошибся. После завершения игры испытуемым дается возможность рассказать свои ощущения, поделиться своим настроением.

Восьмое занятие содержит так же три дидактические игры. Они развивают умение владеть языком тела. Это умение облегчить общение с окружающими, не только с одноклассниками, но и с родителями, близкими, друзьями. Понять язык жестов, мимики очень важно. Иногда мы не замечаем настроение друга, а оказывается его можно понять, только взглянув на человека. Поможет понять нравится ли эта тема разговора или следует поменять ее. Чем лучше будут развиты эти навыки, тем на большее количество людей вы сможете произвести приятное впечатление. Легче добиться взаимопонимания.

Первая игра называется «Мышеловка». Из группы испытуемых выбирается шесть человек. Их делят пополам и просят создать два круга. Они закрывают глаза и поднимают скрепленные руки вверх. Тем самым делают мышеловку. Остальные участники берутся за руки и начинают цепочкой проходить через оба круга. В один момент тройка резко опускает руки и закрывает мышеловку. Тройка должна молча, не разговаривая, не трогая руками определить сколько «мышей» они поймали. После завершения игры испытуемым дается возможность рассказать свои ощущения, поделиться своим настроением.

Вторая игра называется «Пойми меня». Игроки делятся на две команды. Первая команда загадывает любое слово, но оно обязательно должно отвечать на вопрос что. Выбирается один человек из команды противника. Ему называют слово, его задача показывать жестами, мимикой без слов своей команде это слово. После того, как команда отгадывает, то что было загадано, она следующая загадывает слово. После завершения игры испытуемым дается возможность рассказать свои ощущения, поделиться своим настроением. Рассказывает, кто объясняет понятно, а кого было трудно понять.

Третья игра называется «Ладони». Все дети делятся на пары. Один закрывает глаза. Второй должен без слов, с помощью жестов, касаниями ладоней, пальцев передать информацию тому, у кого закрыты глаза. Например, идет снег, дождь, наступила осень и т.д. Потом напарник открывает глаза и говорит слово. Обсуждают, отгадал он или нет, что хотел передать, получилось ли.

На девятом занятии подобраны игры с отгадыванием букв разными способами. В этих играх развивается тактильная коммуникация. Прикосновения могут дать и показать другие ощущения. Подпустить к себе человека близко, это значит доверять ему. Следовательно, развивает доверие к людям. Позволяют раскрепоститься.

Первая игра называется «АБВГД». Дети делятся на пары. Первый ребенок рисует на спине другого, пальцем букву. Второй игрок отгадывает и называет. Затем меняются местами, но игра немного меняется. Первый игрок рисует не на спине, а на ладони, заведенной за

спину. Делятся ощущениями, рассказывают, что труднее далось.

Вторая игра в девятом задании «АБВГД-2». Дети делятся парами. Один закрывает глаза и держит выпрямленную руку впереди себя. Задача второго взять двумя руками руку товарища и выписывать ей слова. Тот, кто с закрытыми глазами отгадывает слово. Затем игроки меняются местами и задачами. Делятся ощущениями, рассказывают, что труднее далось.

Третья игра называется «АБВГД-3». В этой игре делиться парами не нужно. Ведущий на доске пишет букву. Дети должны повторить написание буквы разными способами в воздухе. Например, выпрямленной, не сгибаемой рукой, локтем, неподвижной кистью, двумя выпрямленными руками, языком, плечом, ногой, левым мизинцем, коленом и т.д. Дети делятся ощущениями, рассказывают, что труднее далось.

Десятое занятие заключительное. В нем так же подобраны три дидактических игры.

Первая игра называется «Птичьи танцы». Ведущий-исследователь рассказывает немного о жизни птиц. У каждой птицы в определенный период начинается этап брачных игр, и они начинают танцевать. Каждая птица делает это по-своему. У некоторых это получается красиво, плавно, грациозно, а некоторые неуклюже и смешно. Детям предлагается разбиться парами и станцевать танец журавля, пеликана, страуса, пингвина, грифа-стервятника и т.д. Ставится музыка композитора Р. Рамироса «Жаворонок». В заключении дети высказываются, чей танец был похож на танец птиц, кто больше понравился.

Во второй игре «Необычный обед» ведущий рассказывает суть задания. В начале спрашивает: «Как называется главный прием пищи в середине дня». Если дети правильно отвечают, ведущий продолжает рассказ. Он говорит о том, что все люди по-разному принимают пищу и это зависит от его воспитания и обстановки в данный момент. Им предлагается показать, как обедают моряки на корабле во время бури; солдаты на посту; король с королевой, полярники в экспедиции; космонавты в открытом космосе. В заключении дети рассказывают, кто интереснее показал это занятие.

Третьей и заключительной игрой будет «Жест прощания». Когда люди завершили свое общение, они должны попрощаться, то есть каким-то особым действием обозначить конец встречи. У нас обычно принято махать рукой или совершить рукопожатие, где-то принято кланяться до пояса или машут в след платком и т.д. Задачей игроков придумать свои интересные действия прощания, если они представители какой-то партии. Название партии тоже надо придумать. Например, если вы лидеры партии любителей коровьего молока или общества ночных вечеринок, лидер группы пузатых людей и т.д.

В процессе выполнения дидактических игр все дети были вовлечены в процесс, и каждый из детей проявлял интерес. Не осталось ни одного равнодушного ученика.

По результатам контрольной диагностики было выявлено, что в контрольной группе произошли некоторые изменения в уровнях развития коммуникативных навыков у младших школьников. В экспериментальной группе, судя по показателям всех методик, произошли значительные изменения. По результатам теста «Коммуникативные способности» 32% учащихся достигли высокого уровня развития коммуникативных способностей, 56% - выше среднего, 8% - среднего, 4% - ниже среднего, низкого уровня нет не у кого. По методике Т.Пиаже «Левая и правая стороны»: высокий уровень – 40%, средний – 56%, низкий уровень у 4% учащихся. Результаты по методике Г.А. Цукермана «Рукавички»: высокий уровень развития коммуникативных навыков у 36% учащихся, средний - у 64%, низкий отсутствует.

Выводы исследования и перспективы дальнейшей изысканий данного направления. Без специально орга-

низованной работы уровень развития коммуникативных способностей у младших школьников преимущественно низкий. В процессе проведения игр, после нескольких занятий мы могли наблюдать улучшение климата в группе, общаться между собой стали дети, которые раньше не дружили. Дружба стала наблюдаться между мальчиками и девочками. Дети ждали с нетерпением следующих занятий. Глядя на это, мы можем сказать, что программа коррекции коммуникативных способностей младших школьников средствами дидактических игр нашла свое место в жизни младших школьников и показала свою эффективность в работе учащимися средней общеобразовательной школы 7-8 лет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аникина Н.В. Способы развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста. В сборнике: Актуальные аспекты современной науки в сборнике материалов XV-й международной научно-практической конференции. Научно-исследовательский центр «Аксиома». 2017. С. 20-24.
2. Белоусова Д.Н. Коммуникативные особенности организации внеучебной деятельности младших школьников. В сборнике: Инновационные технологии в образовании и науке Сборник материалов Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Редакция: О.Н. Широков [и др.]. 2017. С. 40-41.
3. Бельшичева А.Н., Глабова Ю.А. Особенности коммуникативных навыков младших школьников. Нижегородский психологический альманах. 2017. № 1 (5). С. 6-11.
4. Березина Р.Ф., Миннибаева С.Я. Дидактическая игра как средство активизации познавательной деятельности младших школьников. В сборнике: Проблемы формирования единого научного пространства. Сборник статей Международной научно-практической конференции. В 4-х частях. 2017. С. 135-137.
5. Борискова О.В. Развитие коммуникативных навыков младших школьников в общении со сверстниками. В сборнике: Роль психологии и педагогики в развитии общества. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: Сукиасян А.А. 2015. С. 21-24.
6. Киселева Ю.А., Морозова Т.Н. Формирование коммуникативных навыков у младших школьников. В сборнике: Студенческая наука подмосковья материалы Международной научной конференции молодых ученых. 2017. С. 326-327.
7. Кондратьева Н.В. Развитие творческих способностей младших школьников. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2015. № 50-51. С. 44-50.
8. Крицкая А.С. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности младших школьников в работе классного руководителя. В сборнике: Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве Сборник научных трудов по материалам Международной научной конференции. Сер. «Родная словесность в школе и вузе» Тверской государственный университет; Ответственный редактор: Т.В. Бабушкина, редактор выпуска: Е.Г. Милюгина. 2013. С. 293-295.
9. Кулюкина Т.В. Как младшему школьнику овладеть учебным диалогом. Начальная школа плюс До и После. 2013. № 3. С. 29-32.
10. Лебедева Н.О. Игра как средство социализации младших школьников. Проблемы и перспективы образования XXI века. 2014. № 5. С. 32-36.
11. Назорнова Л.В., Волынкин В.И. Игра как метод обучения младших школьников. Гуманитарные исследования. 2014. № 2 (50). С. 160-164.
12. Ножкова И.Г. Развитие мотивации у младшего школьника. Дошкольное и начальное школьное образование - развивающее и развивающееся. 2014. № 3. С. 70-73.
13. Павловская Н.К. Дидактические игры на уроках «окружающий мир» или как развить мотивацию в начальной школе. В сборнике: Педагогика сегодня: проблемы и решения материалы Международной научной конференции. 2017. С. 101-104.
14. Подкохо Ю.А. Дидактическая игра как средство эффективной коррекции речевых нарушений детей в начальной школе. Образование и воспитание. 2017. № 3 (13). С. 33-36.
15. Руднева И.А., Козлова А.С. Формирование социального опыта младших школьников в игровой деятельности. В сборнике: Педагогика и методика преподавания: цели, технологии, результаты сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. Научно-издательский центр «Открытое знание». 2017. С. 40-44.
16. Рязанова М.А. Дидактическая игра как средство ознакомления детей с окружающим миром. Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. Т. 39. С. 3886-3890.
17. Савостьянов А.И. Упражнения и дидактические игры для умственного развития младших школьников. Начальное образование. 2014. Т. 2. № 2. С. 34-38.
18. Стещенко И.А. Дидактическая игра как средство обучения младших школьников. В сборнике: Внедрение результатов инновационных разработок: проблемы и перспективы сборник статей Международной научно-практической конференции: в 3 частях. 2017. С. 173-174.
19. Цымбалару А.Д. Моделирование образовательного пространства младших школьников в условиях вариативности организацион-

ных форм обучения // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 79-82.

20. Сундеева Л.А., Рахимова З.Ф. Формирование культуры взаимодействия у младших школьников как психолого-педагогическая проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 325-328.

21. Китева Э.Р. Формирование познавательных учебных действий у младших школьников // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 27-29.

22. 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.

23. Тюхова Л.Н., Гуцу Е.Г. Развитие коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста. В сборнике: Актуальные вопросы реализации ФГОС дошкольного и начального общего образования сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2017. С. 442-446.

24. Федорович Ю.Г., Мамедова Л.В. Развитие коммуникативных навыков у младших школьников посредством тренинговых занятий. В сборнике: Научные достижения и открытия современной молодежи сборник статей II Международной научно-практической конференции. 2017. С. 236-238.

Статья поступила в редакцию 04.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 371

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0013

**РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ КАК ИСТОРИЧЕСКИ
СЛОЖИВШАЯСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

© 2019

Гордеева Екатерина Николаевна, майор полиции, адъюнкт 3 факультета кафедры
психологии, педагогики и организации работы с кадрами
*Академия управления МВД России**(125993, Россия, Москва, улица Зои и Александра Космодемьянских, 8, e-mail: ekategor@yandex.ru)*

Аннотация. В статье раскрывается важность становления и развития эстетической культуры личности. Отмечается возросший интерес к проблеме изучения становления и развития эстетической культуры личности в последнее десятилетие в научном сообществе. Автор рассматривает педагогическую проблему эстетического воспитания личности в историческом аспекте. Рассматриваются идеи и средства эстетического воспитания, начиная со времен Древней Греции. Описывая педагогические идеи эпохи Просвещения, автор акцентирует внимание на педагогическом наследии Я.А. Коменского и его последователей – педагогов-гуманистов, рассматривавших эстетическое воспитание как самостоятельную педагогическую проблему, как средство приобщения личности к общей культуре. В развитие темы автор анализирует эстетические принципы воспитания, предлагаемые немецкими философами. В статье уделяется внимание педагогическим идеям, выдвинутым российскими философами и педагогами. Автор описывает различные точки зрения на влияние эстетической культуры на личность. В статье уделяется внимание такому виду эстетического воспитания как народное воспитание, художественное воспитание средствами изобразительного искусства в научной школе Б.М. Неменского, музыкальными средствами по системе Д.Б. Кабалевского. Вместе с этим описывается положение дел в современной педагогической практике. С целью улучшения сложившейся педагогической ситуации по формированию и развитию эстетической культуры личности в педагогической теории и практике в настоящее время активно осуществляются поиски новых решений.

Ключевые слова: эстетика, эстетическая культура, эстетическое воспитание, история, педагогика, философия, развитие, образование, нравственность, добродетель, искусство, гуманистическое воспитание, эстетическое воспитание, художественное воспитание, природосообразность, культуросообразность, ценности, красота, добро, идеал.

**THE DEVELOPMENT OF AESTHETIC CULTURE OF PERSONALITY
AS A HISTORICALLY PEDAGOGICAL PROBLEM**

© 2019

Gordeeva Ekaterina Nikolaevna, major of police, post graduate of 3 faculty of the Department
of psychology, pedagogy and organization of work with personnel
*Academy of management of Interior Ministry of Russia**(125993, Russia, Moscow, street Zoe and Alexander Kosmodemyanskiy, 8, e-mail: ekategor@yandex.ru)*

Abstract. The importance of forming and developing of aesthetical culture of a personality is revealed in the article. The arising interest to the problem of studying of forming and developing of a personality's aesthetic culture within last 10 years is being remarked. The author touches upon the problem of aesthetic upbringing of a person in the historical aspect. The ideas and methods of aesthetic upbringing since ancient Greece are being overviewed. Describing pedagogical ideas of the age of enlightenment, the author pays attention to the pedagogical ideas of Y.A. Kominskyi and his successors – teachers-humanists, who treated the aesthetic upbringing as an independent problem, as a way to attach personality to the common culture. To the development of this theme the author views aesthetic methods of upbringing that were suggested by the German philosophers. The article highlights pedagogical ideas that were introduced by the Russian philosophers and teachers. The author of the article describes different points of view on the influence of the aesthetic culture on a person. In the article special attention is payed to such kinds of aesthetic upbringing like folk upbringing, artistic upbringing by means of art in the scientific school of B.M. Nemenskiy, musical system of D.B. Kabalevskiy. Alongside with all this the currents state of events is described. New solutions to make the pedagogic situation of forming and developing esthetic culture of a personality in the pedagogical theory and practice are being looked for.

Keywords: aesthetics, aesthetic culture, aesthetic upbringing, history, pedagogics, philosophy, development, education, morality, virtue, art, humanistic education, esthetic perception, art upbringing, nature conformity, culture conformity, values, beauty, good, ideal.

Проблема изучения становления и развития эстетической культуры личности в последнее десятилетие широко обсуждается в научном сообществе, о чем может ярко свидетельствовать рост научных исследований по данной тематике. Так, согласно проведенному нами контент-анализу названий публикаций, связанных с научными исследованиями в сфере эстетической культуры, число статей, представленных на сайте научной электронной библиотеки e-library.ru в период 2000–2009 гг., составило 51, в то время как в период с 2010 года до настоящего времени насчитывается уже 199 научных публикаций. Аналогичная динамика присутствует и в исследованиях, посвященных эстетическому воспитанию – их число увеличилось с 217 до 1223, 665 из которых были опубликованы за последние 4 года.

Очевидно, что вопрос эстетического воспитания в истории педагогической мысли считался одним из наиболее важных еще в древние века, и становлению и развитию эстетической культуры в то время уделялось большое внимание. Идеи о важности для человека эстетического воспитания были изложены в трудах древнегреческих философов и реализовывались еще во

времена школы Пифагора. По мнению древних философов-пифагорийцев занятия поэзией, музыкой и танцами были обязательными для всех, обучающихся в школе, а эстетическое развитие должно было сопровождать человека на протяжении всей его жизни.

Позднее Платон рассматривал эстетический опыт как основу для воспитания всесторонне развитой личности [1, с.161], а вслед за ним Аристотель указывал на важность воспитание человека и его развития при помощи эстетического воздействия музыки и рисования, первое место отдавая музыке, так как она «ведет к добродетели», способна «оказать воздействие на нравственный склад человека» [2, с.236].

Развиваясь во времена Просвещения, идеи гуманистического воспитания при помощи средств эстетики занимают одно из центральных мест в педагогике того времени. Схожие взгляды на эстетическое воспитание имели французские представители эпохи Просвещения, считавшие целью эстетического воспитания формирование гармоничной личности и воспитания у нее хорошего вкуса, в связи с чем педагог Шарль Роллен основным средством такого воспитания считал чтение «изящной

литературы» [3, с.40], а философы Гельвеций [4] и Ж.-А. Кондорсе, например, видели в занятиях различного видами искусства не только развитие эстетического вкуса, но и основу формирования добродетелей. Ж.-А. Кондорсе, в частности, отмечал, что «добро и красота тесно связаны между собою», а эстетический вкус развивается теми же средствами, что и мудрость, и «душа, живо растроганная очарованием добродетели» [5, с.102].

Строя свою педагогическую теорию, Я. Коменский, исходя из принципа природосообразности и полагая, что искусство есть подражание природе, выдвинул особый метод обучения – метод искусств, заключающийся в том, что чувственное, эстетическое восприятие является средством познания гармонии мира, которая есть источник добродетели, разума, нравственности [6]. Полагая, что гармония заложена в каждом человеке от природы, и тот, «кто изучил общие основы произведений искусства», «тот сможет различать и производить бесконечное их количество», «кто узнал, что такое прекрасное в себе или каким требованиям удовлетворяет понятие красоты», тот «будет знать, что такое прекрасная душа, прекрасное тело, прекрасный цвет, прекрасная речь, прекрасные нравы». В соответствии с суждениями Я.А. Коменского, человек, овладев искусством познания прекрасного в результате эстетического воспитания, становится личностью с высоко развитой эстетической культурой, и может не только воспринимать прекрасное в окружающем мире, но также создавать гармоничные произведения, соответствующие законам красоты, т.е. преобразовывать мир по законам гармонии и красоты.

Последователи Коменского педагоги-гуманисты дополнили его педагогические идеи. А. Дистерверг, например, ввел в систему воспитания принципы «культуросообразности» и «самостоятельности» [7, с. 124]. Выделяя три области человеческой культуры, великий немецкий педагог считал главной внутреннюю, которая «относится к степени душевного развития», направлением человека «к трём различным ветвям душевной деятельности человека: к познанию, к чувству и к воле». По его мнению, внешняя область культуры – организация физической жизни человека, внутренняя – развитие духовной жизни, третья – пограничная с внутренней и внешней – формы социальной жизни человека, его национальная культура. Воспитание первоначально должно быть направлено на формирование внешней культуры – «усвоение обычаев и нравов», с использованием народного культурного опыта. «Внешняя культура должна подготовить почву для культуры внутренней». Принцип «сообразного с культурой воспитания», «воспитания души и эстетического вкуса» состоит в развитии нравственной стороны человека и художественного вкуса. Идеальным результатом воспитания, в т.ч. и эстетического, являлся человек, самостоятельно следующий истине, красоте и добру.

В свою очередь И.Г. Песталоцци выдвигал идею о том, что эстетическое восприятие мира личностью выступает в качестве вспомогательного средства для развития профессиональных навыков и умений, способствует личному и профессиональному росту человека. Сущностью образования он считал необходимость «привести в действие нравственные и умственные силы, пользуясь средствами, воздействующими на чувства» [8, с. 174].

Именно у просветителей воспитание при помощи эстетических средств выделяется в самостоятельную педагогическую проблему. Теперь под эстетическим воспитанием понимается не только обучение искусству или подготовка к его восприятию. Эстетическое воспитание выступает как средство приобщения человека к общей культуре, «как средство восстановления целостности индивида» [9, с. 26].

Немало внимания эстетической составляющей воспитания человека уделяли в своих работах представители немецкой философии И. Кант, Г. Гегель, Ф. Шиллер.

Основной принцип педагогики И. Канта заключался в том, что человек становится личностью только в результате воспитания, а путем к нравственному совершенствованию личности является эстетическое воспитание. Ф. Шиллер, развивая идеи И. Канта в области эстетического воспитания, утверждал, что его итогом является совершенствование личности, формирование в нем идеалов. По его мнению, из заблуждений современного мира на истинный путь способна вывести человека красота, а развитие эстетических чувств делает его более восприимчивым, более тонко организованным, ясно и свободно мыслящим, ведущим себя достойно. Шиллер считал, что развитая эстетическая культура личности побуждает его к изменению, саморазвитию [10].

Значимой эстетической идеей Гегеля является утверждение, что искусство есть содержание эстетики как науки, а красота это основа системы эстетического воспитания [11, с. 16], целью которой является развитие способности личности видеть прекрасное в окружающей действительности.

К вопросам формирования эстетической культуры человека, о роли эстетики в его жизни неоднократно обращались русские просветители, философы и писатели.

О необходимости знания основ эстетики как обязательного учения «всех изящных искусств» каждым образованным и просвещенным человеком пишет Н.И. Новиков [12]. По мнению Н.М. Карамзина эстетическое воздействие улучшает личность, исправляет ее [13]. А.Ф. Мерзляков полагает, что художественные произведения, являясь главным средством эстетического воспитания, заключают в себе три основных качества – «они суть: прекрасное, совершенное, благое» [14, с. 147]. О красоте как о нравственной и эстетической потребности пишет Ф.М. Достоевский, полагая, что развитая эстетическая культура личности неразрывно связана с его внутренним миром, нацеливает его на совершенствование его добродетели. «Потребность красоты и творчества, воплощающего её, – неразлучна с человеком, и без неё человек, может быть, не захотел бы жить на свете» [15, с. 76].

Значительное внимание становлению и развитию эстетической культуры уделялось представителями гуманистической отечественной педагогики.

Так, по мнению К.Д. Ушинского, эстетика является одной из трех ключевых категорий, входящих в состав учения, называемого автором «искусством жизни». Полагая, что эстетическое воспитание личности обладает сильным воздействием на её нравственные стороны и формирует нравственные основы человека, педагог подчеркивает взаимосвязь эстетики, нравственности и морали. Мораль – это «все эстетическое в отношениях между людьми». Мораль является составной частью эстетического. «Изящное в поступках человека и есть мораль. Изящное не может быть безнравственно, и нравственное не может быть неизящно» [16, с.367].

Особый интерес вызывает деятельность П.П. Блонского, который ориентировал педагогов на поиски новых методов национального воспитания, новых форм развития эстетической культуры. Задачей воспитания, по его мнению, является «сохранение преемственности и обеспечение роста общей культурной традиции» [17, с.6]. С целью формирования и развития эстетической культуры человека необходимо использовать все достижения культуры «родного народа» – язык, русское изобразительное искусство, примеры героических подвигов в литературе, которая «восприимчивая и глубоко-человечная, – наиболее прочная основа упрочения национальной культуры» [17, с.12]. Целью же воспитания являлось «выработать активного деятеля, способного к творческой деятельности», ведь всякое воспитание «есть только стимул для самовоспитания». Только пробудив в человеке «интерес к родине, знание родины и национальной вкус», приобщив его к национальной культуре, а затем уже к мировой, по убеждению Блонского, воз-

можно в результате воспитательного процесса достичь того, что человек станет «изобретательной личностью» «национального единства».

Аналогичных идей воспитания эстетической культуры при помощи средств народного искусства в своей практической деятельности и педагогических трудах придерживался С.Т. Шацкий, который разработал и внедрил в жизнь систему формирования и развития эстетической культуры личности в форме проведения музыкальных занятий по классической и народной музыке, занятий танцами и театральными импровизациями [18].

Анализируя педагогическое наследие А.С. Макаренко, можно сделать вывод о том, что развитие эстетической культуры он рассматривал как одно из важнейших средств формирования гуманистического мировоззрения. Особую роль в его системе эстетического воспитания занимали литература, музыка, театр [19].

Близкая позиция к данной точке зрения отражена в педагогических трудах В.А. Сухомлинского. Он считает, что развитие эстетической культуры обогащает эмоциональную сферу, способствует интеллектуальному развитию личности. Организацию педагогического процесса В.А. Сухомлинский неразрывно связывает с гармоничным развитием личности, которому способствуют эмоционально-эстетические занятия творчеством, музыкой, ведь «без музыкального воспитания невозможно умственное развитие» [20, с.13].

Традиции формирования эстетической культуры личности в отечественной педагогике наиболее активно стали проявляться, начиная с первой половины XX века.

Одним из первых отечественных педагогов, разработавших теорию и методику художественного образования в рамках эстетического воспитания был А.В. Бакушинский. В своем труде «Художественное творчество и воспитание», он впервые обосновал проблему соотношения педагогического воздействия и развития творческого потенциала личности. Позже ученый сформулировал требование, не потерявшее актуальности в настоящее время о том, что каждый человек должен воспитываться искусством, и пусть не каждый будет художником, но «он должен стать творцом в области избранного дела» [21, с. 228].

Теория эстетического воспитания произведениями искусства широко разрабатывалась в рамках научной школы академика РАО Б.М. Неменского, обозначившего проблему взаимосвязи искусства во всей системе воспитания.

Так, например, Неменский отмечает сложность культуры современного мира, широкое распространение массовой культуры, доказывает, что поведение человека определяется «не в меньшей степени его отношением к миру, его эстетическими идеалами, предпочтениями, уровнем нравственных критериев». С точки зрения педагога, эстетически неграмотный человек не в состоянии отличить искусства от псевдоискусства, он является массовым потребителем «художественных суррогатов», что разрушительно отражается на целостности его личности и уничтожает его духовную активность. Полноценный интеллект человека находится в прямой зависимости от полноценного эстетического развития, которое является компонентом «всестороннего, гармоничного развития личности». Уровень эстетического развития достижим в любой сфере, в т.ч. и сфере нравственности – в этом случае безнравственные поступки не совершаются не оттого, что за ними последует наказание, а потому, что они у человека вызывают отвращение. Эстетическая развитость личности определяет полноту его духовной жизни, гармоничность существования в природе и обществе. «Развитое эстетическое чувство - это не просто умозрительное любование, но всегда активная любовь к прекрасному и ненависть к уродливому» [22, с.33]. Существует прямая зависимость степени развития в человеке чувства прекрасного и его выражения в жизни и действиях.

Для формирования и развития эстетической культуры Неменский предлагает использовать «величайший арсенал – русское искусство», ориентированное на высокую духовную культуру. Используя в качестве средств развития эстетической культуры произведения великих русских художников, Неменский призывает развивать эстетическую культуру гармонично развитой личности с устойчивыми эстетическими, духовными и нравственными ценностями, способной противостоять воздействию массовой культуры.

Проблемы эстетического воспитания и гармоничного развития личности при помощи музыкальных средств исследовались Н.А. Ветлугиной, А.Н. Кенеман, Б.Л. Яворским. В конце прошлого века Д.Б. Кабалева была разработана программа общего музыкально-эстетического воспитания, в основу которой легли его так называемые «уроки большой музыки». Её основная идея была сформулирована кратко: «Прекрасное пробуждает доброе». По мнению Кабалева, занятия музыкой, изучение музыкальных произведений формируют в личности прекрасные нравственные качества.

Развитию личности и разных сторон культуры человека посвящены труды педагогов-культурологов Е.В. Бондаревской, Л.И. Новиковой, Н.Б. Крыловой. Целью воспитания, по мнению Е.В. Бондаревской, является целостный человек культуры - свободная, духовная, гуманная личность, способная к самоопределению в мире культуры, постоянно стремящаяся «к творчеству, саморазвитию, самоизменению».

Л.И. Новикова, отмечая рост взаимозависимости культуры и социальной деятельности людей, в том числе в процессе «интериоризации людьми культуры», считает важным «включение феномена культуры в систему педагогических понятий» [23, с.74].

По мнению Н.Б. Крыловой, культурная парадигма образования обуславливает необходимость применения культуросообразного подхода, поскольку «культура есть среда социально значимого взращивания личности и пространство свободного произрастания новых элементов творческого опыта, его самоорганизации, саморазвития и обновления» [24, с.39].

Развивая идеи гуманно-личностной педагогики, академик Ш.А. Амонашвили считает необходимым с целью развития творческого мышления, присущего эстетической культуре личности, в процессе освоения ценностей культуры, использовать музыку, художественное слово, изобразительное искусство. Познание человеком «произведений искусства должно обязательно происходить как через эмоциональное восприятие им художественного образа, так и через осознание, понимание способов его воплощения» [25, с.74]. Воспитание эстетическими средствами формирует у человека творческое, креативное мышление. Формирование эстетической культуры должно происходить как на эмоциональном уровне, так и на рациональном – путем познания.

В современных публикациях отечественных исследователей обсуждаются различные методики развития эстетической культуры личности: традиционные – путем музыкального, художественного, а также синтезированного на их основе полихудожественного воспитания, с применением методов медиапедагогики.

Основатель отечественной медиапедагогики Ю.Н. Усов полагал, что медиаобразование – это средство развития эстетической культуры личности с использованием средств массовой коммуникации [26]. В свою очередь С.Н. Пензин утверждает, что медиаобразование не может ограничиваться только обучением человека, и здесь необходим «синтез эстетического и этического» [27, с. 45].

Вопрос формирования и развития культуры в обществе, в т.ч. эстетической, не теряет актуальности и сейчас. Неслучайно в последнее время в российском обществе проявляется озабоченность выраженным снижением уровня культуры, что находит подтверждение в

результатах социальных опросов граждан, проведенных в последние годы сотрудниками ВЦИОМ, которые показали, что упадок культуры, науки и образования 24% опрошенных считает одной из наиболее реальных угроз для страны.

Таким образом, можно прийти к выводу, что необходимость всестороннего, гармоничного развития человека является одной из главных задач развития современного общества, которое все больше начинает осознавать необходимость воспитания творческой личности, способной преобразовывать мир по законам гуманизма и красоты. Крайне существенная роль в этой программе принадлежит процессу становления и развития эстетической культуры личности, которая является одним из главных средств качественного улучшения человеческой природы.

С целью улучшения сложившейся педагогической ситуации по формированию и развитию эстетической культуры личности в педагогической теории и практике в настоящее время активно осуществляются поиски инновационных идей, в т.ч. проектирование новых форм и методов, педагогических и социально-культурных технологий воспитания [28-32].

В своих дальнейших исследованиях мы обратимся к поиску ответов на вопросы о понятии эстетической культуры личности, о ее характеристиках, а также о методах, способствующих развитию эстетической культуры личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Платон. Государство. – Москва: Русайнс, 2017. – 323 с.
2. Аристотель. Политика. – М.: АСТ, 2018. – 320 с.
3. Роллен Ш. Трактат об образовании. – М.: К. Тихомиров, 1908. – 428 с.
4. Гельвеций К.А. Об уме. – М: Мир книги: Литература, 2007. – 559 с.
5. Кондорсе Ж.-А. Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума. – М.: ЛИБРОКОМ, 2010. – 264 с.
6. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.
7. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956. – 374 с.
8. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения в 2-х т.2. – М.: Педагогика, 1981, 416 с.
9. Шестаков В.Г. Идеи эстетического воспитания. Антология в 2-х т., Т.2 – М.: Искусство, 1973. – 376 с.
10. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании. – М.: РИПОЛ классик, 2018. – 240 с.
11. Гегель Георг. Лекции по эстетике. – М: Эксмо, 2018. – 224с.
12. Новиков Н.И. Избранное. – М.: Правда, 1983, 511 с.
13. Карамзин Н.И. Письма русского путешественника. – Л.: Наука, 1984. – 717 с.
14. Русские эстетические трактаты первой трети XIX века в 2-х т. Т.1. – М.: Искусство, 1974, 405 с.
15. Достоевский Ф.М. Собр. соч.: в 15 т. Т.1. – Л.: Наука, 1988. – 462 с.
16. Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 11 т. Т.10. – Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 665 с.
17. Блонский П.П. О национальном воспитании // «Вестник воспитания». 1915. №4, 1915.
18. Шацкий Т.С. Избранные сочинения в 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – 304 с.
19. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М.: Прогресс, 1982. – 269 с.
20. Сухомлинский А.С. Об умственном воспитании – К.: Рад.школа, 1983. – 224 с.
21. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. – М.: Новая Москва, 1925. – 240с.
22. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
23. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. – М., 2009. – 351 с.
24. Крылова Н.Б. Культурология образования. – Москва: Народное образование, 2000. – 272 с.
25. Амонашвили Ш.А., Зайцева И.И. Гуманно-личностная педагогика: теория и практика // Образование и саморазвитие. Казанский (Приволжский) федеральный университет. №5 (33), 2012. С. 28-32.
26. Усов Ю.Н. Медиаобразование в России (на материале экранных искусств). М., 1995. 18 с.
27. Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж, 1987. – 176 с.
28. Пожарская А.В. Условия формирования эстетического мировосприятия подростков в образовательной практике // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 248-251.
29. Щербакова И.В. Эстетическое развитие обучающихся в процессе реализации общеразвивающихся программ дополнительного об-

разования // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 37-40.
30. Кадиев А.Х., Гетоева Л.К. Интегрирование содержания художественно-эстетического образования школьников с базовыми дисциплинами // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 277-280.

31. Груздова И.В. Музыкально-эстетическое воспитание в профессиональном становлении бакалавров психолого-педагогического образования // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 16-18.

32. Ходякова Н.В. Средовые условия успешной социализации личности: исторический опыт образовательного учреждения // Социализация и развитие детей и подростков в общеобразовательных учреждениях интернатного типа в контексте национального подхода. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2005. С.126-130.

Статья поступила в редакцию 21.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 37.017.7; 130.2
DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0014

АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДИНАМИКИ РОССИИ

© 2019

Груздева Виктория Викторовна, доктор философских наук, профессор,
профессор кафедры гуманитарных дисциплин

Груздев Георгий Васильевич, доктор экономических наук, профессор,
профессор кафедры товароведения, сервиса и управления качеством
Нижегородский государственный инженерно-экономический университет
(603062 Россия, Нижний Новгород, улица Горная, 13, e-mail: izogor242@mail.ru)

Аннотация. Современная социокультурная динамика актуализировала необходимость обоснования ценностной мотивации жизнедеятельности современных россиян. Перед гуманитарной наукой стоит задача, с одной стороны, актуализировать имеющийся понятийный арсенал, а с другой, обосновать тот методологический и теоретический потенциал, на основе которого это будет осуществлено. В статье предлагается проанализировать проблемы ценностной мотивации социальной жизни и культурной деятельности современного российского общества с позиций русской метафизической философии и традиционализма. Делается вывод о том, что на основе социально-консервативного синтеза Россия сможет разработать собственный проект развития альтернативный либеральной глобализации.

Ключевые слова: социокультурная динамика, ценности, аксиология, философия метафизика, мотивация, традиционализм, либерализм, социально-консервативный синтез.

AXIOLOGICAL DIMENSION CONTEMPORARY SOCIOCULTURAL DYNAMICS OF RUSSIA

© 2019

Gruzdeva Viktoria Viktorovna, Doctor of philosophy, Professor,
Professor of the chair of humanitarian disciplines

Gruzdev Georgy Vasilyevich, Doctor of economy, Professor, Professor of the Department
of commodity science, service and quality management
Nizhny Novgorod State Engineering and Economic University
(603062, Russia, Nizhny Novgorod, Gornaya street, 13; e-mail: izogor242@mail.ru)

Abstract. Modern socio-cultural dynamics actualized the need to justify the value motivation of the life of modern Russians. The humanitarian science faces the task, on the one hand, to actualize the existing conceptual Arsenal, and on the other hand, to justify the methodological and theoretical potential on the basis of which it will be implemented. The article proposes to analyze the problems of value motivation of social life and cultural activities of modern Russian society from the standpoint of Russian metaphysical philosophy and traditionalism. It is concluded that on the basis of socio-conservative synthesis, Russia will be able to develop its own project for the development of alternative liberal globalization.

Keywords: sociocultural dynamics, values, axiology, philosophy, metaphysics, motivation, traditionalism, liberalism, socio-conservative synthesis.

Ситуация, сложившаяся в различных сферах современной социальной динамики, по многим параметрам характеризуется как кризисная. Прежде всего, меняется геополитический облик мира, с большими трудностями складывается многополярная система, в которой многим странам придется изменить свое положение, взять на себя новые функции, выстроить новые, не знающие аналогий, отношения друг с другом. Перед Россией в этой связи стоит целый комплекс проблем самоопределения в плане мирового лидерства, создания социального государства, гуманитарного примера, выбора оснований ценностной мотивации деятельности как политических элит, так и всех членов общества. Все это происходит в условиях общекультурного мирового кризиса. Главным его проявлением выступает маскультурский гедонистический тренд, порождающий смысловые тупики для огромного числа людей. Интернационализация культурных процессов, ставшая следствием распространения современных средств телекоммуникаций, превращает эту болезнь в пандемию, но не знающую ни национальных, ни возрастных, ни этнических ограничений. Культурное самочувствие российского социума свидетельствует о его включенности во все эти негативные процессы. Следствием чего является размывание национально-культурной идентичности, деформация ценностных представлений людей, в том числе нравственных, имеющих исторические корни в духовной традиции России.

В начале XXI в. совершенно по-новому встала проблема анализа духовных составляющих современного социального и индивидуального бытия людей, связанная с беспрецедентной сциентизацией всех сторон жизни. Человечество практически решает задачу создания искусственного интеллекта. Это всерьез ставит вопрос о содержании уникальности духовной жизни человека, о

ее составляющих, об аксиологическом измерении всех сторон его жизнедеятельности. Говоря об этой стороне дела, следует отметить, что она находится в фокусе внимания разного уровня гуманитарных исследований. Ее исследуют философы, антропологи, психологи, культурологи, социологи. В рамках русской метафизической традиции ей уделяли серьезное внимание Булгаков С.Н., Ильин И.А., Лосский Н.О., Лосский В.Н. др. Из современных исследователей можно назвать Братуся Б.С., Василюка Ф.Е., Войтенко Т.П., Ерасова Б.С., Ионина Л.Г., Флоренскую Т.А., Лоргуса А., Штубенрауха Б.

Для современной, неклассической, философии антропологическая проблематика связана с осознанием кризисности человеческого существования. Рефлексия проблемы человека здесь осуществляется в контексте трех основных походов – натуралистическом, экзистенциальном и социологическом. Самым продуктивным из первого направления можно назвать биоэтическое направление (Юдин Б.Г., Силуанова И.А., Ушаков Е.В.) и философскую антропологию (Шеллер М., Плеснер Ф.А., Шельски Х., Ландман М.). В рамках экзистенциальной традиции в центре внимания интимные смыслы бытия человека, которые вскрывают феноменология и персонализм (Боун Б.П., Ройс Дж., Мунье Ж., Лакруа М. и др.). Пальма первенства среди социологов принадлежит структурализму, который анализирует человека в системе социальных структур – культурной, экономической, идеологической, политической, семантической и др. (Бауман З., Гидденс Э., Хабермас и др.) Нельзя не сказать о новом философском направлении трансгуманизма, берущем свои начала в одном из тезисов постмодерна о «смерти субъекта» и растворяющем человека в витальных, семантических и технических процессах. (Фуко М., Барт Р., Ронелл А. и др.)

Острота проблем, связанных с современной социокультурной динамикой, требует разных концептуальных и многоуровневых подходов в процессе их анализа. Эта ситуация является одновременно и следствием особенностей современного этапа развития самой науки, которая диктует необходимость «...создавать особое диалогическое пространство социальных и гуманитарных наук для взаимосогласования целей, задач, методов и результатов исследований» [1, с. 260].

Центральной задачей создания такого диалогического пространства, на наш взгляд, выступает необходимость прояснения содержания и функций понятий, посредством которых осуществляется анализ предметов и объектов научного познания, установления их компетенций и взаимной субординации в конкретном парадигмальном контексте. В противном случае мы сталкиваемся с понятийной эклектикой, концептуальной многозначностью и практической уязвимостью предлагаемых научных положений. Особенно это актуально для новых научных направлений современной гуманитаристики.

В качестве примера приведем статью Старшиновой А.В. [2], в которой анализируется весьма актуальная проблема о связи модели политико-экономического и социального развития нашей страны с конкретной идеологией, выступающей ее аксиологическим обоснованием. Автор вскрывает объективно имеющее место быть противоречие в наличной политической практике построения социального государства в России, которое снижает эффективность предпринимаемых ее руководством действий, и не способствует развитию диалога между властью и гражданским обществом. Причина этого явления справедливо усматривается в конфликте тех идеологов, которые положены в основу практической деятельности. Как известно, в основе либеральной модели построения социального государства, избранной Россией в конце XX в., лежат идеологемы утилитаризма и прагматизма, чуждые ментальным и ценностным установкам населения страны.

Анализируя аксиологическую подоплеку наличных социально-экономических процессов в современной России, автор одновременно отмечает, что в то время как на западе «...происходят изменения, свидетельствующие об утверждении постмодернистских и постматериальных ценностей (экология, духовность, нравственность, качество жизни, творчество, личная самореализация и т. п.), для современной отечественной ситуации характерны иные тенденции – прямо противоположные западным. Население России становится все более материалистическим в своих базисных социальных установках» [3, 129]. Из сказанного можно понять, во-первых, что западное общество отказывается от модернистских ценностей утилитаризма и прагматизма в пользу постмодернистских ценностей, во-вторых, что российское общество склоняется к ценностям материализма и традиционализма. Традиционализм при этом уязвляется с социалистическим прошлым страны. Но, как известно, традиционное общество предшествовало модернизационному этапу его развития, связанному с зарождением капитализма. А традиционализм как идеологема противостоит порожденным капитализмом либерализму, социализму, прагматизму, утилитаризму как философско-политическим и идеологическим явлениям.

Традиционализм понимается сегодня как «социально-философская доктрина или отдельные консервативно-рациональные идеи, направленные против современного состояния культуры и общества и критикующие это состояние в связи с его отклонением от некоторого реконструированного или специально сконструированного образца... чаще всего эзотерического» [4, с. 1045]. Функциональное назначение традиционализма в том, что его используют как «теоретическую основу для критики «либерального гуманизма» западной культуры» [5, с. 1047]. Следовательно, понятия социализма и традиционализма необходимо разводить, они относятся к совершенно

разным историческим эпохам и культурам. Автор статьи выделяет ряд причин, которые, по его мнению, обуславливают «движение российского общества к традиционализму» и в качестве одной из главных называет «...воспоминания о советском образе жизни, которые и играют существенную роль в реанимации традиции» [6, с. 130].

Можно согласиться с мнением автора, что в настоящее время в нашей стране «...происходит стремительное нарастание тенденции, выразившейся в востребованности традиционалистской позиции властными структурами, а также обществом в целом» [7, с. 130]. Но нужно четко представлять себе, о чем идет речь в этом случае – о востребованности советского социального и культурного наследия или традиционализма как такового?

Мы полагаем, что осмысление этой проблемы должно быть осуществлено на всех уровнях рационального обобщения – от единичного до предельно общего, философского. Именно философский подход позволяет прояснить понятийную систему, в рамках которой будет найден наиболее теоретически адекватный ответ.

Общеизвестно, что философия представляет собой теоретическую, рационально системную форму мировоззрения, которая включает в себя знания, ценности, убеждения и идеалы, благодаря которым осуществляется человеком практика мирознания во всех его сферах – экономической, политической, социальной и культурной. Ценностно-мотивационную функцию философии трудно переоценить. В современной образовательной и культурной практиках мы сталкиваемся с ситуацией небрежения философией. В образовательных программах ей отводится весьма скромное место наряду с другими гуманитарными дисциплинами. Безусловно, у этой ситуации есть свои объективные причины, в том числе и исторического плана. В ней выразилась своеобразная аллергия на существовавший некогда в нашей стране идеологический диктат марксистско-ленинской философии. Но сегодня, на наш взгляд, как раз и востребованы компетенции не конкретной философской школы, а философии как надежного и всеобъемлющего инструмента формирования системного теоретического мировоззрения личности и общественного сознания, а также методологического основания научного гуманитарного анализа.

Исторический опыт человечества свидетельствует, что «проблема ценностей в предельно широком значении неизбежно возникала в эпохи обесценивания культурной традиции и дискредитации идеологических основ общества» [8, с. 707], связанные с кризисом культуры. Культура с позиций философии представляет собой особый срез человеческой деятельности, в котором все ее компоненты предстают в системной единстве:

- способы деятельности (возможности субъекта, предмет и средства деятельности);
- смыслы и ценности (определяют цель деятельности);
- результаты деятельности.

Благодаря этому культура представляет собой системный комплекс, включающий:

- творческую, ценностно ориентированную деятельность, направленную на преобразование природы, социальных процессов, личностного бытия людей;
- знаковые, символические и материализованные формы такие, как ценностные представления, убеждения, идеалы, знания;
- институционально-деятельностные формы духовного мирознания (искусство, религия, философия, наука).

Специфика культуры заключается в ее аксиологической обусловленности, все элементы культурного бытия ценностно нагружены. Ценности составляют ее ядро и служат инструментом типологизации культурных явлений. Попытки классифицировать ценности предпринимались неоднократно. Но дискуссии середины XX века

имеют особое значение. Их результатом стала переориентация иерархии ценностей. В западноевропейском сознании «...произошли изменения ценностей долга и ценностей границы терпимости (таких как покой, порядок, прилежание, дисциплина, верность) в ценности собственных возможностей личности (таких как автономия, причастность, индивидуализм). Также и ценностная компетентность переместилась от коллектива к индивидууму, каждый раз занимающему разную ценностную позицию в зависимости от ситуации или жизненной фазы» [9, с. 707].

Подобная ситуация имеет своим следствием отказ от субординации ценностных критериев на принципах универсальности и утверждение ценностного плюрализма, под флагом которого отменяется метафизический взгляд на природу ценностей. Придание ценностям прескриптивного характера превращает их в оценочный акт. В силу чего утверждается мнение, что ценности формируются воспитанием и зависят от него, не определяя его сущность [10, с. 708]. Индивидуализация ценностей способствует переориентации отдельного человека на свои собственные ценности и приводит к созданию новых ценностных привязок, далеких от каких-либо абсолютных ориентиров. Человек признается субъектом ценностного творчества и самоопределения. Совершенно очевидно, что это означает торжество либерального взгляда на природу и функции ценностей. Под лозунгом ценностной свободы утверждается либеральная аксиология.

Институциональным воплощением ценностей выступает конкретный тип мировоззрения. Если с этих позиций оценить либеральную политическую практику, то станет очевидным, что в ее основе определенная философия и свойственная ей ценностная подсистема, в рамках которой была разработана автономная антропология естественного человека с его естественными правами и автономной нравственностью, общественным договором, гражданским обществом и правовым государством, основанная на относительных, антропоцентрических ценностях. Начиная с XVIII века они определяли тренды мировоззренческого процесса западно-европейской культуры, заключающиеся в отказе от абсолютных, метафизических по своей природе, ценностей. Сегодня эти взгляды воспринимаются как единственно правильные.

Важную роль на формирование особенностей современной мировоззренческой ситуации на западе сыграли неклассические школы позитивизма, прагматизма и утилитаризма, продолжающие эту аксиологическую традицию. Ценностные представления этих философских систем входят в доктрину современного либерализма. Импортное западных политических конструкций и мировоззренческих систем и свойственных им ценностей в нашу страну в конце XX в. и породило проблемы, которые сегодня обуславливают наличную социально-политическую и культурную действительность России.

Смена любой мировоззренческой системы многосторонний процесс. Усвоение новых ценностей, безусловно, происходит в обстановке сосуществования и конкуренции старого и нового. Не исключением являются и процессы конца 90-х гг., протекавшие в нашей стране. Их особенностью являлось то, что тогда происходила сложная мировоззренческая дискуссия, в ходе которой начался отход от марксистско-ленинской идеологии и системы ценностей, и сделана была попытка нового ценностного выбора. В социокультурном поле столкнулись три вида ценностных систем: социал-коммунистическая, консервативно-традиционалистская и либеральная. Первая, по своей природе тоже модернистская, как и либеральная, была дискредитирована социально-экономической практикой Советского Союза. Социалистическая система оказалась неэффективной в условиях новых цивилизационных вызовов. Социализм как экономический строй был отвергнут.

Дореволюционная российская консервативно-тради-

ционалистская ценностная система в течение всего XX в. казалась утраченной. Единственным объективным ее ядром, имеющим историческую преемственность, было православие с его системой традиционных ценностей. Но ценностный авторитет православия уже в начале XX в. был не абсолютным для российского общества, элиты которого были серьезно либерализованы. Об этом свидетельствует февральская революция 1917 года, приведшая к уничтожению монархии, отделению церкви от государства, а впоследствии к гонениям на церковь и преследованиям за веру. В советский, атеистический, период, православие воспринималось как исторический анахронизм, который будет изжит по мере продвижения общества к коммунизму.

Философским основанием консервативно-традиционалистской идеи могла стать самобытная русская философия с ее онтологическим антропологизмом, «...обоснованием путей утверждения в общественной жизни религиозно фундированных социально-правовых норм, гарантирующих права и свободы человека без атомизации общества» [11, с. 862].

Ценностная динамика современности может быть понята только с учетом этих обстоятельств. И социализм, и либерализм – антиподы традиционализма. Говоря о современных проблемах ценностного выбора, речь уместно вести не о распространении социалистического материализма среди современных россиян, а о склонности симпатий современной молодежи к установкам прагматизма и утилитаризма с их ориентацией на материальный успех, меркантильность, перфекционизм и т.п. При этом совершенно очевидно, что ценностные установки прагматизма и утилитаризма не противостоят либеральной идеологии, а являются их аксиологической интерпретацией.

Сегодня мы не можем не признать наличие серьезных кризисных явлений в жизни современного российского общества [12, с. 1,10]. Это культурный кризис и он имеет многочисленные проявления, но корни его в нарушении баланса между абсолютными и относительными ценностями. Перекося в сторону относительных ценностей, как правило, сопровождается духовным упадком личности и негативными социальными последствиями.

Абсолютные ценности это сущности, обусловленные основаниями метафизического порядка, в них отражается принадлежность человека к особой духовной реальности. Бытие их не зависит от социальных условий и они воспринимаются людьми как вневременные и даже вечные. В то время как относительные ценности конкретно-историчны и социально обусловлены. Основной особенностью их является то, что они имеют в своей основе конкретные человеческие потребности. С изменением общественных отношений происходит и переоценка ценностей, новые формы социальной практики порождают новые ценностные представления.

В основе нашей национальной культуры, как известно, лежит метафизическая аксиология. Онтологическое, метафизическое обоснование ценностей находит прямое выражение во взглядах таких русских философов, как В.С. Соловьев, П.В. Флоренский, Г. Флоровский, С.Л. Франк и др. Ценности понимаются как универсальные категории, определяющие внутренний мир человека. Они обладают нормативным значением, руководствуясь ими человек корректирует свое поведение. Ценности выступают проявлением духовной сущности человека, его метафизической свободы. Подлинная свобода человека проявляется в его нравственности. Человек обладает монополией одухотворять природу своей деятельностью, внося в нее нравственное начало.

Процесс нравственного совершенствования мира русская философия видела в двояком процессе в виде «конкретной помощи конкретным людям в их каждодневной духовной и материальной нужде при одновременном совершенствовании общих порядков жизни и нравственной их оценке» [13, с. 457]. Это путь «совер-

шенствования общих отношений через нравственное воспитание личности» [14, 459].

«Путь изнутри наружу», – по словам С.Л. Франка, – «... путь из глубинного слоя нравственного бытия личности через слой личных отношений человека к человеку в его конкретности и, далее через слой коллективных навыков и усилий помощи ближним – к внешним общим условиям и порядкам общественной жизни – есть путь из духовной глубины к поверхности» [15, с. 462]. Подобный подход обеспечивает ресурс развития социальности вообще. «Семья, соседские организации, профессиональные ячейки и союзы всякого рода, свободные благотворительные организации, местное самоуправление – все это есть каналы, через которые животворящий дух личных отношений между людьми и тем самым личная нравственная жизнь проникает в сферу принудительных общих порядков и в максимальной мере способствует действию в нем благодатных сил внутренней богочеловеческой правды» [16, с. 463]. Таким образом в пределах гражданского общества, его социально-исторической динамики становится возможным нравственное совершенствование жизни.

Задача нравственного совершенствования мира всегда конкретна и зависит от наличного его состояния. Его кризисность сегодня проявляется в том, что «религиозные мировоззренческие сообщества, имеющие за плечами готовые ценностные системы, вынуждены сегодня обосновывать свою уверенность в истинности своей картины мира, а также правильность своих ценностных концепций и защищать их по отношению к другим картинам мира» [17, с. 708]. В основе современного ценностного конфликта лежит «принципиальное отвержение воли и правды Божией, культ самодовлеющего человеческого своеволия». В этих условиях особенно важно «совершенствовать мир через блюдение и ограждение вечных, незабываемых нравственных основ бытия» [18, с. 467].

Это возможно посредством социально-консервативного синтеза русской метафизической традиционной системы ценностей и модернизации [19, с.32]. Модернизация западной модели, как известно, основывалась на признании свободы развития протестантской морали и соответствующей ей системы ценностей, постепенно, с утверждением либеральных форм мировоззрения, перешла к пропаганде секуляризма и гедонизма и, как следствие, сверхпотребления и истощения ресурсов.

Данный модернизационный проект приобретает сегодня глобальный характер. Запад объявляет собственный способ модернизации единственным. В то время как либерализация и безудержная приватизация в постиндустриальной глобальной экономике приводит к понижению конкурентоспособности экономик развивающихся стран и стран с переходной экономикой, поскольку они оказываются менее приспособленными к глобальной конкурентной борьбе, особенно в финансовой сфере. В связи с этим социально-консервативный синтез становится практически единственным позитивным ответом на глобальную секулярную модернизацию, осуществляемую Западом.

В российском варианте социально-консервативный синтез означает разработку и реализацию модернизационного проекта целью которого является повышение конкурентоспособности России как субъекта глобальной конкурентной борьбы в ближайшие 30-50 лет на основе восстановления религиозной традиции и морали как воплощения абсолютной системы ценностей, средством эффективной борьбы с падением нравов, криминализацией общества, особенно коррупцией, а также решение целого ряда важнейших социальных проблем таких, как обеспечение социальной справедливости, кардинальное улучшение демографической ситуации, создание позитивной мировоззренческой базы культурных процессов, усиление роли морального фактора в сферах, связанных

с экономической деятельностью. Только на основе подобного рода ценностей можно создать условия для вертикальной социальной мобильности, социо-культурные институты, обеспечивающие воспитание и поддержание национально ответственных элит.

Аксиологической основой для этого могут стать абсолютные, метафизические по своей природе, православно-ценности, ибо «отказ любого государства от веры и идеологии фактически открывает путь к наполнению коллективного и индивидуального сознания ее гражданами альтернативными, как правило, извращенными и деструктивными по отношению к самой власти формами веры и идеологии. Это неизбежно ведет к разложению национального самосознания, деградации культуры, национального характера, формирующегося и развивающегося как раз на основе того, что называется национальной верой и национальной идеологией» [20, с.14].

Современный традиционализм безусловно связан не только с культуруобразующими религиями, но и с соответствующей философией в силу того, что на них должна опираться не только культура, но и система ценностей, прежде всего общественная нравственность и мораль.

Итак, сказанное позволяет заключить, что средством рефлексии особенностей мотивационной стороны поведения современных россиян может стать философия. С позиций философского подхода становится возможным понимание сущности тех кризисных явлений, которые отличают современную социокультурную динамику российского общества. Преобладание относительных ценностей, отказ от метафизического измерения природы человека и его деятельности лежит в основе культурного кризиса и порожденного им кризиса смыслов жизни и деятельности людей.

Указанные особенности парадигмально задают как модель современного развития философии России, так и ее проблемную и содержательную направленность в тесной связи с социально-политическими процессами. Метафизическая философия, в свою очередь, способна стать методологической основой создания системы понятий, отражающих социокультурную динамику современного российского общества, работающую на различных уровнях абстрагирования в рамках различных гуманитарных наук.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. История и философия науки (Философия науки): учебное пособие / Е.Ю. Бельская [и др.]; под ред. Проф. Ю.В. Крылева, проф. Л.Е. Моториной. – 2-е изд., перераб. и доп. М.: Альфа-М : ИНФРА-М, 2011. – 416 с.
2. Старшинова А.В. Идеологические основания модели социального государства в России // Дискуссия. №4 (22). – 2012. – С.127-135.
3. Старшинова А.В. Идеологические основания модели социального государства в России // Дискуссия. №4 (22). – 2012. – С.127-135.
4. Макаров А.И., Пигалев А.И. Традиционализм // Новейший философский словарь: 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – 1280 с.
5. Макаров А.И., Пигалев А.И. Традиционализм // Новейший философский словарь: 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – 1280 с.
6. Старшинова А.В. Идеологические основания модели социального государства в России // Дискуссия. №4 (22). – 2012. – С.127-135.
7. Старшинова А.В. Идеологические основания модели социального государства в России // Дискуссия. №4 (22). – 2012. – С.127-135.
8. Фильзер Х. Ценность / Ценности // Богословская антропология. Русско-православный / римско-католический словарь / Под науч. ред. прот. А. Лоргуса, Б. Штубенрауха. – М.: Паломник; Никея, 2013. – 736 с.
9. Фильзер Х. Ценность / Ценности // Богословская антропология. Русско-православный / римско-католический словарь / Под науч. ред. прот. А. Лоргуса, Б. Штубенрауха. – М.: Паломник; Никея, 2013. – 736 с.
10. Фильзер Х. Ценность / Ценности // Богословская антропология. Русско-православный / римско-католический словарь / Под науч. ред. прот. А. Лоргуса, Б. Штубенрауха. – М.: Паломник; Никея, 2013. – 736 с.
11. Макаров А.И., Пигалев А.И. Традиционализм // Новейший философский словарь: 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – 1280 с.
12. Кармаза О. Конечная остановка // Российская газета. – 2019. – № 35 (7793). – С.1,10.

13. Франк С.Л. Духовные основы общества / С.Л. Франк. – М.: Республика, 1992. – 511 с.
14. Франк С.Л. Духовные основы общества / С.Л. Франк. – М.: Республика, 1992. – 511 с.
15. Франк С.Л. Духовные основы общества / С.Л. Франк. – М.: Республика, 1992. – 511 с.
16. Франк С.Л. Духовные основы общества / С.Л. Франк. – М.: Республика, 1992. – 511 с.
17. Фильзер Х. Ценность / Ценности // Богословская антропология. Русско-православный / римско-католический словарь / Под науч. ред. прот. А. Лоргуса, Б. Штубенрауха. – М.: Паломник; Никея, 2013. – 736 с.
18. Франк С.Л. Духовные основы общества / С.Л. Франк. – М.: Республика, 1992. – 511 с.
19. Социально-консервативный синтез: традиция и модернизация // Бюллетень заседания научного совета по религиозно-социальным исследованиям РАН, 26.07.2007. - М., 2007. - Вып-6. - С. 32.
20. Гельвановский М. Светское не значит атеистическое // Социально-консервативный синтез: традиция и модернизация / Бюллетень заседания научного совета по религиозно-социальным исследованиям РАН, 26.07.2007. - М., 2007. - Вып-6. - С. 14.

Статья поступила в редакцию 26.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 372.881.161.1+378

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0016

РОЛЬ НАГЛЯДНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

© 2019

Дмитриева Дарья Дмитриевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры «Русский язык и культура речи»

*Курский государственный медицинский университет
(305041, Россия, Курск, улица Карла Маркса, 3а, e-mail: darja.dmitrieva2011@yandex.ru)*

Аннотация. Статья посвящена проблеме интенсификации обучения иностранных студентов русскому языку. По мнению автора одним из эффективных способов достижения данной цели является применение наглядных и технических средств в учебном процессе. Отмечается, что наглядность может использоваться одновременно как средство обучения и познания. Комплекс визуальных, слуховых и аудиовизуальных наглядностей помогает иностранным студентам не только овладеть нормами русского языка и лексико-грамматическими единицами, но и получить новую информацию о России. В данной статье рассматриваются особенности использования средств изобразительной наглядности и технических средств с целью формирования у иностранных студентов речевых навыков в процессе обучения русскому языку. Автор приводит примеры применения аудиоматериалов в процессе самостоятельной работы студентов над текстом на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному и основные этапы данной работы. В результате данного исследования автор делает вывод, что корректное применение различных видов наглядностей и технических средств в соответствии с содержанием и условиями обучения русскому языку как иностранному позволяет повысить эффективность данного процесса. Материал исследования может найти практическое применение в процессе преподавания РКИ.

Ключевые слова: наглядные и технические средства обучения, русский язык как иностранный (РКИ), интенсификация обучения, изобразительная наглядность, речевые навыки, говорение, аудирование, чтение, аудиозапись, аудиоматериалы, видеоматериалы.

THE ROLE OF VISUAL AND TECHNICAL MEANS IN THE PROCESS OF INTENSIFICATION OF RUSSIAN AS FOREIGN TEACHING

© 2019

Dmitrieva Darya Dmitrievna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer
of the department «Russian language and speech culture»

*Kursk State Medical University
(305041, Russia, Kursk, Karl Marx Street, 3a, e-mail: darja.dmitrieva2011@yandex.ru)*

Abstract. The article is devoted to the problem of intensification of teaching Russian to foreign students. According to the author, one of the effective ways to achieve this purpose is the use of visual and technical means in the educational process. It is noted that visual means can be used simultaneously as a means of learning and cognition. The complex of visual, auditory and audiovisual material helps foreign students not only to master the norms of Russian language and lexico-grammatical units, but also to get new information about Russia. This article discusses the features of the use of visual and technical means for the purpose of formation of foreign students' speech skills in the process of learning Russian. The author gives examples of the use of audio materials in the process of independent work of students on the text at the initial stage of teaching Russian as foreign and the main stages of this work. As a result of this study, the author concludes that the correct use of various types of visual and technical means in accordance with the content and conditions of teaching Russian as foreign can improve the efficiency of this process. The material of this study can find practical application in the teaching of Russian as foreign.

Keywords: visual and technical means of education, Russian as foreign language, intensification of teaching, visual material, speech skills, speaking, listening, reading, audio recording, audio materials, video materials.

В современной системе высшего образования особое внимание уделяется интенсификации учебного процесса на основе применения новых наглядных и технических средств, информационных технологий. Обучение русскому языку как иностранному не является исключением. Под интенсификацией обучения понимают улучшение его качества при меньшей затрате времени, материальных средств и энергии человека. Система интенсификации обучения русскому языку как иностранному требует решения следующих сложных и важных лингвометодических задач:

- установление основных этапов работы для достижения конечной цели;
- определение содержания обучения и форм работы на каждом этапе;
- точный отбор языкового и речевого материала;
- установление наиболее оптимальных способов и средств решения поэтапных задач;
- определение уровня владения речевой деятельностью к концу каждого этапа [1,2].

Одним из основных способов интенсификации обучения русскому языку как иностранному является применение комплекса зрительных, слуховых и зрительно-слуховых наглядностей, как объектов действительности, так и языковых знаков. Наглядный материал является также одним из наиболее эффективных средств создания у иностранных студентов мотивации к общению

на русском языке. Он способствует побуждению высказывания на начальном этапе обучения. Следует отметить, что наглядные и технические средства должны применяться в соответствии с содержанием обучения, а также конкретными условиями его осуществления. Рассмотрим особенности использования данных средств в процессе обучения русскому языку как иностранному в высших учебных заведениях России [3,4,5].

Прежде всего, необходимо отметить, что наглядность может использоваться одновременно в качестве средства обучения и познания. В первом случае преподаватель РКИ применяет специально подобранные зрительные, слуховые или зрительно-слуховые наглядные средства в виде аудиозаписей, таблиц, учебных картинок, схем, фильмов, компьютерных программ, которые помогают иностранным студентам овладеть нормами русского языка и лексико-грамматическими единицами. Благодаря данным наглядностям иностранцы учатся понимать русскую речь на слух и выражать свои эмоции в рамках определенных тем и ситуаций общения. Во втором случае средства наглядности представляют собой источник информации о стране изучаемого языка, то есть о России.

На начальном этапе обучения перед преподавателем стоит ряд задач для последовательного решения. Прежде всего, необходимо сформировать навыки во всех видах речевой деятельности, а именно в чтении, го-

ворении, аудировании и письме. В решении данной задачи значительную помощь могут оказать технические и наглядные средства. В процессе обучения РКИ преподаватель должен чередовать опоры содержательной стороны высказывания и его оформления. Постепенно при первых признаках проявления самостоятельности студента данные опоры снимаются. В результате этой работы иностранные учащиеся должны уметь конструировать собственные высказывания на русском языке. Отметим, что на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному необходимо использовать, прежде всего, наглядности системы языковых знаков в виде разнообразных схем, таблиц и т.д. [6,7,8].

Аудиозапись и компьютерные программы имеют явные преимущества по сравнению с учебником, особенно в процессе самоподготовки иностранных студентов. Это объясняется тем фактом, что в начале обучения иностранцы не владеют навыками самостоятельной работы. При этом применение аудиозаписи и компьютерных программ помогает научить их работать самостоятельно. Так, при выполнении домашних заданий по учебнику студент не имеет возможности сразу получить информацию о корректности выполненных им действий, что может повлечь за собой ошибочное употребление нового языкового материала. В результате это отражается на качестве формируемого навыка и времени его становления. Использование аудиозаписи и компьютерных программ в процессе обучения русскому языку как иностранному позволяет интенсифицировать процесс формирования навыков во всех видах речевой деятельности. Так, благодаря различным видам ключей, инструкций и алгоритмов действий устанавливается внутренняя обратная связь «студент-действие-студент», а также осуществляется самоконтроль и самокоррекция. Работа с аудиозаписью в процессе самоподготовки иностранных студентов обеспечивает возможность многократного прослушивания нового лексического материала и грамматических конструкций. При этом они могут также записать свои речевые действия и сравнить их с образцом, проанализировать допущенные ошибки. Данная работа обеспечивает активность иностранных учащихся, а, следовательно, и качество формируемых навыков [9,10,11].

Многие методисты полагают, что использование аудиоматериала интенсифицирует формирование навыков только в устных видах речевой деятельности, то есть в говорении и аудировании. При этом считается неэффективным применение технических средств в развитии письменных видов речевой деятельности. Так, по мнению некоторых исследователей в сфере методики преподавания иностранных языков, в том числе РКИ, практика озвучивания текстов, представляющих образцы книжно-письменной речи, является методически нецелесообразной. Однако это утверждение не может быть принято безоговорочно. Например, на начальном этапе обучения русскому языку иностранных студентов следует использовать аудиозаписи текстов книжно-письменной речи, если формирование навыков чтения осуществляется параллельно с развитием умения понимать услышанное и прочитанное (в речевой деятельности на материале этих текстов).

На начальном этапе обучения РКИ у иностранных студентов наблюдается недостаточное понимание буквенно-звуковой связи. Об этом свидетельствуют ошибки при преобразовании графических символов в звуки даже на материале той устной речи, которой иностранные студенты владеют. Данный факт объясняет необходимость обучения учащихся, прежде всего чтению вслух при работе с текстами по специальности. Существует мнение психологов о том, что «чем лучше учащийся читает вслух, тем лучше и легче читает он про себя». Чтение с опорой на аудиозапись может осуществляться, как одновременно со звучанием текста, так и после прослушивания каждой фразы во время паузы [12,13,14].

Использование опоры на звукозапись в процессе са-

мостоятельной работы иностранных студентов по русскому языку имеет большие преимущества. Во-первых, происходит экономия времени, затрачиваемого на выполнение задания. Во-вторых, данная работа становится управляемой благодаря тому, что задан нужный темп чтения, обеспечена внутренняя обратная связь, на основе которой проводится самоконтроль и самокоррекция. Отметим, что в начале обучения аудиозапись используется в основном в качестве речевого тренажера. Затем она становится источником содержательной информации, на материале которой осуществляется развитие умственных операций (анализ, синтез, выделение главного и т.д.), необходимых во всех видах речевой деятельности.

Рассмотрим основные этапы самостоятельной работы студентов над текстом с опорой на аудиозапись на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному:

- студент прослушивает аудиозапись текста первый раз, читая его про себя;
- прослушивает текст второй раз, читая его вслух одновременно с диктором или по предложениям после каждой произнесённой фразы;
- читает текст самостоятельно, записывая его на диктофон;
- сравнивает свою аудиозапись с оригиналом, обращая внимание на допущенные ошибки;
- читает фразы, в которых были допущены ошибки, исправляя их;
- читает текст вслух, акцентируя внимание на предложениях, содержащих исправленные ошибки.

Необходимость обучения чтению с опорой на аудиозапись обусловлена также тем фактом, что у начинающего читать на иностранном языке закрепление лексического материала обеспечивается, прежде всего, благодаря памяти. Данный процесс происходит гораздо эффективнее при взаимосвязи зрительного и звукового образов слова, а также его значения. Средства изобразительной наглядности, такие как таблицы, схемы, сюжетные рисунки, презентации Power Point и т.д. помогают создавать связь звукового и зрительного образов слова с его значением. Однако семантизация грамматических связей с помощью изобразительной наглядности представляется невозможной. На начальном этапе обучения РКИ картинки, сюжетные рисунки, презентации Power Point и другие средства изобразительной наглядности используются при изучении и отработке норм языка, а также формировании навыков их использования. Основная цель их применения заключается в том, чтобы постепенно переключить внимание студентов с формы высказывания на его содержание, создать условия для построения высказывания по заданному содержанию с использованием изучаемого языкового материала [15,16].

Следует отметить, что единицей речевого общения на начальном этапе обучения РКИ является простое высказывание, которое регулируется нормами языка и грамматическими связями. В упражнениях, характерных для данного этапа обучения, нормы языка отрабатываются чаще всего в изолированном простом высказывании. Позже в процессе развития у иностранных студентов навыков во всех видах речевой деятельности используются высказывания другого уровня. Например, ситуативные, тематические высказывания, из которых можно выделить простые для отработки норм языка. Это также обуславливает необходимость обращения к предметной или изобразительной наглядности.

На следующем этапе обучения необходимо перенести навыки конструирования языковых единиц, сформированных на материале нейтральной лексики, на научный, публицистический, художественный и официально-деловой стили и на расширяющийся в связи с дифференциацией стилей лексико-грамматический материал. Развитие речевых умений во всех видах ре-

чевой деятельности на разнообразном по стилям речи материале позволяет осуществить коммуникативную функцию языка, выразить мысли в учебной и познавательной деятельности. Таким образом, благодаря чтению российских газет и журналов, просмотру передач и фильмов, прослушиванию русской музыки иностранные студенты смогут узнать больше не только о русском языке, но и о России, её жителях. В процессе развития речевой деятельности осуществляется перенос навыков из нейтрального стиля речи в другие. На данном этапе осуществляется обучение формированию ситуативного высказывания, которое регулируется не только грамматическими, но и логико-синтаксическими и семантическими связями.

Основные задачи обучения РКИ определяют выбор определённых наглядностей и технических средств. Так, в качестве материализованных опор содержания высказываний целесообразно использовать такие средства изобразительной наглядности, как хроникально-документальные, научно-популярные, художественные фильмы; презентации и т.д. Данная работа позволяет сформировать навыки оформления ситуативных высказываний. Одной из основных возможностей видео, которая не свойственна никаким другим средствам наглядности, является способность создания речевой среды. Например, на материале кадров фильма можно формировать и развивать навыки логической связи простых высказываний при соединении их в ситуативное. Как правило, работа с видеофрагментами состоит из следующих четырёх этапов: изучение новой лексики, вступительная беседа, просмотр видеофрагмента, проверка понимания видеофрагмента.

Использование разных видов фильмов позволяет интенсифицировать процесс обучения русскому языку как иностранному. Во-первых, благодаря средствам зрительно-слуховой (аудивизуальной) наглядности экономится время на ведение содержательной информации. Известно, что пропускная способность зрительного анализатора намного больше, чем слухового. Во-вторых, осуществляется прочная связь между слуховым образом слова и его значением, как при восприятии содержания, так и при комментировании немого варианта фильма, что обеспечивает качество формируемого навыка. В-третьих, при комплексной работе над тематически подобранными материалами и их использовании в разном сочетании развиваются умственные операции анализа, синтеза, выделения главного, расширения информации и т.д. Этот опыт переносится затем на материал вербального текста, что экономит время на его осмысление и обеспечивает качество понимания [17-22].

В результате данного исследования можно сделать вывод, что корректное применение различных видов наглядностей и технических средств в соответствии с содержанием и условиями обучения русскому языку иностранных студентов позволяет повысить эффективность данного процесса. Материал исследования может быть использован в практике преподавания русского языка как иностранного.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
2. Dmitrieva D.D. Intensification of teaching process of Russian in the system of foreign students vocational training in medical university// *European Journal of Natural History*. – 2017. – № 1. – С. 30-33.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 238с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223с.
5. Дмитриева Д.Д. Способы формирования у иностранных студентов-медиков мотивации к изучению русского языка// *Карельский научный журнал*. – 2018. – Т. 7. № 4 (25). – С. 16-19.
6. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 268 с.
7. Артёмов В.А. Психология наглядности при обучении иностранным языкам// *Иностранные языки в школе*. – 1969. – С.28.
8. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.

9. Итинсон К.С., Рубцова Е.В. Использование информационных технологий в процессе обучения иностранных студентов филологическим дисциплинам в вузе // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-25. – С. 5666-5669; URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=38484> (дата обращения: 03.01.2019).

10. Скляр Е.С. Интерактивные методы на занятиях по культуре речи в медицинском вузе. Сборник материалов V Международной научно-методической конференции. Образование. Инновации. Качество 2012. С. 166-168.

11. Рубцова Е.В. Повышение качества образовательного процесса (коммуникативной направленности обучения) иностранных учащихся с помощью информационных компьютерных технологий // *Карельский научный журнал*. – 2017. – Т. 6. № 4 (21). – С. 76-80.

12. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.: Русский язык, 1984. – 159 с.

13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 301 с.

14. Чиркова В.М. Формирование аудитивных навыков у студентов-медиков, изучающих русский язык как иностранный // *Карельский научный журнал*. – 2018. – Т. 7. № 1 (22). – С. 80-83.

15. Алексеева И.В. Ситуативные картинки на уроках иностранного языка // *Иностранные языки в школе*. – 2001. – №6. – С. 29-31.

16. Фрирман А.М. Наглядность и моделирование в обучении. – М.: Знание, 2010.

17. Елисейев И.А. Влияние аудирования на формирование коммуникативной компетенции // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 35-37.

18. Самчик Н.Н. Развитие навыков аудирования профессиональной речи у студентов-медиков, изучающих русский язык как иностранный // *Региональный вестник*. – 2019. – №3 (18). – С. 31-32.

19. Морозова А.Е. Способы преодоления трудностей при обучении аудированию студентов-международников исторического факультета Томского государственного университета (английский язык) // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 297-300.

20. Дмитриева Д.Д. Особенности применения учебной виртуальной экскурсии в процессе обучения русскому языку как иностранному // *Региональный вестник*. – 2019. – № 3 (18). – С. 34-35.

21. 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.

22. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – М.: Просвещение, 2000. – 173 с.

Статья поступила в редакцию 09.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 377.352

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0017

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ ДИЗАЙНЕРОВ ОДЕЖДЫ
С УЧЕТОМ ПРОБЛЕМ РАЗРАБОТКИ РАЗВИВАЮЩИХ ИГРУШЕК ИЗ ТЕКСТИЛЯ
ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

© 2019

Еремина Наталья Александровна, член Союза дизайнеров России, старший преподаватель кафедры «Индустрии моды и художественных технологий» Института пищевых технологий и дизайна
Нижегородский государственный инженерно-экономический университет
(606340, Россия, Княгинино, ул. Октябрьская, д. 22 а, e-mail: ereminanatal@yandex.ru)

Аннотация. Одним из значимых вызовов постиндустриального общества является необходимость социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, развития у них базовых трудовых и художественных навыков. Эти задачи наилучше реализуются в игровой деятельности. В статье приводятся обоснования выбора средств для игры, а именно текстильной развивающей игрушки. Аргументируется предпочтение текстильного конструктора-мозаики как оптимальной дизайн-формы развивающей игрушки; конкретизируются навыки, формирующиеся у ребёнка в активной коммуникации со специальной текстильной игрушкой. Рассматриваются варианты конструктивного и художественного строения специальной текстильной игрушки для освоения технологии трудовой игры. В связи с новыми условиями разработки объектов среды определяется необходимость расширения содержания обучающих программ для специалистов-дизайнеров. Автор актуализирует включение в обучающую программу дизайнеров одежды технических заданий по разработке развивающих игрушек как эффективного ресурса наилучшего развития комплексных проектных действий и дизайн-мышления. Предполагая реализацию проекта по созданию специальной игрушки в обучающем процессе дизайнеров одежды и опираясь на личный опыт, приводит пример комплексного учебного проекта по разработке текстильной развивающей игрушки. В статье предлагается вариант содержания проектной задачи в ориентире на детей разных возрастов. Приводятся сведения об оценке внедрения текстильной развивающей игрушки в дошкольные образовательные учреждения г. Нижнего Новгорода. Автор предполагает достижение эффекта синергии по итогам освоения учебного проекта.

Ключевые слова: социокультурная реабилитация, способности ребёнка, развивающая игрушка, тактильные ощущения, коррекция, дизайн-форма, текстильный конструктор, эргодизайн, социальный дизайн-проект, учебный процесс, этапы проектирования, дизайн-мышление, синергия.

**DESIGNING THE CONTENT OF THE PROGRAMS OF TRAINING OF DESIGNERS OF CLOTHES
TAKING INTO ACCOUNT THE PROBLEMS OF DEVELOPING TOYS FROM TEXTILES
FOR CHILDREN WITH DISABILITIES HEALTH**

© 2019

Eremina Natalya Aleksandrovna, member of the Union of designers of Russia, senior lecturer of the Department of "Industries of Fashion and Art Technologies" of Institute of food technologies and design
Nizhny Novgorod State Engineering and Economic University
(606340, Russia, Knyaginino, Otkyabrskaya St., 22a, e-mail: ereminanatal@yandex.ru)

Abstract. One of the significant challenges of the post-industrial society is the need for sociocultural adaptation of children with disabilities, the development of their basic labor and artistic skills. These tasks are best implemented in the game activity. The article presents the rationale for the choice of means for the game, namely the textile developing toys. The preference of textile mosaic designer as the optimal design form of a developing toy is argued; The skills formed by the child in active communication with a special textile toy are specified. The variants of the constructive and artistic structure of a special textile toy for mastering the technology of the labor game are considered. In connection with the new conditions for the development of facilities, the need to expand the content of training programs for design specialists is determined. The author updates the inclusion in the training program of clothing designers technical tasks for the development of developmental toys as an effective resource for the best development of integrated design activities and design thinking. Assuming the implementation of a project to create a special toy in the training process of clothing designers and drawing on personal experience, he gives an example of a comprehensive educational project on the development of textile educational toys. The article proposes a variant of the content of the project problem in the focus on children of different ages. Provides information about the assessment of the introduction of textile developing toys in preschool educational institutions of the city of Nizhny Novgorod. The author assumes the achievement of a synergy effect on the results of the development of the educational project.

Keywords: socio-cultural rehabilitation, child's abilities, developing toys, tactile sensations, correction, design object, textile designer, ergodizayn, social design project, educational process, design stages, design thinking, synergy.

Вызовы современной цивилизации затрагивают такую тонкую сферу, как адаптирование детей с ограниченными возможностями к социокультурной среде. В специализированных учреждениях для детей с ограниченными возможностями, приютах для детей-сирот, детских воспитательных организациях, а так же в семьях с большим количеством детей зачастую невозможно полноценно социализировать ребёнка, развить его логическое мышление для подготовки к школе, сформировать элементарные творческие навыки, которые позволят маленькому человеку далее успешно самоидентифицироваться.

Творческая деятельность, инспирированная игровым процессом, может рассматриваться как эффективное средство социокультурной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Современный дизайн предлагает детям множество инновационных игровых продуктов, помогающих осваивать навыки базовой

культуры. Однако безусловным лидером в развитии тактильных ощущений остаётся текстильная игрушка. В.А. Сухомлинский утверждал, что интеллект ребёнка находится на кончиках пальцев. Ощупывая, перебирая, перекладывая детали развивающих текстильных игрушек, ребенок тренирует тактильную чувствительность, что в свою очередь способствует совершенствованию его личностных качеств [1].

Педагоги-новаторы изучают виды малой пластики из текстиля, наилучше воспринимаемой детьми как игрушка. Так, в исследовании Поповой Д.М. подобной формой развивающего игрового объекта является текстильная книжка [2]. Конструктивная структура книжки позволяет реализовать принципы современной проектной типологии детских игрушек, основанные на переходе от условно-плоской формы в объёмную, средовую и интерактивную. В игре с текстильной книжкой активизируются основные виды способностей ребёнка: сенсорные, ло-

гические, конструкторские, коммуникативные. Однако, интеллектуально-творческая игра с текстильной книжкой, разработанной в аналогии с оригиналом, требует от ребёнка знания сюжета или наличия проблемного диалога со взрослым участником игры. Для детей с ОВЗ действия в последовательности «услышал – выстроил образ – нашёл предметный аналог» среди макетов страниц, чтобы собрать их в единый конструктор, могут быть затруднены в силу специфики развития [3].

Выбирая возможную дизайн-форму развивающей игрушки, необходимо учитывать, что дети – активные изобретатели и охотно создают различные фигуры [4]. О предпочтении игровой технологии пространственного и плоскостного конструирования говорят разработчики конструктора «Лего», популярность которого велика среди детей, и подтверждают образовательные организации, внедряющие конструкторы «Лего» в качестве дидактического оснащения развивающих уроков [5-6]. Личный опыт автора в разработке развивающих текстильных игрушек так же подтвердил популярность у детей дизайн-формы текстильного конструктора или мозаичной композиции.

Текстильный конструктор транслирует принципы т.н. трудовой игры, которая, по мнению Л.Ю. Субботиной способствует освоению элементарных трудовых навыков, повышает работоспособность и деятельность всего организма, способствует совершенствованию нервной системы, благотворно влияя одновременно на физическое и психическое развитие ребенка [7].

Развивающая текстильная игрушка из натуральных материалов, составленная из дизайн-форм, комбинирующих с помощью различных креплений, застёжек, шнуровок, поможет ребёнку эффективно сформировать навыки необходимых механических действий. В процессе игрового освоения ребёнком специальных приёмов пространственного и плоскостного моделирования, как то собрать рисунок по предложенной схеме, разместить детали (буквы) в определённом цветовом или смысловом порядке, собрать авторскую орнаментальную композицию для оформления костюма, соединить детали для получения элементарной формы швейного изделия, – активизируются процессы творческого освоения предметной среды, эффективной коммуникации. Художественно-конструктивная пластичность структур развивающей мозаики-конструктора позволяет адаптировать дидактические задачи к индивидуальным психофизиологическим возможностям ребёнка.

Знакомясь с фрагментами мозаики, дети используют зрительный и тактильный анализаторы: «Когда я слышу – я забываю, когда я вижу – я забываю, когда я делаю – я понимаю» [8-9]. По опыту педагогической практики приём последовательного усложнения задания приводит к активизации речи у детей, в том числе и с патологией речевого развития; к коррекции уровня самооценки; повышению самооценки у детей, имеющих заниженный уровень самооценки (за счет того, что ребенок обучается самостоятельно выполнять задания); адекватности самооценки у детей с завышенным уровнем самооценки (за счет того, что ребенок обучается оценивать результат своей работы по сравнению с эталоном). Практика применения игр на развитие тактильного восприятия доказывает, что дети учатся соблюдать правила игры; у них совершенствуются коммуникативные навыки вербального и невербального общения; развиваются логическое мышление, память (слуховая, зрительная и тактильная), внимание (устойчивость, концентрация, распределение, воображение, усидчивость), познавательные навыки, конструкторские способности и технические навыки [10-12].

Обучающий ресурс предлагаемой технологии развивающей игры может быть раскрыт в различных видах деятельности:

- в групповой деятельности педагога с детьми;
- в индивидуальной работе при формировании навы-

ков различной степени сложности;

- в совместной деятельности родителей с детьми при выполнении специальных заданий по домашнему и самостоятельному обучению;

- в самостоятельной игровой деятельности;

- в действиях по передаче опыта, в том числе в форме префигуративной коммуникации (когда не только подрастающее поколение учится у старших, но и старшее поколение вынуждено учиться и воспринимать опыт у младших) [13].

Определяя доминирование навыка тактильной коммуникации в развитии ребёнка, современная воспитательная и обучающая среда ставит перед дизайнером текстильных изделий новые задачи разработки художественно-образных решений развивающих игрушек. Формирование методологии дизайнерского проектирования детской игрушки как развивающей дизайн-формы позволяет на высоком уровне компетентности и профессионализма обеспечить качественное удовлетворение стремления ребёнка к игровому и творческому взаимодействию с окружающим миром.

Непосредственно создание развивающей игрушки является удачной формой социального дизайн-проекта, ориентирующего разработчика на осмысление базовых цивилизационных ценностей, морали, нравственности. Социальная направленность дизайна декларировалась Т. Мальдонадо, итальянским дизайнером, преподавателем и руководителем Ульмской школы дизайна [14]. Социальная направленность отчетливо просматривается в дизайн-программах фирмы «Браун» (Браун-стиль), ориентированных, в первую очередь, на обеспечение удобства пользования предметом, который должен стать «ненавязчивыми помощниками человека» [15]. Принципы дизайн-проекта социальной направленности не противоречат современному направлению адаптивного или отзывчивого дизайна [16].

Процесс разработки развивающей игрушки напрямую связан с комплексом проектных решений, объединяющих художественно-эстетические предложения с эргономической и функциональной целесообразностью. По сути, применительно к разработке специфической текстильной игрушки, включаются принципы эргодизайна, как человекоориентированной научно-проектной деятельности, характеризующейся интеграцией средств дизайна и эргономики [17]. Проектные решения объектов по принципам эргодизайна обладают индивидуальной неповторимостью и своеобразием, т.к. формируются с учетом требований конкретного потребителя или группы потребителей со схожими предпочтениями [18].

В учебном процессе, внедряющем освоение дизайн-проекта через разработку текстильных игровых объектов, принята концепция доктора искусствоведения В.Ф. Сидоренко, представляющая дизайн не только как особую профессиональную деятельность, но и общеобразовательную дисциплину, технологию проектного творчества, метод и способ художественно-проектного обучения и воспитания креативного человека [19].

Академическая (учебная) дизайн-деятельность ориентирована на формирование у обучающегося навыков проектной культуры и дизайн-мышления, в основе которых заложено понимание потребительской ценности объекта проектирования. При разработке развивающей игрушки как дизайн-формы формируются соответствующие научно-методические и практические навыки. Проектирование текстильных развивающих игрушек – процесс вариативный, определяющий необходимость одновременного охвата взаимосвязанных вопросов. Он мотивирует будущего дизайнера к творческому поиску результата в синтезе научной, технической, художественной и социальной (педагогической) деятельности.

Проектная деятельность студентов по разработке макетов текстильных детских развивающих игрушек может успешно реализовываться на площадках учебных комплексов, учебных мастерских, в ходе освоения

курсового и дипломного проектирования. Формой организации учебного проекта будет имитационный проект или квази-проект, кейсовая задача с выдвижением практических решений по реализации проектного предложения.

Техническим заданием может стать проблема создания мастерской по изготовлению педагогических текстильных игрушек для ориентирования ребёнка в системе цветовых и смысловых сигналов и цветовых гармоничных порядков на макетах объектов предметной и природной среды; развивающих мелкую моторику на макетах орнаментальных композиций, застёжек, шнуровок, креплений. В проекте планируется охват специализированных детских учреждений, школ и детских центров, как наиболее нуждающихся в пособиях, способствующих повышению социализации и качества жизни ребёнка. Основная целевая группа – воспитанники детских учреждений дошкольного образования; дети-сироты в возрасте до 6-ти лет; дети-инвалиды с проблемами моторики; дети-инвалиды с проблемами зрения и слуха. К компонентам технического задания будут отнесены: развивающие задачи в игре с предметом; семантический посыл; художественно-эстетический образ предмета (аналогия, ассоциация, неология); эргономические свойства дизайн-формы; композиционная организация структурных элементов внутри дизайн-формы; взаимодействие структурных элементов внутри дизайн-формы (способы фиксирования и крепления).

Дизайн-форма развивающей игрушки разрабатывается на основе характеристик:

1. Эстетический аналог – пластические композиции «Пэчворк», позволяющие получить оригинальные колористические и сюжетные композиции в результате складывания фрагментов рисунка.

2. Конструктивный аналог – конструктор по типу «Лего», в котором соединение деталей выполняется по представленным схемам с целью получения законченной текстильной композиции.

3. Технологический аналог – текстильная застёжка на ленту «велкро» («липучка»); текстильная застёжка на пуговицу; текстильная застёжка на завязку (шнуровку); соединение деталей стачными швом. Технология соединения деталей в развивающей игре – по принципу текстильного конструктора в 2-D (плоскостном) и/или 3-D представлении.

Целевая аудитория для предложения текстильного развивающего конструктора может быть расширена. Для этого комплектование текстильного конструктора реализуется в ориентире на специфические навыки, сформированные и формируемые в установленной возрастной группе:

- для дошкольной (3-6 лет) – композиция на плоскости из лоскутков «Цвет», «Форма», «Буква»; композиция на плоскости из форм «Предмет», «Объект», «Сезон»; композиция в пространстве «Предмет», «Найди пару»;

- для младшей школьной (7-11 лет) – композиция на плоскости из лоскутков «Простой орнамент»; композиция из форм «Книга», «Коллекция»; композиция в пространстве «Логическая задача»;

- для старшей школьной (12-15 лет) – композиция на плоскости из лоскутков «Сложный орнамент»; композиция из форм «Аксессуар»; композиция в пространстве «Модель»;

- для подростковой (16-18 лет) – композиция на плоскости из лоскутков «Сложный орнамент», «Сюжет»; композиция из форм «Сумка»; композиция в пространстве «Сложная модель».

Малая пластика текстильных объектов для детей дошкольной и младшей школьной групп может в комплексе составить книгу-мобиль. Плоскостной объект – прототип страницы будет наполняться мелкими структурами (детальями) в соответствии с семантическим посылом основного (фонового) изобразительного текста. Подготовленные страницы книжки-игрушки собирают-

ся на функциональное крепление, например, шнуровку, в установленной заданием последовательности или по желанию ребёнка. Дидактическое содержание задания по наполнению и брошюровке страниц игрушки будет сконцентрировано на типологическом или ассоциативном подборе информации по теме.

Разработка развивающих текстильных игрушек может выполняться в логической последовательности этапов проектирования:

- подготовительный: сбор информации для проектной концепции, беседа с детьми, родителями, воспитателями;

- концептуальный: разработка эскизов и макетов для согласования с потребителями, проверка технических возможностей дизайн-продукта;

- проектный: разработка прототипа (образца) игрушки;

- апробационный: пользование игрушки в полном цикле функционирования, выявление недостатков игрушки;

- результативный: формирование оценки разработки, оформление проектной документации, планирование реализации разработки.

В процессе освоения дизайнерской задачи студенты ищут варианты инженерных многофункциональных предложений. Проектирование развивающей игрушки способствует логичному осмыслению практики дизайна как комплексной целевой деятельности. Наиболее сложный для современного студента подготовительный этап, определяющий эмпатию разработчика и к потребителю, и к процессу, осваивается достаточно легко. Понимание единства и взаимообусловленности этапов формирования проектного предложения (эмпатия, фокусировка, генерация идей, разработка прототипа, тестирование образца) закрепляется в контактах с педагогами, заказчиками и непосредственно потребителями – детьми.

Актуальность развивающих игрушек, выполненных по типу текстильного конструктора-мозаики, подтверждена работниками детских учреждений г. Нижнего Новгорода, на базе которых было проведено тестирование опытных образцов. Проверка функционирования макетов (образцов) в учреждениях дошкольного образования показала заинтересованность в игрушках подобного рода со стороны воспитателей и интерес к игровым действиям в контакте с дизайн-формой со стороны детей. Воспитатели констатируют методическую целесообразность применения подобных игрушек в воспитательном процессе, т.к. объяснения технологических приёмов обращения с предметами, иногда сложные, значительно упрощаются в наглядной демонстрации действия. Указывается факт повышения внимания и лучшего запоминания последовательности действий. В процессе игры ребёнок лучше понимает необходимость коммуникаций в системах «человек-предмет» и «человек-окружающая среда», а в случае познания новых действий, получаемого от воспитателей, и в системе «человек-человек». Повышается социализация ребёнка, т.к. он не только учится сложному в коллективе, но и помогает друзьям. Родители детей, участвующих в тестировании игрушек, так же проявили интерес к образцам и одобрили макеты.

На сегодняшний момент в торговых сетях не существует текстильных развивающих игрушек доступной ценовой категории, изготовленных на высоком художественном уровне и позволяющих выполнять художественно-конструктивное моделирование разных объектов из типовых модулей. На сайтах производителей детских развивающих игрушек представлены в основном единичные образцы, а именно текстильные книжки, текстильные буквы. Предложения имеют ряд недостатков:

- узкая ассортиментная линейка;

- отсутствие художественной целостности предлагаемых комплектов;

- отсутствие поступательности в проектном предло-

жений в расчёте на последовательное освоение педагогической, художественной и практической задачи для детей разных возрастов;

- высокая цена, неоправданная для текстильных изделий с минимизированными затратами расхода материалов.

Проектные предложения, разработанные студентами в период обучения, имеют неоспоримое преимущество – уникальность в эстетическом и образно-художественном конструкте. Эффективное включение потенциала обучающихся может стать взаимовыгодным как для учебного заведения, так и для рынка текстильной игрушки. Первое получает площадку для практики и возможность профессионально идентифицировать будущих специалистов уже в период обучения (т.н. опыт профессиональной работы). А рынок – оригинальные дизайн-продукты практически без затрат на их художественную разработку. Подобный опыт привлечения обучающихся к разработке дизайна потребительской продукции распространён в ряде стран Европы и демонстрирует неплохую эффективность [20].

Включение этапов проектирования развивающей игрушки в содержание профессиональных обучающих программ для дизайнеров одежды может показать результат, превышающий ожидание. Процесс создания специальных дизайн-форм развивающей игрушки формирует у студентов-дизайнеров синергетический стиль мышления и может предположить синергию в достижении развивающих и обучающих целей, как для самих обучающихся проектантов, так и для пользователей дизайн-продуктом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Петенева Л.В. Практические модели для психического развития детей с поражением органов слуха // Вестник молодых ученых. Сборник научных работ. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ. – №1, 2004 [Электронный ресурс]. URL: <http://e-lib.gasu.ru/vmu/archive/2004/01/6.shtml> (дата обращения: 15.02.2019).
2. Попова Д.М. Детская книжка-игрушка как развивающая дизайн-форма: автореферат дис. ... кандидата искусствоведения: 17.00.06 / Попова Динара Мансуровна; [Место защиты: Всерос. науч.-исслед. ин-т техн. эстетики], - Москва, 2013. - 24 с.
3. Прокудина Е. Выявление условий, затрудняющих социальную адаптацию детей с ОВЗ [Электронный ресурс]. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/vyjavlenie-uslovii-zatrudnjajuschihsocialnuyu-adaptaciyu-detei-s-ovz.html> (дата обращения: 25.02.2019).
4. Мануйлова Л.М. Доклад из опыта «Развитие интеллектуальных способностей детей через конструктивную деятельность» [Электронный ресурс]. URL: http://a2b2.ru/methods/5648_doklad_iz_opyta_razvitie_intellektualnyh_sposobnostey_detej_cherez_konstruktivnyuyu_deyatelnost_vospitatel_manuylova_lm (дата обращения: 02.02.2019).
5. Пробняк В.В., Сатыбалова А.А. Lego-технология как средство развивающего обучения в системе дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://xn---8sbhby8arey.xn--p1ai/doshkolnoe-obrazovanie/rukovoditeljam-dou/1985-lego-tekhnologiya-kak-sredstvo-razvivayushchego-obucheniya-v-sisteme-doshkolnogo-obrazovaniya-2> (дата обращения: 11.01.2019).
6. Фешина Е.В. Lego-конструирование в детском саду. Методическое пособие – М.: ТЦ «Сфера». – 2016
7. Субботина Л.Ю. Как играть с ребенком. Игры на развитие моторики, речи, внимания, памяти, мышления, восприятия, воображения у детей от 3 до 10 лет. – Ярославль: Академия развития. – 2011 [Электронный ресурс]. URL: <https://iknigi.net/avtor-larisa-subbotina/> (дата обращения: 04.02.2019).
8. Роль тактильных рукодельных изданий в коррекционно-развивающей работе [Электронный ресурс]. URL: <http://taktil.tosbs.ru/index.php/about/49-role> (дата обращения: 05.02.2019).
9. Шашаева Е.М. Развитие зрительного анализатора у детей, страдающих нарушениями письменной речи [Электронный ресурс]. URL: <http://logoport.ru/razvitie-zritel'nogo-analizatora-u-detej/> (дата обращения: 07.01.2019).
10. Использование игры, как средства социальной адаптации детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс]. URL: https://studexpo.ru/230064/pedagogika/ispolzovanie_igry_sredstva_sotsialnoy_adaptatsii_detej_mladshogo_shkolnogo_vozrasta (дата обращения: 09.01.2019).
11. Мудрик А.В. Социальная педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. – 8-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013
12. Тактильное восприятие у детей: развиваем с помощью упражнений [Электронный ресурс]. URL: <https://alldoshkol.ru/process/taktillnoe-vospriyatie> (дата обращения: 12.02.2019).
13. Культурно-исторического процесса взаимодействия поколений концепция М. Мид // Социология молодежи. – Электронная энциклопедия под редакцией проф. Вал. А. Лукова [Электронный ресурс].

URL: <http://www.soc-mol.ru/encyclopaedia/theories/134-kulturno-istorich.html> (дата обращения: 11.11.2018).

14. Глазычев В.Л. Дизайн в теории. Очерки по теории и практике дизайна на Западе / В.Л. Глазычев // Техническая эстетика и промышленный дизайн. – 2007. - № 1. – с. 2-16.

15. Диетер Рамс – создатель стиля BRAUN [Электронный ресурс]. URL: <https://rolling-press.ru/dieter-rams/> (дата обращения: 07.02.2019).

16. Катаева Е.А., Быстрова Т.Ю., Малышева М.С. Стратегические направления развития современного дизайна в свете идей Саммита-2017 / Е.А. Катаева, Т.Ю. Быстрова, М.С. Малышева // Академический вестник УралНИИПроект РААСН. – 2018. - № 1. – с. 73-78

17. Эргодизайн промышленных изделий и предметно-пространственной среды / под ред. В.И. Кулайкина, Л.Д. Чайновой. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 311 с.

18. Захарчук М.Г. Эргодизайн – инновационная технология / М.Г. Захарчук // Архитектон: известия вузов. – 2013. - № 41 Март [Электронный ресурс]. URL: <http://archvuz.ru/PDF/%23%2041%20PDF/ArchPHE%2341pp194-205Zakharchuk.pdf> (дата обращения: 11.12.2018).

19. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры и эстетика дизайн-творчества: диссертация ... доктора искусствоведения: 17.00.06 / Сидоренко Владимир Филиппович; [Место защиты: ВНИИ техн. эстет. Гос. ком. СССР по науке и тех.]. - Москва, 1990. - 424 с.

20. Клюева Ю.С. Сервис как конкурентное преимущество // Вестник НИИЭИ. – 2018. – № 4 (83). С. 124-132.

Статья поступила в редакцию 28.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0018

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ**

© 2019

Жигалова Ольга Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатики, информационных технологий и методики обучения», докторант
Дальневосточный федеральный университет

(692500, Россия, Уссурийск, улица Некрасова, 35, e-mail: zhigalova.op@dvyfu.ru)

Аннотация. Система подготовки современного учителя к реализации профессиональной деятельности в условиях высокотехнологичной среды должна ориентироваться на важные составляющие и характерные черты общества в будущем. Формируется запрос на подготовку современного учителя к решению профессиональных задач в условиях открытой архитектуры образовательной среды и персонализированного обучения. Возникает потребность в разработке гибкой модели обучения, ориентированной на подготовку студентов педагогического ВУЗа к решению реальных практических задач в выделенных условиях. Автором разработана концептуальная модель деятельности студента педагогического ВУЗа на этапе формирования профессиональных навыков, описаны условия внедрения модели в систему профессиональной подготовки учителя информатики. В статье определены ключевые подходы к организации работы со студентами в рамках концептуальной модели: профессиональное развитие через самореализацию, формирование основ системного мышления через владение ситуацией, осмысление действительности через рефлексию результатов своей профессиональной деятельности; выделены основные учебные задачи, ориентированные на организацию деятельности в рамках учебной дисциплины «Методика преподавания информатики»; описаны первые результаты применения данной модели к организации учебного процесса в рамках дисциплины, представлены предварительные результаты наблюдения, определены зоны дальнейшего исследования.

Ключевые слова: педагогическое образование, высшее образование, бакалавр, подготовка бакалавров педагогического образования, учитель информатики, учебная задача, педагогическая деятельность, профессиональная подготовка.

**CONCEPTUAL BASES FOR TRAINING STUDENTS TO PEDAGOGICAL
ACTIVITY IN HIGH-TECH INFORMATION SOCIETY**

© 2019

Zhigalova Olga Pavlovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor «Computer science, information technology and teaching methods», doctoral student
Far Eastern Federal University

(692500, Russia, Ussuriysk, street Nekrasova, 35, e-mail: zhigalova.op@dvyfu.ru)

Abstract. The system of training of modern teachers to implement professional activities in a high-tech environment should focus on the important components and characteristics of society in the future. There is a need to develop a flexible learning model focused on training students of pedagogical Universities to solve real practical problems in the selected conditions. The author has developed a conceptual model of the activity of a student of a pedagogical University at the stage of formation of professional skills, describes the conditions for the implementation of the model in the system of professional training of teachers of Informatics. The article defines the key approaches to the organization of work with students in the framework of the conceptual model: professional development through self-realization, the formation of the foundations of system thinking through the possession of the situation, the understanding of reality through the reflection of the results of their professional activities; the main educational tasks focused on the organization of activity within the discipline “Methods of teaching Informatics” are allocated; the first results of application of this model to the organization of educational process within the discipline are described, preliminary results of supervision are presented, zones of further research are defined.

Keywords: pedagogical education, higher education, bachelor's degree, preparation of bachelors of pedagogical education, teacher of Informatics, educational task, pedagogical activity, professional training.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В условиях современного общества формируется новая система профессиональной подготовки учителя. Формируется запрос на учителя, как активную личность, которая способна решать профессиональные задачи, выходящие за пределы стандартных требований. Способность к пониманию глобальных процессов в условиях стратегии государственной политики, готовность к решению профессиональных задач в условиях неопределенности ситуации, автоматизации процессов, избыточности информации и неоднозначности решений в профессиональной сфере определяются как ключевые компетенции учителя на современном этапе [1].

Ключевыми ориентирами в системе профессиональной подготовки учителя выступают результаты глобализации и технологизации, которые мы наблюдаем на современном этапе развития общества. В условиях глобализации общества формируется сетевая модель распространения знания, для которой характерна быстрая масштабированность нового информационного продукта средствами Интернет. В условиях технологизации общества формируются новые подходы и форматы представления и передачи знаний в профессиональной сфере, позволяющие обеспечить доступный, качествен-

ный, и персонализированный доступ; создаются новые условия для реализации профессиональной деятельности, обусловленные развитием современных технологий (искусственный интеллект, робототехника, 3 D моделирование и прототипирование, виртуальная реальность и т.д.). Процессы технологизации и глобализации проникают во все сферы профессиональной деятельности современного человека, затрагивают сферу образования. Современный образовательный процесс, как составляющий компонент профессиональной сферы современного учителя, трансформируется под влиянием активного развития технологий и быстрого распространения информации. Ключевыми характеристиками современного образовательного процесса выступают: цифровизация образовательной среды с ориентацией на индивидуализацию образовательного процесса. Развитие адаптивных технологий, технологий электронного и мобильного обучения, средств идентификации и персонализированного доступа способствует проектированию моделей образовательного процесса с опорой на формирование индивидуального образовательного маршрута ученика. Изменение процессов и протоколов формирования и распространения нового знания содействует формированию открытой архитектуры образовательной среды, построению модели открытого образования. Происходит

изменение условий организации профессиональной деятельности современного учителя, в результате, изменяются запросы к профессиональным компетенциям выпускника педагогического вуза. Способность к организации учебного процесса в условиях открытой архитектуры образовательной среды, к управлению педагогическими процессами в условиях модели открытого образования, к активизации познавательной деятельности (мотивации) в условиях персонализации учебного процесса рассматриваются как ключевые компетенции. Формируется государственный заказ на специалиста, готового к осуществлению профессиональной ориентации школьников в условиях постоянного развития информационного общества и активного использования современных технологий.

Вопросы, связанные с изменением условий организации образовательного процесса, с необходимостью формирования новой роли учителя, с уточнением профессиональных компетенций современного учителя нашли отражение в работах современных исследователей [2, 3]. Проблема подготовки учителя в системе профессионального образования к реалиям современного образовательной среды на современном этапе актуализируется. Осуществляется поиск подходов, разработка и внедрение механизмов их реализации в систему высшего педагогического образования [4-6].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Проблема подготовки учителя к реализации профессиональной деятельности в условиях информационной, высокотехнологичной профессиональной среды рассмотрена с разных позиций. Аналитический обзор научной литературы позволил выделить ряд направлений в исследовании данной области: уточнение ключевых профессиональных компетенции и функций учителя [7-16]; разработка подходов к организации учебного процесса в рамках педагогического ВУЗа [17-22]; пересмотр содержания и условий организации педагогической практики [23-28]; формирование современных условий сопровождения учебного процесса в рамках педагогического ВУЗа [29-35]. Следует отметить, что в системе профессиональной подготовки учителя поиск подходов, ориентированных на формирование личностного и профессионального становления педагога, осуществляется без учета особенностей организации его профессиональной деятельности в информационном высокотехнологичном обществе.

Формирование целей статьи (постановка задачи). Построение концептуальной модели подготовки учителя информатики, ориентированной на реализацию профессиональной деятельности в информационном высокотехнологичном обществе, и уточнение содержательной составляющей - выступает целевым компонентом работы.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

По результатам предварительного теоретического исследования определены ключевые виды профессиональной деятельности современного учителя в условиях цифровизации образовательной среды, связанные с созданием условий для мотивации учащегося, с проектированием учебной деятельности в условиях открытой образовательной среды, оценением результатов работы, с созданием условий для организации рефлексии.

По результатам системно аналитического исследования построена концептуальная модель деятельности студента, ориентированная на их освоение.

Концептуальная модель организации деятельности студентов в рамках учебного процесса ориентирована на достижение следующих результатов: профессиональное становление через построение траектории образовательных событий, рефлексия по

результатам деятельности как оценивание функциональной составляющей сформированного знания, формирование профессионального портфолио как набора программных продуктов (образовательных артефактов) и образовательных проектов (событий) [36].

Концептуальная модель деятельности студента формируется на основе ключевых позиций, занимаемых в будущей профессиональной деятельности: профессиональное развитие через самореализацию, формирование основ системного мышления через овладение ситуацией, осмысление действительности через рефлексии результатов своей профессиональной деятельности.

Применение концептуальной модели к организации деятельности студентов предполагает определение системы учебных задач, направленных на формирование профессионального опыта в ситуации неопределенности, неоднозначности принимаемого решения, отсутствия заведомо правильного решения. При решении учебных задач студент выступает в роли автора разработчика, организатора, эксперта, аналитика, тьютора.

В процессе апробации дисциплины «Методика преподавания информатики» появилась возможность уточнить содержательную составляющую концептуальной модели. Цель подготовки студентов в рамках данной дисциплины состоит в формировании готовности к проектированию и организации учебного процесса по информатике в школе в условиях цифровизации образовательной среды. Содержание дисциплины рассматривается как набор модулей, ориентированных на формирование опыта ключевых видов (метапроцедур) деятельности современного учителя информатики.

Теоретический модуль дисциплины ориентирован на освоение метапроцедур работы с информацией (знанием) в процессе осуществления системно - аналитической, поисково - исследовательской деятельности. Учебные задачи связаны с осмыслением деятельности, построением смысловых и объяснительных схем деятельности на различных этапах работы, построением модели процесса актуализации, классификации, систематизации и обобщения знаний из различных тем школьного курса информатики.

Практический модуль дисциплины «Методика преподавания информатики» ориентирован на освоение метапроцедур организационной и проектировочной деятельности. Учебные задачи связаны с выявлением условий (анализ ситуации), принятием решения (планирование деятельности), прогнозирование результатов (предвидение ситуации), осмыслением результатов деятельности. Студенты проводят исследование, направленные на выявление реальных условий работы учителя информатики, выявляют запрос на учителя информатики со стороны учащихся и их родителей, анализируют квалификационные требования к современному учителю информатики, соотносят полученные результаты с уровнем своей подготовки, ставят задачи дальнейшего становления, организуют свою деятельность, направленную на их достижение.

Проектирование образовательных продуктов (учебных видео фильмов, динамичной и статичной инфографики, имитационных игр) способствует личностному развитию и становлению будущего учителя информатики, формированию его профессионального портфолио.

Оценочный модуль дисциплины «Методика преподавания информатики» ориентирован на освоение метапроцедур оценочной деятельности. Учебные задачи связаны с освоением приемов диагностики уровня подготовки по информатике, приемов организации мотивирующего оценивания достижения образовательного результата учащимися, ресурсов и форм организации оценивания. Овладение технологии критериального оценивания предполагает готовность студента к описанию содержания задания, хода

оценивания, критериев и параметров оценивания, объективному выбору шкалы оценивания. В процессе решения учебных задач практического модуля студенты имеют право самостоятельно определить критерии и параметры оценивания, сформулировать требования к содержанию и результатам своей работы, выбрать форму оценивания (само оценивание, внешнее оценивание (экспертиза), внутреннее оценивание (в группе), взаимное оценивание).

По результатам наблюдения зафиксированы трудности, с которыми сталкиваются студенты при освоении метапроцедур работы с информацией, организационной, проектировочной или оценочной деятельности.

Следует отметить, что 60 % - не могут кратко сформулировать цель деятельности; 52 % - не могут системно изложить информацию и схематично описать; 56 % - не могут обобщить информацию и сформулировать вывод по результатам работы; 52 % - не владеют приемами конкретизации информации; 63 % - не готовы определить критерии оценивания результата деятельности, 47 % - не готовы к внешнему оцениванию. Наблюдение проводилось за группой студентов из 25 человек в течении 5 месяцев. Наблюдение позволило зафиксировать ключевые проблемы в освоении таких метапроцедур, как работа с информацией, оценочная деятельность. Построение образовательного процесса в рамках дисциплины с опорой на концептуальную модель требует дальнейшего изучения, уточнения содержания метапроцедур работы с информацией, организационной, проектировочной и оценочной деятельности, определением условий формирования данных метапроцедур в рамках учебной дисциплины.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Построение учебного процесса в рамках данной концептуальной модели показывает свою состоятельность на примере дисциплины педагогического блока. Процесс содержания и формирования метапроцедур в контексте информационного, процедурного и оценочно – рефлексивного знания требует уточнения. Научная работа, связанная с разработкой механизмов реализации концептуальной модели, требует дальнейшего продолжения.

Исследования в данном направлении связаны с изучением вопросов процессуального характера.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бажина П.С., Жигалова О.П. Условия подготовки учителя информатики к формированию познавательной деятельности школьников в сфере современных технологий. // Информатизация непрерывного образования – 2018 – *Informization of Continuing Education – 2018 (ICE – 2018): материалы Международной научной конференции. Москва, 14-17 октября 2018 г.: в 2 т. / под общ. ред. В.В. Гришукна. – Москва: РУДН, 2018. С.307-311*
2. Фрумин, И.Д., Добрякова, М.С., Баранников, К.А. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с.
3. Лукиа, П., Кубиста, Дж., Ласло, А., & Попович М. Образование для сложного общества. Доклад *Global Education Futures*. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://futuref.org/educationfutures_ru (дата обращения 1.11.2018)
4. Галагузова Ю.Н., Князева О.И. Концептуальные основы формирования профессиональной мобильности магистранта в процессе прохождения практики // *Педагогическое образование в России*. 2017. №8. С.20-26
5. Глубокова Е.Н., Писарева С.А., Тряпичина А.П. Педагогическая магистратура: требования стандартов и новые модели // *ЧиО*. 2015. №4 (45). С.10-18
6. Грушевский С.П., Князева Е.В. Стохастический компонент профессионального образования будущих учителей математики и информатики // *ИСОМ*. 2016. №1-1. С.134-138
7. Бакмаев А.Ш., Исаева Г.Г. Формирование информационно-коммуникационной компетентности будущего учителя информатики // *Вестник СПИ*. 2016. №1 (17). С.46-50
8. Тетькова Н.А. Примерные требования к общеобразовательной (общеразвивающей) программе дополнительного образования как инструменту развития методической компетенции педагогов дополнительного образования // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 186-189.
9. Молокова А.В. Современные нормативные требования к ИКТ-компетентности педагога и возможности их реализации // *Ped.Rev*.

2016. №1 (11). С.64-68

10. Галкина И.А., Галеева Е.В. Методическое сопровождение профессиональной компетентности педагога по вопросам речевого развития дошкольников в условиях ФГОС дошкольного образования // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 179-182.
11. Набатова Л.Б., Мазиллина Н.А. Педагогические условия формирования методической компетентности педагога профессиональной школы в условиях внедрения ФГОС // *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 133-138.
12. Тороев Ы.Т., Син Е.Е. Методическая компетенция как элемент профессиональной подготовки будущего учителя // *Санкт-Петербургский образовательный вестник*. 2017. №5 (9). С.46-51
13. Шастун Т.А. Формирование специальной-технологических компетенций учителя информатики в вузе // *Крымский научный вестник*. 2017. №2-3. С.83-93
14. Беляева Е.Н. Современные тенденции профессиональной подготовки педагога // *Карельский научный журнал*. 2014. № 1 (6). С. 46-48.
15. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2015. № 3 (12). С. 25-27.
16. Фортыхина С.Н., Леонова Е.А. Структура профессиональной деятельности учителя по актуализации содержания курса информатики // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 249-252.
17. Бархатова Д.А. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в условиях виртуальной международной лаборатории // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2016. №3 (37). С.50-53
18. Коржачкина О.М. Методическая система подготовки учителя к достижению учащимися метапредметных результатов // *Кадры науки, культуры, образования. Педагогика*. 2017. №5 (17). С.80-87
19. Гладкова М.Н., Ваганова О.И., Кутепов М.М. Применение проектных образовательных технологий в учебном процессе вуза // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 209-212.
20. Хильдебрандт Э., Руесс А. Профессионализация через рефлексию и со-конструирование в совместном преподавании: значение тандемной практики. // *Непрерывное образование: XXI век*. 2017. №1 (17). С.74-86
21. Репринцева Е.В. Анализ соответствия учебного процесса требованиям образовательных стандартов // *Карельский научный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 68-71.
22. Иляшенко Л.К., Ваганова О.И., Лапинова А.В. Особенности реализации рейтинговой системы оценки в учебном процессе вуза // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 251-254.
23. Гуцу Е.Г., Деменева Н.Н. Реализация проекта «Клинические базы практик» в подготовке студентов по профилю «Психология и педагогика начального образования» // *Образование и наука*. 2015. №10 (129). С.51-63
24. Калинина Л.Ю. Электронное обучение как ресурс методической подготовки педагога-музыканта // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 229-234.
25. Жигалова О.П., Сеник Т.Г. Особенности профессиональной подготовки учителя информатики на современном этапе // *Ученые записки ЗабГУ. Пед. науки* Т.13, №6, 2018. С.18-25
26. 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.
27. Сутягина Т.В. Место и роль учебной практики в современной профессиональной подготовке бакалавров педагогического образования // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социология. 2016. №1. С.132-134*
28. Грязнова Е.В., Мальцева С.М., Панфилова Ю.С., Уханова А.Д. К вопросу об основных подходах к определению понятия ИКТ-компетентности педагога // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 266-268.
29. Ивкина Л.М. Кластерная модель методической подготовки будущего учителя информатики // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2017. №2 (40). С.66-69
30. Моркван И.В. Определение перечня интеллектуальных умений будущих учителей информатики для их формирования на занятиях дисциплин естественно-математического цикла // *Карельский научный журнал*. 2015. № 2 (11). С. 35-39.
31. Магомедов Р.М. Развитие организационных форм подготовки учителя информатики в условиях расширения задач его профессиональной деятельности // *Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования*. 2017. №3. С.281-289
32. Ликсина Е.В. Креативные методы как форма реализации продуктивного обучения в процессе обучения информатике в СПО // *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 120-126.
33. Улендеева Н.И., Озерский С.В. Практико-ориентированный подход как средство повышения качества образования основам информатики и информационным технологиям в ведомственном вузе ФСИН России // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 137-140.
34. Чернобай Е.В. Педагогическое проектирование информационной образовательной среды для учителя. // *Кадры науки, культуры, образования. Серия: Педагогика*. 2016. № 7. 2016. С. 66-70.
35. Богословский В.И., Аниськин В.Н., Добудько Т.В., Аниськин С.В. Проектирование целостной образовательной среды как информационной инфраструктуры педагогического университета // *Научен вектор на Балкантие*. 2018. № 1. С. 17-23.

36. Zhigalova O., Kopus T. *Training teachers of the future in a high-technology information – oriented society. // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Vol. XLX Pages: 1131-1139.*

Статья поступила в редакцию 19.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 376.37
DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0019

МЕХАНИЗМЫ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ 7-8 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

© 2019

Задумова Наталья Павловна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Логопатология»

Мазаккина Наталья Алексеевна, бакалавр

*Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
(194100, Россия, Санкт-Петербург, улица Литовская, 2, e-mail: nataly777.05@mail.ru)*

Аннотация. Своевременное и полноценное овладение речью, в частности её звуковой стороной, является неотъемлемой частью психического развития, так как именно в процессе развития речи у ребёнка формируется понятийное мышление, сложные формы познавательной деятельности и регуляции поведения. Наличие у детей нарушений звуковой стороны речи особенно значимо в период школьного обучения, так как отсутствие или недостаточная коррекция звукопроизводительного дефекта может препятствовать полноценному овладению учащимися письменной речью. Одной из распространенных форм речевой патологии в школьном возрасте является общее недоразвитие речи, которое характеризуется нарушением всех компонентов речевой функциональной системы, в том числе относящихся к её звуковой стороне. Нарушения звукопроизношения у учащихся с общим недоразвитием речи отличаются многообразием с позиции как симптоматики, так и опосредующих эти внешние проявления механизмов. В соответствии с этим, в статье предпринята попытка охарактеризовать нарушения произношения звуков позднего онтогенеза детьми с общим недоразвитием речи с точки зрения объема нарушения, распространенности вариантов дефектного произнесения (искажений, замен и отсутствия звука), влияния фонетических условий на возможность воспроизведения звука, связи нарушенного произношения и состояния праксиса, фонематического восприятия и оперативной фонологической памяти. Выявление механизмов, детерминирующих нарушения звукопроизношения при общем недоразвитии речи, рассматривается в качестве значимого условия, определяющего оптимальный выбор коррекционных мишеней и эффективных методов логопедического воздействия.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, звукопроизношение, механизмы нарушений речи, школьная логопедия, фонематическое восприятие, оральный праксис, артикуляционный праксис.

MECHANISMS OF DISTURBANCES OF SOUND PRODUCTION IN CHILDREN 7-8 YEARS WITH GENERAL SPEECH DISABILITIES

© 2019

Zadumova Natalia Pavlovna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor of «Logopathology»

Mazakina Natalia Alekseevna, bachelor

St. Petersburg State Pediatric Medical University

(194100, Russia, St. Petersburg, Litovskaya Street, 2, e-mail: nataly777.05@mail.ru)

Abstract. Timely and full-fledged mastery of speech, in particular its sound side, is an integral part of mental development, since it is in the process of language development that a child develops conceptual thinking, complex forms of cognitive activity and regulation of behavior. The presence in children of violations of the sound side of speech is especially significant during the period of schooling, since the absence or insufficient correction of the sound-pervasive defect can impede the full-fledged mastery of written speech. One of the most common forms of speech pathology in school age is a general underdevelopment of speech, which is characterized by the violation of all components of the speech functional system, including those related to its sound side. Violations of sound pronunciation among students with general speech underdevelopment are diverse in terms of both the symptoms and the mechanisms mediating these external manifestations. In line with this, the article attempts to characterize violations of the pronunciation of late ontogenesis sounds in children with a general underdevelopment of speech in terms of the extent of the violation, the prevalence of defective pronunciation (distortions, substitutions and lack of sound), the influence of phonetic conditions on the ability to play sound, the connection of disturbed pronunciation and the state of praxis, phonemic perception and operative phonological memory. Identification of mechanisms determining violations of sound pronunciation with a general underdevelopment of speech is considered as a significant condition that determines the optimal choice of correction targets and effective methods of speech therapy.

Keywords: general speech underdevelopment, sound pronunciation, speech disturbance mechanisms, school speech therapy, phonemic perception, oral praxis, articulation praxis.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В настоящее время распространённой речевой патологией является общее недоразвитие речи, рассматриваемое в психолого-педагогической классификации как системное речевое нарушение, при котором имеет место недостаточная сформированность всех компонентов речевой функциональной системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, и наблюдаемое при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Проблема нарушения произносительной стороны речи при общем речевом недоразвитии освещена в работах Р.Е. Левиной [1, 2], Т.Б. Филичевой [3], Н.С. Жуковой [4] и др. Сведения, представленные в многочисленных теоретико-экспериментальных исследованиях, свидетельствуют о широкой вариативности фонетических нарушений и различной степени их выраженности у детей дошкольного и школьного возраста с указанной речевой патологией.

Современные статистические данные убедительно доказывают тезис о значительной распространенности

дефектов звуковой стороны речи у детей, начинающих обучение в общеобразовательной школе. Так, 24,7% первоклассников, согласно результатам мониторинга состояния речевой функции у учащихся начальных классов за 2014-2015 учебный год (Н.Н. Яковлева [5]), имели нарушения устной речи, среди которых доминировали общее недоразвитие речи (третий и четвертый уровни речевого развития) и фонетико-фонематическое нарушение речи. Следует подчеркнуть, что дефекты произношения у данной категории учащихся носят преимущественно полиморфный характер как с точки зрения симптоматики, охватывая звуки из разных фонетических групп, так в отношении механизмов, определяемых недостаточностью, главным образом, сенсомоторной основы звукопроизводства.

Общепризнанным является утверждение о значимости своевременного и полноценного формирования звукопроизношения для овладения навыками звуко-буквенного анализа и синтеза и предупреждения возможных нарушений чтения и письма (Н.Н. Яковлева [5], Л.Г.

Парамонова [6] и др.). Необходимым условием, детерминирующим эффективность логопедической работы, направленной на коррекцию имеющихся недостатков произносительной стороны речи, является выявление их механизмов.

Таким образом, с учетом представлений о распространенности фонетических нарушений у учащихся начальных классов, с одной стороны, и необходимости оптимизации путей логопедической работы по преодолению звукопроизводительных расстройств на основе понимания их механизмов – с другой, проблема настоящего исследования является актуальной для теории и практики школьной логопедии.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Воспроизведение звуковой структуры слова обеспечивается совместной деятельностью различных структур головного мозга. Сенсомоторная основа речи реализуется благодаря взаимодействию речеслухового и речедвигательного анализаторов (В.И. Бельтюков [7, 8], А.Н. Гвоздев [9], Е.Н. Винарская [10] и др.). Слуховой анализатор обеспечивает формирование слухоречевой базы – фонематического слуха, который, в свою очередь, создает основу для овладения способностью к распознаванию, анализу и синтезу речевых звуков, для осуществления смыслового и формального контроля языковой нормативности в процессе реализации артикуляторной программы. Функционирование речедвигательного анализатора обеспечивает формирование артикуляторной базы, понимаемой как комплекс умений, предполагающих выработку позиций органов артикуляции, являющихся необходимыми для производства нормативного звука речи (Н.И. Жинкин [11]). Уровень сформированности речедвигательного анализатора определяет возможности говорящего в плане произношения звуков различной степени артикуляционной сложности и контрастности. Таким образом, процесс овладения звукопроизношением базируется как на фонологическом (различение фонем), так и на фонетическом (постепенность овладения артикуляцией данной фонемы) уровнях. Следует отметить, что в научно-теоретических и экспериментальных исследованиях подчеркивается факт асинхронности в развитии речеслухового и речедвигательного анализаторов со значительным отставанием последнего (С.Н. Цейтлин [12], Н.Х. Швачкин [13]).

Механизмы нарушений звуковой стороны речи рассматриваются в современной литературе многоаспектно. Так, недостаточность произносительных умений и навыков у детей связывают с нарушением иннервации органов артикуляции, с несформированностью артикуляционного праксиса, наличием сенсорных (перцептивных) нарушений. Помимо указанного, полноценному формированию звуковой стороны речи могут препятствовать анатомические аномалии органов артикуляции (зубочелюстной системы, языка), интеллектуальная недостаточность (А.Н. Корнев [14], Л.В. Лопатина [15], Н.Ю. Григоренко, С.А. Цыбульский [16], М.Ф. Фомичева [17]). Обобщая вышесказанное, отметим, что вопрос о механизмах произносительных нарушений в детском возрасте является в настоящее время дискуссионным.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель настоящей работы заключается в характеристике частоты и характера дефектов произношения различных групп звуков, а также возможных механизмов фонетических нарушений у учащихся первых классов с общим недоразвитием речи. К участию в констатирующем исследовании, результаты которого будут изложены ниже, были привлечены учащиеся 1-ых классов (n=20) в возрасте 7-8 лет с общим недоразвитием речи (третий уровень речевого развития), составившие экспериментальную группу. В контрольную группу были включены 20

детей того же возраста без речевой патологии.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Исследование звуковой стороны речи младших школьников было ориентировано на выявление как симптомов, характеризующих звукопроизводительный дефект, так и возможных механизмов, лежащих в основе выявленных нарушений. Это, в свою очередь, обусловило необходимость реализации следующих направленных констатирующего эксперимента: 1) исследование состояния звукопроизношения; 2) исследование состояния артикуляционного праксиса («Тест на артикуляционный диадохокнез»); 3) исследование состояния орального праксиса (статического и динамического); 4) исследование фонематического восприятия (дифференциация слов-квазимонимов); 5) исследование оперативной фонологической памяти (тест «Non-word repetition» или «Повторение несуществующих слов»).

Исследование звукопроизношения у младших школьников с общим недоразвитием речи было сфокусировано на звуках позднего онтогенеза (свистящих [с], [с'], [з], [з'], [ц], шипящих [ш], [ж], [щ], [ч], ротовых сонорных звуков [л], [л'], [р], [р']). Их произношение оценивалось при отраженном повторении испытуемыми звуков в следующих условиях: изолированно, в прямых и обратных (за исключением звонких согласных) слогах, в словах и фразах.

Подбор речевого материала осуществлялся с соблюдением онтогенетического принципа, предполагающего отсутствие в словах и фразах звуков, которые являлись бы артикуляторно более сложными и, соответственно, позднее усваиваемыми в онтогенезе по сравнению с последующим (Г.А. Волкова [18]).

Традиционным для логопедической диагностики является обследование произношения звука с учетом его позиции в слове – начальной, конечной, в середине слова [18-20]. В настоящем эксперименте была предпринята попытка оценить произношение звука в ином аспекте, основываясь на учете ударности слога, включающего исследуемый звук. Это потребовало выявления характера произношения звука и частоты его нарушения в ударном, предупредительном и заударном слоге в структуре слова.

Речевая продукция детей записывалась на диктофон.

Анализ результатов исследования звуковой стороны речи учащихся 7-8 лет с общим недоразвитием речи свидетельствует о том, что частота нарушения произношения детьми звуков той или иной фонетической группы различна. Так, наиболее широко представлены нарушения произношения сонорных звуков [г], [г'] – 39% случаев. Вторыми по частоте встречаемости стали дефекты произношения группы шипящих звуков – 32% случаев. В 20% случаев имело место нарушение произношения свистящих звуков. Наконец, наименьшей частотностью характеризуются нарушения произношения звуков [л], [л'], зафиксированные в 9% случаев.

Полученные данные о распространенности дефектов произношения различных фонетических групп звуков отражают тенденцию, выявленную М.А. Александровской [21] относительно произносительных нарушений в речи детей в возрасте от 5 до 9 лет. Согласно данным указанного автора, доминирующими также являются нарушения произношения звуков [г], [г'], составляющие 26% случаев. Несколько реже встречаются дефекты произношения шипящих (24% случаев) и свистящих (22% случаев) звуков, а наименее частотными (в группе звуков позднего онтогенеза) являются ламбдацизмы, то есть дефекты произношения звуков [л], [л'] (10% случаев). Указанную закономерность в распределении дефектов произношения М.А. Александровская [21] связывает с большей или меньшей сложностью артикуляционной работы, необходимой для произношения соответствующих звуков. Достаточная распространенность дефектов произношения данных групп звуков может быть также

объяснена с позиции их акустической близости, имеющей место как внутри фонологических групп, так и между звуками разных групп (в частности, свистящими и шипящими звуками).

Внешне дефекты произношения того или иного звука могут быть выражены в его отсутствии, замене, смещении и искаженном произнесении. Анализ дефектов звукопроизношения с точки зрения вариантов их проявления позволил установить соотношение частоты их встречаемости у учащихся с общим недоразвитием речи. Так, у детей экспериментальной группы выявлено доминирование искаженного произнесения звуков (55%). Далее следуют замены звуков (39%) и, наконец, наименее частотными являются случаи отсутствия звука (6%). Необходимо отметить, что соотношение различных проявлений нарушения звукопроизношения было неодинаковым для различных фонетических групп звуков. Установлено, что искаженное произнесение было наиболее типичным для сонорных звуков [г], [г'] (65% случаев) и свистящих звуков (69% случаев). В то же время, преимущественно заменялись характеризовались нарушением произношения сонорных звуков [л], [л'] (52% случаев) и шипящих звуков (63% случаев). Отметим, что звуки-заменители были более простыми с точки зрения артикуляции, чем заменяемые ими звуки, что позволяет интерпретировать данные варианты произношения как замены-упрощения. Наконец, отсутствие звуков встречалось лишь в группах соноров [г], [г'] (12% случаев) и [л], [л'] (3% случаев).

Динамический анализ выявил нестабильность нарушений звукопроизношения в зависимости от фонологических условий. Наиболее зависимыми от контекста употребления оказались звуки [с], [с'], [з], [ш], [ж], [щ]. Нарушения произношения аффрикат [ц], [ч] и ротовых сонорных звуков [г], [г'], [л], [л'] стабильны и не зависят от фонологических условий употребления.

При воспроизведении слогов нарушения в группе свистящих в обратных слогах проявлялись в 100% случаев, в то время как в словах (предударном и ударном слоге) имело место и нормативное произношение звуков. В группе шипящих процент нарушений был больше в прямых слогах, в словах (в предударном, ударном и заударном слогах) нормативное произношение встречалось чаще.

Следует отметить, что наиболее значительно нарушения звукопроизношения обнаруживали себя при произнесении учащимися слогов и фраз. Можно предположить, что столь выраженное проявление звукопроизносительного дефекта в слогах связано с неавтоматизированностью данного процесса, отсутствием опоры на семантику, динамические стереотипы при воспроизведении артикуляторной схемы слова, его частотность и коммуникативную значимость. Возрастающее количество проявления нарушений звукопроизношения во фразах может быть обусловлено расширением контекста употребления, что усложняет условия произнесения.

Экспериментальное исследование позволило выявить состояние механизмов, опосредующих нарушения звуковой структуры у детей с общим недоразвитием речи. Так, была осуществлена оценка орального и артикуляционного праксиса, фонематического восприятия и оперативной фонологической памяти.

По результатам статистического анализа результатов «Теста на артикуляционный диодохикинез» (воспроизведение сначала изолированных слогов ПА, ТА, КА, а затем серии из трех слогов ПА-ТА-КА с различными по месту образования согласными) достоверных различий между экспериментальной и контрольной группами выявлено не было. Можно предположить, что это обусловлено тем, что тест проводился на материале слогов, состоящих из звуков раннего онтогенеза, нарушений которых у детей не было.

При сравнении показателей обеих групп по пробам, направленным на исследование орального праксиса,

дети с общим недоразвитием речи набрали большее количество штрафных баллов (1,28 балла), чем их сверстники без речевой патологии (0,17 баллов). Результаты межгрупповых различий достоверны ($p < 0,01$). Следует отметить, что наибольшее количество штрафных баллов в обеих группах учащихся было начислено за выполнение проб, ориентированных на исследование состояния праксиса языка (КГ – 0,17 балла; ЭГ – 1,06 балла). Это обусловлено тем, что движения языка являются наиболее тонкими и дифференцированными, требующими высокой точности исполнения, что и определяет их сложность. Наряду с этим, значимых различий между учащимися экспериментальной и контрольной групп по результатам выполнения проб на исследование праксиса щек и губ зафиксировано не было.

Анализируя результаты теста «Non-word repetition» (NWP) или «Повторение несуществующих слов» (16 квазислов разной звуковой и слоговой структуры: «взун», «грано», «раилива», «фортитуд», «нанантинвин» и т.д.), направленное на исследование состояния фонематического восприятия и оперативной фонологической памяти, можно отметить, что процент правильно воспроизведенных квазислов в контрольной группе выше (98%), чем в экспериментальной (70,31%). Статистический анализ свидетельствует о достоверных различиях результатов детей обеих групп при выполнении данного теста ($p = 0,000$). В то же время, различия между показателями правильного показа детьми слов-квазиомонимов менее выражены (ЭГ – 96% слов, КГ – 100% слов) и являются статистически недостоверными, что можно, вероятно, объяснить наличием опоры на семантику и визуальное подкрепление в виде предметных изображений при восприятии слов-квазиомонимов.

Наиболее частотными ошибками при воспроизведении квазислов в экспериментальной группе являлись упрощения кластеров (0,75 от общего числа ошибок), замена звука (0,75), антиципации (0,65), замены носовых соноров (0,6) и персеверации (0,5). Дети контрольной группы обнаружили иную тенденцию с доминированием метатезиса (0,15), в то время как упрощение кластеров представлено в меньшем объеме (0,05).

Корреляционный анализ выявил наличие отрицательной связи между тестом оценки фонематического восприятия (слова-квазиомонимы) и нарушениями произношения групп свистящих, шипящих звуков. Установлено, что чем выше результаты по исследованию фонематического восприятия, тем меньше искажений свистящих (-0,451*) и шипящих (-0,535*), а также замен шипящих (-0,515*) имело место у испытуемых. Таким образом, можно сделать вывод о взаимосвязи недостаточного уровня сформированности фонематического восприятия и нарушений произношения (в частности, искажений и замен) свистящих и шипящих звуков. Корреляционной связи особенностей произношения звуков и состояния орального праксиса выявлено не было.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, выявлено, что нарушения звукопроизношения у учащихся 7-8 лет с общим недоразвитием речи характеризуются неоднородностью с точки зрения объема нарушения тех или иных фонетических групп звуков, различной распространенностью вариантов дефектного произнесения звука, зависимостью характера произношения отдельных групп звуков от фонетического контекста. Вопрос о механизмах, опосредующих выявленные звукопроизносительные нарушения, требует дальнейшего уточнения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Левина Р.Е. *Нарушения речи и письма у детей: избранные труды.* – Москва: АРКТИ, 2005. – 224 с.
2. *Основы теории и практики логопедии* / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 367 с.
3. Филличева Т.Б. и др. *Основы логопедии: учебн. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)»* / Т.Б. Филличева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
4. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филличева Т.Б. *Логопедия.*

Основы теории и практики. – Москва: Эксмо, 2017. – 288с.

5. Яковлева Н.Н. Исследование состояния навыков письменной речи у обучающихся 2-4-х классов // *Проблемы современного педагогического образования.* 2016. №50-4. С. 302-309.

6. Парамонова Л.Г. О состоянии звукопроизношения у детей дошкольного возраста // *Пятые Царскосельские чтения, ЛГООУ им. А.С. Пушкина: научно-практ. межвуз. конф. с междунар. участием, 24-25 апреля, 2001 г.* / Под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб., 2001. – С. 149-151.

7. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии) // *НИИ дефектологии АПН СССР.* – М.: Педагогика, 1977. – 176 с.

8. Бельтюков В.И., Салахова А.Д. Об усвоении ребёнком звуковой (фонемной) системы языка // *Вопросы психологии.* 1975. №4. С. 71-81.

9. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 472с.

10. Винарская Е.Н., Богомазов Г.М. *Возрастная фонетика: учеб. пособие.* – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 206 с.

11. Жинкин Н.И. *Механизмы речи.* – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 378 с.

12. Цейтлин С.Н. *Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.* – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

13. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // *Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие / Составление К.Ф. Седова.* – М.: Лабиринт, 2004. – 330 с.

14. Корнев А.Н. *Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты.* – СПб.: Речь, 2006. – 380 с.

15. Лопатина Л.В. Проявления и диагностика фонетических нарушений при стертой дизартрии // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2006. Т.6. №14. С. 219-230.

16. Григоренко Н.Ю., Цыбульский С.А. *Диагностика и коррекция звукопроизводительных расстройств у детей с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции.* – М.: Книголюб, 2003. – 144 с.

17. Фомичева М.Ф. *Воспитание у детей правильного произношения.* – М.: «Просвещение», 1989. – 239 с.

18. Волкова Г.А. *Альбом для исследования фонетической и фонематической сторон речи дошкольника.* – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 144 с.

19. Иншакова О.Б. *Альбом для логопеда.* – М.: Владос, 2018. – 279 с.

20. *Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной.* 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

21. Александровская М.М. *Недостатки произношения у детей старшего дошкольного возраста: автореф. канд. пед. наук.* – М., 1955.

Статья поступила в редакцию 06.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 373.2.016

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0020

ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2019

Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики дошкольного образования
Иркутский государственный университет
(664003, Россия, Иркутск, улица К.Маркса, 1, e-mail: yasy_z@mail.ru)

Доля Светлана Геннадьевна, воспитатель
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение № 6
(665452, Россия, Усолье-Сибирское, проспект Космонавтов, 6, e-mail: svet.dolya2014@yandex.ru)

Аннотация. Цель: выявление компонентных особенностей культуры безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. Методы: Комплекс диагностических процедур, таких как Диагностический инструментальный включал в себя комплекс заданий, разработанных А.И. Садретдиновой и ориентированных на оценку каждого из вышеперечисленных структурных компонентов культуры безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста позволил нам проанализировать особенности культуры безопасности. Результаты: на основе анализа психолого-педагогических исследований по данной проблеме, рассмотрен генезис развития базиса культуры безопасного поведения в дошкольном возрасте как поэтапного процесса адаптации к опасностям окружающего мира. Результаты исследования позволили выявить, что когнитивный компонент культуры безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников характеризуется недостаточной полнотой имеющихся представлений о безопасности жизнедеятельности, об источниках опасности и вариантах поведения в разных ситуациях опасности. В старшем дошкольном возрасте эмоциональное отношение к ситуациям опасности является недостаточно сформированным. Эмоциональные реакции детей на поведение в разных ситуациях недостаточно дифференцированы, они затрудняется в выборе правильного поведения в конкретной ситуации. Анализ образовательных ресурсов среды организации дошкольного образования для формирования культуры безопасности показал ее дефицитность, отсутствие в ней развивающих стимулов для формирования опыта безопасного поведения. Научная новизна: в статье на основе использования комплекса психолого-педагогических методов выявлены и охарактеризованы динамика и условия формирования базиса культуры безопасности жизнедеятельности современных детей старшего дошкольного возраста. Практическая значимость: основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов о сущности и тенденциях развития базиса культуры безопасности у современных детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: культура безопасности жизнедеятельности, образовательная среда организации дошкольного образования, эффективность, критерии культуры безопасности жизнедеятельности в дошкольном детстве, развивающая предметно-пространственная среда

FEATURES OF THE CULTURE OF SAFETY OF LIFE IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

© 2019

Zaytseva Olga Yuryevna, PhD in psychology, head of the department of the psychology and pedagogy of preschool education
Irkutsk State University

(664003, Russia, Irkutsk, street Karl Marx, 1, e-mail: yasy_z@mail.ru)

Dolya Svetlana Gennadyevna, educator

Municipal budget preschool educational institution № 6

(665452, Russia, Usolye-Sibirskoe, Kosmonavtov Avenue, 6, e-mail: svet.dolya2014@yandex.ru)

Abstract. Objective: to identify the component features of the culture of life safety of children of senior preschool age. Methods: A set of diagnostic procedures, such as the Diagnostic Toolkit, included a set of tasks developed by A.I. Sadretdinova and focused on the assessment of each of the above structural components of the safety culture of life of children of senior preschool age allowed us to analyze the features of safety culture. Results: based on the analysis of psychological and pedagogical research on this issue, the genesis of the development of the basis of the culture of safe behavior in preschool age as a step-by-step process of adaptation to the dangers of the surrounding world is considered. The results of the study revealed that the cognitive component of a culture of life safety in older preschoolers is characterized by a lack of comprehensiveness of existing ideas about life safety, sources of danger and behaviors in different situations of danger. In the older preschool age, an emotional attitude to hazard situations is not sufficiently formed. Emotional reactions of children to behavior in different situations are not sufficiently differentiated, they are difficult to choose the right behavior in a particular situation. Analysis of the educational resources of the organization of preschool education for the formation of a safety culture showed its deficiency, the lack of developmental incentives in it for the formation of safe behavior. Scientific novelty: in the article based on the use of a complex of psychological and pedagogical methods, the dynamics and conditions for the development of the basis of a culture of life safety of modern preschool children are identified and characterized. Practical significance: the main provisions and conclusions of the article can be used in scientific and pedagogical activity when considering issues of the nature and development trends of the basis of safety culture in modern children of preschool age.

Keywords: culture of life safety, educational environment of the organization of preschool education, efficiency, criteria of safety culture of life activity in preschool childhood, developing subject-spatial environment

В современном обществе, характеризующемся высоким уровнем опасности в разных сферах жизнедеятельности, важнейшее значение приобретает формирование у человека культуры безопасности жизнедеятельности.

В рамках целого ряда научных направлений указывается, что главным механизмом формирования ответственного отношения к себе является, прежде всего, образование (М.А. Котик, С.А. Прокурин и др.). При этом

важно затрагивать все ступени образования, начиная с дошкольного возраста.

В дошкольном возрасте под воздействием природной и социальной среды, под влиянием взрослых формируется базис мировоззрения.

В этом возрасте еще сохранены природные инстинкты, на основе которых можно более эффективно формировать ответственность за свое здоровье, навыки без-

опасного взаимодействия с миром. Постепенно по мере развития ребенка, параллельно с обучением и воспитанием, происходит более глубокое осознание природных и социальных закономерностей, становление целостной картины мира.

Поэтому дошкольный возраст называют сензитивным периодом для развития культуры безопасности жизнедеятельности.

К.Ю. Белая считает, что эффективность формирования культуры безопасности жизнедеятельности напрямую зависит от того, насколько рано начат этот процесс. Современные исследователи считают, что дошкольный возраст является благоприятным периодом для организации работы по формированию культуры безопасности жизнедеятельности [1].

Эта проблема затрагивается в работах многих исследователей, в том числе и в нормативных документах системы образования. В частности, в Письме Минобрнауки РФ «Об обеспечении безопасности в образовательных учреждениях», акцентируется внимание на комплексном подходе к решению проблем безопасности, необходимости формирования у детей базовых навыков безопасного поведения.

Культура безопасности жизнедеятельности представляет собой сложное интегративное образование, включающее в себя ряд структурных компонентов. Безопасное поведение дошкольников И.М. Ережепова определяет как поведение, которое основано на знаниях о правилах безопасности жизнедеятельности и отражающее умение обращаться с потенциально опасными предметами и осознанно относиться к соблюдению правил безопасности [4].

Содержание образования в области безопасности жизнедеятельности должно обеспечивать условия для формирования основ безопасности жизнедеятельности, т.е. формирование соответствующих знаний, личностных качеств, навыков, помогающих не растеряться в опасной ситуации.

Старший дошкольный возраст характеризуется определенными предпосылками для формирования основ безопасности жизнедеятельности, которые связаны с интенсивным интеллектуальным развитием ребенка, расширением и углублением его представлений об окружающем мире, развитием самосознания и рефлексии [5-11].

Потребность в безопасности является базовой потребностью каждого ребенка, и ее удовлетворение выступает в качестве важнейшего условия его развития. В стремлении решить проблему формирования безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста, исследователи обращают внимание на возможности использования разных средств организации данного процесса.

Анализ парциальных программ О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной, В.К. Польновой, З.С. Дмитриенко, Н.В. Коломеец, Т.П. Гарнышевой показывает, что чаще всего в качестве средств формирования безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста исследователи используют упражнения, игры, работу с литературой, занятия и так далее.

При этом недостаточно внимания уделяется проектной деятельности.

В тоже время, как указывает Н.Е. Веракса [2], в старшем дошкольном возрасте интенсивно идет познавательное развитие, и проектная деятельность способствует не только удовлетворению познавательных потребностей ребенка, но и отвечает основным задачам формирования важнейших новообразований возраста, в том числе способствует и формированию навыков организации деятельности.

На первом этапе нашего исследования мы изучили особенности организационно-педагогических условий образовательной организации дошкольного образования

в области формирования культуры безопасности жизнедеятельности на ранних этапах онтогенеза. Оценив уровень готовности педагогов к формированию культуры безопасности жизнедеятельности мы установили, что у большинства из них отмечается средний уровень готовности (50%).

Данный уровень характеризуется тем, что педагоги ДОУ недостаточно понимают сущность процесса формирования культуры безопасности жизнедеятельности у детей, у них неустойчиво проявляется стремление к саморазвитию, они не в полной мере создают условия для безопасности жизнедеятельности детей и формирования у них навыков безопасного поведения, частично владеют методами и приемами формирования культуры безопасности жизнедеятельности.

Оценка состояния развивающей предметно-развивающей среды показал, что наличие материалов, атрибутов для сюжетно-ролевых игр, таких, как, например, транспорт, семья и т.д., наличие разнообразных дидактических игр, настольно-печатных игр, альбомов, стендов, иллюстраций, плакатов, книг соответствующей тематики, справочной литературы, детских рисунков и др. творческих работ, альбомов со стихами, загадками, пословицами, тематические карточки и т.д. является недостаточным.

Оценка готовности родителей принимать участие в работе по формированию культуры безопасности жизнедеятельности дошкольников показала, что многие родители, относятся к среднему уровню, для которого характерно стремление принимать участие в работе по формированию культуры безопасности жизнедеятельности.

У них также сформированы первоначальные представления о формировании культуры безопасности жизнедеятельности, они знают о том, какие методы и приемы работы могут быть использованы, но недостаточно реализуют на практике свои знания, у них снижена активность во взаимодействии с педагогами по данному вопросу.

Формирование культуры безопасности жизнедеятельности базируется на оценке уровня сформированности культуры безопасности жизнедеятельности у детей. А.И. Садретдинова выделяет ряд критериев оценки сформированности культуры безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста: когнитивный, эмоционально-мотивационный, предметно-практический [5].

Данные критерии были взяты нами за основу для проведения диагностики уровня сформированности культуры безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста.

Диагностический инструментарий включал в себя комплекс заданий, разработанных А.И. Садретдиновой и ориентированных на оценку каждого из вышеперечисленных структурных компонентов культуры безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. В результате комплексной оценки сформированности культуры безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников, мы проанализировали состояние каждого компонента культуры безопасности жизнедеятельности и показатели общего уровня культуры безопасности жизнедеятельности [3].

Результаты исследования, в котором принимали участие две группы детей старшего дошкольного возраста (контрольная и экспериментальная), в количестве по 25 человек в каждой показал, что когнитивный компонент культуры безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста, отражающий знания детей о предметах и ситуациях, несущих потенциальную опасность и знания о поведении в разных опасных ситуациях у детей старшего дошкольного возраста сформированы в основном на среднем и низком уровне.

Общие количественные показатели распределения

детей по уровню сформированности когнитивного компонента являлись следующими: высокий уровень - 12% детей (экспериментальная группа) и 16% детей (контрольная группа); средний уровень - 48% детей (экспериментальная группа) и 48% детей (контрольная группа); низкий уровень - 40% детей (экспериментальная группа) и 36% детей (контрольная группа).

Старшие дошкольники с высоким уровнем сформированности когнитивного компонента обладают достаточным запасом знаний о ситуациях опасности, правильно определяют возможные источники опасности и варианты поведения в данных ситуациях.

Старшие дошкольники со средним уровнем не во всех ситуациях способны определить потенциальную опасность, обосновать свой ответ, предложить варианты поведения в конкретной ситуации.

Для старших дошкольников с низким уровнем характерны более выраженные трудности в определении потенциальной опасности в разных ситуациях и объяснении возможных последствий тех или иных действий или причин возникновения опасности.

Мы установили в результате исследования, что когнитивный компонент культуры безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников характеризуется недостаточной систематизацией и полнотой имеющихся представлений о безопасности жизнедеятельности, об источниках опасности и вариантах поведения в разных ситуациях опасности.

Показатели распределения детей по уровню сформированности эмоционально-мотивационного компонента культуры безопасности жизнедеятельности являлись следующими: высокий уровень - 16% детей (экспериментальная группа) и 20% детей (контрольная группа); средний уровень - 52% детей (экспериментальная группа) и 56% детей (контрольная группа); низкий уровень - 32% (экспериментальная группа) и 24% детей (контрольная группа).

Высокий уровень эмоционально-мотивационного компонента культуры безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников характеризовался сформированным положительным отношением к безопасному поведению и неприятием небезопасного поведения.

Старшие дошкольники со средним уровнем в большей степени проявляли нейтральное отношение к ситуациям опасности и только по отношению к некоторым ситуациям характеризовались выраженными положительными или отрицательными реакциями.

Старшие дошкольники с низким уровнем эмоционально-мотивационного компонента не проявляли заинтересованности к самому заданию, их отношение являлось недифференцированным, что в целом указывает на несформированность данного компонента.

Мы установили в результате оценки эмоционально-мотивационного компонента, что в старшем дошкольном возрасте эмоциональное отношение к ситуациям опасности является недостаточно сформированным, и это проявляется в том, что эмоциональные реакции детей на поведение в разных ситуациях недостаточно дифференцированы, они затрудняются в выборе правильного поведения в конкретной ситуации.

Также нами был оценен предметно-практический компонент культуры безопасности жизнедеятельности. Количественные показатели распределения старших дошкольников по уровню сформированности данного компонента являлись следующими: высокий уровень - 12% детей экспериментальной группы и 16% детей контрольной группы; средний уровень - 56% детей (экспериментальной группы) и 52% детей (контрольной группы); низкий уровень - 32% детей (экспериментальной группы) и 32% детей (контрольной группы).

Характерными особенностями сформированности предметно-практического компонента культуры безопасности жизнедеятельности на высоком уровне яв-

лялось правильное, обоснованное и аргументированное поведение детей в разнообразных предлагаемых ситуациях. Старшие дошкольники со средним уровнем не всегда выбирали правильную модель поведения, но в целом они ориентировались на безопасное поведение.

Старшие дошкольники с низким уровнем характеризовались трудностями в определении модели поведения в каждой конкретной ситуации, часто выбор модели поведения являлся необоснованным и небезопасным.

Результаты оценки предметно-практического компонента позволили нам сделать вывод о том, что старшие дошкольники в силу недостаточности опыта и недостаточной сформированности представлений о безопасном поведении, испытывают трудности и не всегда могут четко и правильно определить безопасное поведение в разных ситуациях.

Общий уровень сформированности культуры безопасности жизнедеятельности мы оценили на основе суммирования баллов, по результатам оценки всех компонентов культуры безопасности жизнедеятельности.

Полученные результаты оказались следующими: высокий уровень - 12% детей (экспериментальная группа) и 16% детей (контрольная группа); средний уровень - 52% детей (экспериментальная группа, и такое же количество детей в контрольной группе; низкий уровень - 36% детей (экспериментальная группа) и 32% детей (контрольная группа).

Показатели среднего уровня по отношению к показателям других уровней являлись преобладающими. Это означает, что большинство детей старшего дошкольного возраста, которые участвовали в исследовании, характеризуются наличием определенных знаний о безопасности жизнедеятельности, возможных источниках опасности, вариантах поведения в разных ситуациях, частичной сформированностью эмоционального отношения к безопасному поведению и практических навыков поведения.

Полученные результаты показали нам, что культура безопасности жизнедеятельности в старшем дошкольном возрасте находится в процессе формирования, и в соответствии с этим необходимо осуществлять организацию работы, направленной на формирование всех составляющих культуры безопасности, жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста, для того, чтобы повысить общий уровень ее сформированности.

Нами была разработана технология проектной деятельности по формированию культуры безопасности, которая реализовывалась поэтапно: целеполагание и предварительное планирование проектной деятельности педагогами, организационно-мотивационное коллективное планирование, промежуточная рефлексия, расширение содержания проектной деятельности.

Как указывает Е.С. Евдокимова, в ходе проектной деятельности в игровой форме дети включаются в разные виды творческой и практически значимой деятельности. Они находятся в непосредственном контакте с разными объектами социальной среды[3].

В дошкольных образовательных учреждениях используются разные типы проектов:

1. Исследовательско-творческие.
2. Ролево-игровые.
3. Информационно-практико-ориентированные.
4. Творческие.

Н.Е. Веракса отмечает, что в ходе проектной деятельности ребенок исследует различные варианты решения поставленной задачи, по определенным критериям выбирает оптимальный способ решения. Проектная деятельность обладает большим потенциалом в плане формирования безопасности жизнедеятельности, поскольку именно в ней создаются благоприятные условия для формирования субъектной позиции ребенка. Осознанное отношение к разным проблемам, связанным с безопасностью жизнедеятельности, позволит достичь

более высоких результатов расширения представлений детей о безопасном поведении, о потенциальных опасностях и способах взаимодействия с ними [2].

Нами были реализованы проекты по формированию культуры безопасности жизнедеятельности, создана развивающая предметно-пространственная среда (Центр безопасности), проведен комплекс мероприятий для педагогов и родителей способствующих формированию культуры безопасности жизнедеятельности. В рамках проектов мы уделяли внимание формированию всех компонентов культуры безопасности жизнедеятельности, расширяли представления детей о ситуациях опасности, опасных предметах, правилах поведения в ситуациях опасности.

Формировали у детей эмоционально-положительное отношение к соблюдению правил безопасности и формировали практические умения и навыки поведения в разных ситуациях на основе их моделирования, использования творческого самовыражения, получения исследовательского опыта.

Организация работы с педагогами осуществлялась нами также с учетом комплексного подхода, в соответствии с которым мы формировали у педагогов компоненты готовности к формированию культуры безопасности жизнедеятельности у детей. Проведенные нами формы работы с педагогами, которые включали в себя практическое занятие, семинар, практикум, дискуссию, оказали положительное влияние на готовность педагогов к формированию культуры безопасности жизнедеятельности.

Организуя работу с педагогами, мы отталкивались от анализа уровня сформированности их готовности и выделения тех проблемных «зон», которые существовали в организации работы по данному вопросу у педагогов. В соответствии с этим мы отбирали содержание материала и формы, методы и приемы работы с педагогами.

На контрольном этапе мы провели повторную диагностику, которая включала в себя также два направления, как и на констатирующем этапе исследования. В рамках первого направления мы провели сравнительный анализ организационно-педагогических условий образовательной среды ДОО в области формирования культуры безопасности жизнедеятельности детей.

В рамках второго направления мы провели сравнительный анализ уровня сформированности культуры безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников.

Распределение детей по уровню сформированности когнитивного компонента на контрольном этапе изменилось. Количество детей в экспериментальной группе с высоким и средним уровнем увеличилось более значительно по сравнению с детьми контрольной группы. Это же касается и снижения количества детей с низким уровнем.

Результаты повторной диагностики показали, что старшие дошкольники из экспериментальной группы на контрольном этапе стали характеризоваться более глубокими представлениями о безопасности жизнедеятельности, дети стали лучше дифференцировать опасные и неопасные предметы, ситуации, обосновывать свой выбор, предлагать варианты поведения в опасной ситуации.

Достижению данного результата способствовала организация в ходе проектной деятельности работы, направленной на сбор информации по той или иной тематике, дети узнали гораздо о ситуациях опасности, стали устанавливать связи между конкретными действиями и возможными опасностями.

В контрольной группе такого эффекта достигнуто не было, поскольку не организовывалась специальная работа с использованием проектной деятельности. Это означает, что с помощью проектов мы смогли повысить уровень сформированности когнитивного компонента

культуры безопасности жизнедеятельности.

Показатели уровня сформированности эмоционально-мотивационного компонента на контрольном этапе в экспериментальной группе изменились по сравнению с контрольной группой более выражено (количество детей с высоким уровнем увеличилось в экспериментальной группе на 16%, в контрольной группе - на 4%, количество детей со средним уровнем увеличилось в экспериментальной группе на 4%, в контрольной группе сократилось - на 4%, количество детей с низким уровнем уменьшилось в экспериментальной группе на 20%, в контрольной группе осталось прежним.

Анализируя результаты оценки эмоционально-мотивационного компонента, мы отметили, что старшие дошкольники экспериментальной группы стали чаще эмоционально включаться в ситуации, связанные с безопасным и небезопасным поведением, у них стало более выражено проявляться определенное эмоциональное отношение к поведению тех или иных персонажей конкретных ситуаций и проявляться более обоснованная оценка.

У детей экспериментальной группы, с которыми мы проводили работу по формированию культуры безопасности жизнедеятельности в проектной деятельности, результаты повысились более значительно по сравнению с детьми контрольной группы. Количество детей с высоким уровнем увеличилось в экспериментальной группе на 16%, в контрольной группе - на 6%, количество детей со средним уровнем сократилось в экспериментальной группе на 4%, в контрольной группе осталось прежним, количество детей с низким уровнем уменьшилось в экспериментальной группе на 12%, в контрольной группе - на 4%.

Благодаря проектной деятельности дети старшего дошкольного возраста стали более успешно ориентироваться в разнообразных жизненных ситуациях, предлагать правильные варианты поведения, основанные на сохранении жизни и здоровья, проявлении осторожности и анализе возможных опасностей в каждой конкретной ситуации.

Результаты повторной диагностики на контрольном этапе показали, что организация проектной деятельности способствовала повышению уровня сформированности всех структурных компонентов культуры безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста из экспериментальной группы, по сравнению с детьми контрольной группы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белая, К.Ю. Формирование основ безопасности у дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений и родителей [Текст] / К. Ю. Белая. - М.: Мозаика-синтез, 2014. - 64 с.
2. Веракса, Н. Е. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений [Текст] / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. - М.: Мозаика-Синтез, 2008. - 112 с.
3. Евдокимов, Е.С. Технология проектирования в ДОУ [Текст] / Е.С. Солодянкина. - М.: ТЦ Сфера, 2006. - 64 с.
4. Ережепова, И.М. Формирование основ безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста [Текст] / И. М. Ережепова // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». - 2015. - №. 12 - С.140.
5. Садретдинова, А.И. Проектирование педагогических условий формирования культуры безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников [Текст] / А. И. Садретдинова // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. - 2008. - №3. - С.407-411
6. Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Особенности формирования навыков безопасного поведения в быту у дошкольников с нарушениями зрения // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 33-35.
7. Лысогорова Л.В., Салдаева Е.Н. Технология организации образовательной деятельности с дошкольниками, направленная на формирование инициативности и самостоятельности // Научен вектор на Балканите. 2018. № 1. С. 64-66.
8. Джиоева Г.Х., Джиоева А.Р. К вопросу о формировании личности ребенка дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 228-231.
9. Чикова И.В., Диль-Илларионова Т.В. Особенности развития наглядно-образного мышления у дошкольников и опыт его оптимизации в условиях дошкольного образовательного учреждения // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 340-343.
10. Щетинина В.В. Формирование опыта сотрудничества стар-

ших дошкольников // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 41-44.

11. Середкина Н.Д., Соловьева Н.А., Шинкарёва Н.А. Особенности проявления культуры поведения в общественных местах детьми старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 312-315.

Статья поступила в редакцию 25.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0021

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА КУРСАНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

© 2019

Зоткина Татьяна Анатольевна, старший преподаватель кафедры «Иностранных языков»

*Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний
(390000, Россия, Рязань, улица Сенная, 1, e-mail: e.bennet2016@yandex.ru)*

Аннотация. Современная система образования выдвигает новые требования к профессиональной подготовке специалиста, свободно ориентирующегося в сложных социокультурных обстоятельствах, обладающего высоким уровнем познавательного и творческого потенциала, владеющего набором знаний, умений и навыков для решения профессиональных задач. Поэтому одной из основных задач системы образования является формирование интереса личности к процессу познания, к способам поиска, усвоения, переработки и применения полученных знаний. В условиях обучения познавательный интерес выражен расположением к учению; к познанию деятельности в области одного или ряда учебных предметов. Развитие познавательного интереса - одна из важнейших задач современной высшей школы. Познавательный интерес является одним из основных условий и источником постоянного совершенствования процесса обучения любому учебному предмету высшей школы, в том числе и иностранному языку. Изучение иностранного языка формирует устойчивую направленность мыслей, чувств и воли обучаемого на овладение глубинными знаниями и прочными практическими навыками коммуникации на иностранном языке. Проблема формирования познавательного интереса у курсантов и студентов, изучающих иностранный язык в неязыковом вузе чрезвычайно важна в силу высоких требований, предъявляемых к уровню владения иностранным языком выпускников высшей школы.

Ключевые слова: курсанты, познавательный интерес, иностранный язык, интенсивное обучение, исследование, модель обучения.

COGNITIVE INTEREST DEVELOPMENT OF CADETS ON CLASSES BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE

© 2019

Zotkina Tatyana Anatolyevna, senior teacher of the Foreign Languages department

*Academy of Law and Management of the Federal Penal Service of Russia
(390000, Russia, Ryazan, Sennaya st. 1, e-mail: e.bennet2016@yandex.ru)*

Abstract. The modern specialist must have the following qualities: to be able to live in sociocultural circumstances, to have a high level of the informative and creative potential, to possess a set of different skills for the solution of professional tasks. Therefore, one of the main objectives of an educational system is formation of interest of the personality to the process of cognition, to ways of search, assimilation, processing and use of the gained knowledge. In the conditions of training the cognitive interest is expressed by favor in learning; to knowledge of activity in the field of one or several subjects. Cognitive interest development is one of the most important tasks of the modern higher school. The cognitive interest is one of the main conditions and a source of constant improvement of process of training in any subject of the higher school including to a foreign language. The foreign language learning forms steady orientation of thoughts, feelings and will, trained for mastering deep knowledge and strong practical communicative skills. The problem of cognitive interest formation of the cadets learning a foreign language in nonlinguistic higher educational institution is extremely important owing to great demands placed on level of proficiency in a foreign language of higher school graduates.

Keywords: cadets, cognitive interest, foreign language, intensive training, research, training model.

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

Познавательный интерес – это важнейшее образование личности, которое складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях его существования и не присущее человеку от рождения [1].

Познавательный интерес, являясь основой творческих способностей, представляет собой часть общего развития личности, способствующую интенсификации всех познавательных процессов.

Познавательный интерес играет важную роль при обучении курсантов. Так как процесс обучения в военных специализированных вузах направлен на совершенствование и реализацию индивидуальных способностей курсантов, а также становление их личности. Можно утверждать, что в условиях военного вуза он представляет собой систему мотивов, которой руководствуются курсанты. Эта система включает в себя мотивы долга, ответственности и самоутверждения, учения. Основу познавательного интереса составляет мотив, имеющий непосредственную связь с будущей профессией. Предметный характер познавательного интереса дает возможность развивать его при обучении отдельно взятой дисциплины, в нашем случае дисциплины «Иностранный язык».

В последние годы идут активные поиски новых эффективных методов обучения и таких методических приемов, которые активизировали бы обучающихся, стимулировали к приобретению знаний.

Практическая значимость нашего исследования состоит в том, что разработанный нами комплекс заданий, направленных на развитие познавательного интереса курсантов на занятиях по иностранному языку, может быть использован в работе преподавателей высших учебных заведений.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которой основывается автор.

Многочисленные отечественные и зарубежные психолого-педагогические исследования данной области подтверждают необходимость дальнейшего изучения методов и средств, а также условий, способствующих развитию познавательного интереса курсантов, а также их применения в практике обучения иностранному языку. Данный вопрос изучали: Вавилова Т.Е. [2], Волкова С.Л. [3], Киселева И. А. [4], Надежин Н.Н. [5], Мещерякова Е. И. [6] и др. [7-14].

Проанализировав данные научные исследования, мы пришли к следующему выводу: при обучении курсантов использовались традиционные методы обучения, которые недостаточно способствовали развитию познавательного курсантов. В связи с этим возникла необходимость создания и использования в учебном процессе специально разработанной модели обучения иностранному языку, которая стимулировала развитие познавательного интереса курсантов.

Формирование целей статьи.

Цель исследования – верификация эффективности разработанной нами модели деятельности преподавате-

ля, направленной на развитие познавательного интереса курсантов.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Исследование было проведено на базе Академии ФСИН России. В исследовании приняли участие курсанты первого и второго курсов юридического и экономического факультетов.

Методы исследования: анкетирование, метод сравнения.

Результаты исследования. Организация и проведение исследования были направлены на развитие познавательного интереса курсантов экспериментальных групп и повышение уровня, который был выявлен на первом этапе исследования. Организация учебного процесса в контрольных и экспериментальных группах была абсолютно идентична, т. е. одинаковое количество часов, один и тот же тематический план. Отличие состояло в том, что на занятиях в экспериментальных группах нами была использована специально разработанная модель обучения, направленная на развитие познавательного интереса курсантов. Данная модель подразумевала использование технологий интенсивного обучения, которые были описаны в первой главе. Обучение в контрольных группах осуществлялось традиционными методами и технологиями обучения.

Обучение иностранному языку в неязыковом специализированном вузе состоит в том, что знания по грамматике, лексике и фонетике усваиваются при выполнении различных упражнений. То есть процесс изучения иностранного языка представляет собой последовательную работу над различными видами упражнений.

Необходимо отметить, что иностранный язык в неязыковом вузе служит одним из средств совершенствования знаний в профессиональной области, так как при чтении иноязычных текстов профессиональной направленности курсанты получают сведения юридического, экономического и другого характера.

Основная задача обучения иностранному языку в вузе – практическое владение иностранным языком, которое в свою очередь будет способствовать развитию познавательного интереса курсантов. Для ее решения необходимо проводить целенаправленную комплексную работу по формированию навыков чтения, говорения, письма и аудирования.

Мы считаем, что для успешного и эффективного развития познавательного интереса курсантов необходимо выполнение двух условий:

- распределение заданий по уровню сложности;
- установление разных уровней познавательной деятельности курсантов при их выполнении.

Среди различных методик и технологий обучения иностранному языку мы выбрали для нашего экспериментального исследования технологии интенсивного обучения, поскольку они обеспечивают выполнение условий, названных выше.

Под технологиями интенсивного обучения мы понимаем систему вариативных педагогических технологий, способствующих эффективному усвоению большого объема знаний за отведенное время и обеспечивающих достижение заранее спроектированных результатов на основе воздействия и взаимодействия субъектов деятельности.

Использование данных технологий способствует активизации резервных возможностей курсантов, в результате которой происходит не только освоение учебного материала, но и развитие познавательной деятельности в целом.

Анализ исследований образовательных возможностей интенсивного обучения иностранному языку показывает, что данные технологии позволяют использовать как учебный материал профессиональной направленности, так и материал страноведческого и лингвострановедческого характера [15].

При этом оно способствует расширению кругозора курсантов и их эстетическому воспитанию.

Технологии интенсивного обучения позволяют решить сразу несколько задач: улучшить качество знаний курсантов; обучить познавательной активности; расширить профессиональные знания.

При создании технологической карты мы учитывали содержательную структуру преподаваемой дисциплины, виды учебной деятельности курсантов, их индивидуальные особенности. Мы полагаем, что такая модель обучения оказывает непосредственное влияние на переход от низкого уровня познавательного интереса к более высокому.

Курс обучения по дисциплине «Иностранный язык» рассчитан на 2 года. За этот период курсанты должны изучить 7 тем. Первые 2 темы: «Учебная деятельность в вузе» и «Города и страны» одинаковы для всех факультетов, а остальные 5 варьируются в зависимости от специальности, по которой обучаются курсанты. Курсанты юридического факультета изучают такие темы как: «Государственное устройство страны», «Право. Отрасли права», «Правоохранительная деятельность», «Преступление и наказание», «Уголовно-исполнительная система». Курсанты экономического факультета изучают следующие темы: «Экономика страны изучаемого языка», «Экономика как наука», «Типы экономических систем», «Банковская деятельность», «Тыловое обеспечение в УИС».

Каждая из семи тем включает пять видов заданий:

- 1) задания, направленные на развитие лексических навыков;
- 2) задания, направленные на развитие грамматических навыков;
- 3) задания, направленные на развитие навыков устной речи;
- 4) задания, направленные на развитие навыков чтения, реферирования текстов;
- 5) задания, направленные на развитие навыков письменной речи.

В данной статье мы рассмотрим комплексы заданий, направленных на развитие лексических и грамматических навыков.

Мы считаем, что результатом обучения по нашей экспериментальной технологии интенсивного обучения станет повышение среднего уровня познавательного интереса курсантов.

1. Задания, направленные на развитие лексических навыков. Обучение иностранному языку на первом и втором курсах подразумевает расширение лингвистических знаний, формирования и развития навыков чтения, говорения, письма, аннотирования и реферирования.

Коммуникативная направленность – это главная отличительная черта практических занятий по дисциплине «Иностранный язык». Занятия проходят в виде общения всей группы курсантов, в основном идет обсуждение проблем, связанных с изучаемой темой.

Происходит постепенное усложнение содержания ученой деятельности курсантов. При изучении любой темы курсанты проходят несколько этапов: осознают цель ее изучения, осуществляют отбор необходимой информации, обобщают учебный материал.

Расширение словарного запаса курсантов за счет изучения иноязычной лексики профессиональной направленности – первоочередная задача обучения иностранному языку в неязыковом специализированном вузе.

При отборе лексического материала для его последующего введения мы пользовались следующими принципами, предусмотренными в интенсивном обучении:

- принцип частотности;
- принцип словообразовательной ценности, который заключается в выборе одной единицы, от корня которой образуются другие части речи, что, в свою очередь, ведет к расширению базового словаря [16].

На этапе введения уже отобранной лексики мы ис-

пользовали различные тексты, содержащие новую лексику, значение которой курсанты должны были понять из контекста. Упражнения, в которых необходимо было подобрать антоним или синоним, а также дать дефиницию слов, порождали сотрудничество и сознательность. Что же касается традиционных методов работы с лексическим материалом т. е. когда курсанты просто получают готовый список слов с переводом, можно с уверенностью утверждать, что они не способствуют развитию познавательного интереса курсантов.

На последующих занятиях целесообразно использовать упражнения, направленные на активизацию лексики. Например: заполнить пропуски в текстах; образовать другие части речи; подобрать слово в соответствии с данной дефиницией; составление тематических кроссвордов.

Выполнение таких типов упражнений требует больших умственных затрат, умения ориентироваться в своих знаниях.

2. Задания, направленные на развитие грамматических навыков.

По мнению курсантов, грамматика – самый сложный аспект в изучении иностранного языка. Основная сложность заключается в применении теоретических знаний грамматических явлений на практике. Основная причина этого – недостаточное повторение грамматики. Повторение грамматического материала происходило за счет коммуникативных заданий, тестов.

При разработке комплекса грамматических упражнений мы также основывались на принципах интенсивного обучения. Ключевым фактором при обучении грамматике, согласно методике интенсивного обучения, является ее правильное распределение по всему курсу обучения.

Авторы методики интенсивного обучения предлагают вводить грамматические явления комплексно с первых занятий. Например, изучение прошедшего, настоящего и будущего времен должно происходить одновременно, чтобы обучаемые могли осмыслить и запомнить случаи их употребления в системе [16].

Необходимо концентрировать грамматический материал в начале курса обучения, что позволит курсантам отработать на практике все грамматические явления.

При работе с грамматикой можно использовать такие упражнения как: ролевые игры, интервью, составление диалогов, тестирование.

Наблюдения, проведенные в ходе экспериментального исследования, показали, что большинство курсантов все еще совершают грамматические ошибки, основной причиной которых явилось нерегулярное выполнение домашнего задания.

Весь комплекс лексическо-грамматических упражнений был разработан с учетом индивидуальных особенностей курсантов; соответственно уровню усваиваемых знаний курсантов. Индивидуальные задания были распределены по способностям курсантов, а творческие задания, требующие интеллектуальных затрат – по интересам и уровням творческого мышления курсантов.

Проанализировав деятельность курсантов на практических занятиях, проведя серию тестов, мы пришли к следующему выводу: у курсантов экспериментальной группы наблюдалось повышение уровня познавательного интереса относительно данных, полученных на этапе констатирующего эксперимента. Нами была зафиксирована положительная динамика развития познавательного интереса курсантов. В контрольной группе показатели остались практически на том же уровне.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.

Наблюдения, проведенные нами в ходе эксперимента, выявило непосредственную связь между динамикой развития познавательного интереса курсантов и методами, которые использовались для его развития т. е. чем выше уровень, тем сложнее задание. Усложнение методов и приемов активизации учения должно носить

динамичный характер. Преподаватель должен изменять их содержание, делать их глубже; предлагать курсантам решение нестандартных проблемных ситуаций, использовать групповые формы работы.

Таким образом, среди основных педагогических средств развития познавательного интереса курсантов можно считать применение специально разработанной и апробированной технологии обучения, основанной на принципах интенсивного обучения

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Шукина. - М.: Педагогика, 1971.
2. Вавилова Т.Е. Формирование культуры познавательной деятельности курсантов в процессе обучения иностранному языку (на примере подготовки юристов в вузах МВД России): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2008
3. Волкова С. Л. Формирование познавательного интереса студентов при обучении иностранному языку // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2007. №36. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-poznavatel'nogo-interesa-studentov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 18.02.2019).
4. Киселева И. А. Организационно-педагогические условия развития познавательного интереса студентов на основе кластерного подхода в проектной деятельности // Гаудеамус. 2010. №16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-poznavatel'nogo-interesa-studentov-na-osnove-klaster'nogo-podhoda-v-proektnoy> (дата обращения: 18.02.2019).
5. Надежин Н.Н., Андриенко Ю.И. Активизация познавательной деятельности курсантов // Вестник БелОИ МВД России. 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivizatsiya-poznavatel'noy-deyatelnosti-kursantov> (дата обращения: 18.02.2019).
6. Мецеракова Е. И., Сакоренко И. В. Психолого-педагогические условия активизации познавательной самостоятельности курсантов в процессе обучения в ведомственном образовательном учреждении // Вестник ВИ МВД России. 2010. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-usloviya-aktivizatsii-poznavatel'noy-samostoyatel'nosti-kursantov-v-protsesse-obucheniya-v-vedomstvennom> (дата обращения: 18.02.2019).
7. Аксенова Г. И. Субъектно-деятельностный подход к профессиональному образованию курсантов // Прикладная юридическая педагогика. 2008. № 1. С. 26–33.
8. Лушиникова О. Ю. Модель активизации учебно-познавательной деятельности студентов колледжа в процессе общеобразовательной подготовки // Сибирский педагогический журнал. -2009. - №12. - С. 205-211.
9. Лебединская О.В. Социально-организационные условия эффективной организации внеаудиторной самостоятельной работы курсантов по иностранному языку // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 29-32.
10. Саунина Л.А., Пристенская С.Н., Кротова Н.А., Анисимова И.В. Формирование и развитие профессионально важных качеств у курсантов военного вуза в процессе обучения иностранному языку // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 130-138.
11. Сулова Ю.В. Организационно-педагогические условия эффективного развития аудитивной компетенции курсантов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 92-96.
12. Ibatova, A. Z. (2018). Methodical Strategies In Reading English Texts. Modern journal of language teaching methods, 8(4), 111-120.
13. Анисимова И.В., Сергиевская И.Л. Моделирование вторичного текста на иностранном языке в контексте мультимедийной презентации (на примере военно-технического вуза) // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 325-328.
14. Рачковская Л.А. Организация самостоятельной работы курсантов по иностранному языку с применением электронного учебника // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 57-60.
15. Олифер, В.Н. Новые технологии в обучении / В.Н. Олифер. Санкт - Петербург: БХВ, 2000. 215с.
16. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г. А. Китайгородская. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Высш. шк., 2009. - 277 с.

Статья поступила в редакцию 25.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 371.64/.69
DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0022

К ВОПРОСУ ОБ ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДДЕРЖКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ВУЗА

© 2019

Смолянинова Ольга Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой информационных технологий обучения и непрерывного образования, директор Института педагогики, психологии и социологии

Иванов Никита Андреевич, магистрант Института педагогики, психологии и социологии, методист лаборатории информационных и телекоммуникационных технологий кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования
Сибирский федеральный университет

(660041, Россия, Красноярск, проспект Свободный, 79, e-mail: ni7923049@gmail.ru)

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению образовательной программы в качестве объекта электронной поддержки. Электронная поддержка образовательной программы рассматривается в контексте цифровизации и информатизации образования. Авторы ссылаются на нормативно-правовые документы и труды российских ученых, исследовавших затрагиваемую в статье проблематику. Научная новизна определяется обозначенной в статье идеей интеграции электронной поддержки образовательной программы с электронной поддержкой педагогического процесса и практик средствами и ресурсами образовательной платформы, являющейся составной частью цифровой образовательной среды и электронной информационно-образовательной среды университета. Основу изложенного в статье исследования образуют теоретический и эмпирический методы. Полученные в ходе исследования результаты приводят авторов к выводу о целесообразности и практической значимости обеспечения электронной поддержки образовательной программы. Вывод подкреплен данными, заимствованными из источников пристатейного библиографического списка, а также умозаключениями и идеями, сформулированными на основе анализа источников библиографии и практического опыта. В заключительной части статьи помимо вывода приведено описание магистерской программы «Медиация в образовании», реализуемой с 2018 года в Институте педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, представлена модель данной образовательной программы.

Ключевые слова: цифровизация, цифровая среда, информатизация образования, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, электронная информационно-образовательная среда, электронная поддержка, педагогический процесс, образовательная программа, образовательная платформа, магистерская программа.

TO THE ISSUE ABOUT E-SUPPORT OF UNIVERSITY EDUCATIONAL PROGRAMM

© 2019

Smolyaninova Olga Georgievna, doctor of pedagogical sciences, professor, academician of RAO, head of the department of information technologies in education and lifelong learning, director of institute of education, psychology and sociology

Ivanov Nikita Andreevich, graduate student of institute of education, psychology and sociology, methodologist of the laboratory of information and telecommunications technologies, department of information technologies in education and lifelong learning
Siberian Federal University

(660041, Russia, Krasnoyarsk, prospect Svobodnyj, 79, e-mail: ni7923049@gmail.ru)

Abstract. The article is devoted to consideration of educational program as the object of e-support. E-support of educational program is seen in the context of digitalization and informatization of education. The authors refer to the legal documents and the writings of Russian scientists, which explored addressed in article of perspective. Scientific novelty is determined by idea of integration e-support of educational program with e-support of training and practices through a learning platform, which forms part of the digital education environment and electronic information-educational environment of university. The basis of the research is formed by theoretical and empirical methods. The results obtained from the study lead to a conclusion that ensuring e-support of educational program is advisable and important. General conclusion reinforce by information from sources of the bibliography, and also conclusions and ideas, articulated by analyzing of sources of the bibliography and practical experience. The closing part of article apart from the general conclusion provides a description of the master's program «Mediation in education», in place since 2018 at the institute of education, psychology and sociology, Siberian Federal University, provides a model of the educational program.

Keywords: digitalization, digital environment, informatization of education e-learning, distance education technologies, electronic information-educational environment, e-support, training, educational program, learning platform, master's program.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В настоящее время образование в РФ претерпевает изменения, вызванные цифровизацией. Цифровизация является трендом последних нескольких лет, ознаменованным началом цифровой эры. Как о ресурсе развития страны в различных отраслях о цифровизации говорил Президент России В.В. Путин в своем Послании Федеральному Собранию 2018 года [1].

С учетом всеобщего проникновения цифровых технологий образованию как социальному институту, формирующему необходимые для жизни в цифровую эпоху навыки, внедряющему образовательные технологии, отвечающие вызовам времени, запросам государства и общества, отводится особая роль. Согласно плану реализации мероприятий в рамках программы «Цифровая

экономика Российской Федерации» доля населения, владеющего цифровыми навыками, к 2021 году должна достичь отметки 40% [2]. К приоритетным задачам, обозначенным в Указе Президента Российской Федерации № 204 от 07.05.2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», отнесено «создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [3]. В паспорт нацпроекта «Образование», подготовленного Министерством просвещения России, в числе прочих включен федеральный проект «Цифровая образовательная среда», предполагающий создание материально-технической базы центров коллективного пользования в сельских школах и школах малонаселенных городов с целью реализации образова-

тельных программ в том числе цифрового профиля [4].

С расширением охвата цифровизацией образовательной отрасли информатизация образования определяется как цифровая трансформация педагогического процесса.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновываются авторы; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В современных условиях информатизации образования массовую востребованность приобретают электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Это суждение подтверждается появлением сетевой личности как субъекта образования [5] и тем фактом, что каждый второй россиянин осуществляет обучение (самообразование), используя в той или иной мере возможности Глобальной Сети [6], средствами которой создается и наполняется электронная информационно-образовательная среда, призванная обеспечить полноценное освоение образовательных программ обучающимися вне зависимости от их местопребывания [7]. В свете последних достижений в сфере ИКТ правомерно говорить о включении в педагогический процесс элементов виртуальной реальности, например, посредством конструирования виртуальной лекционной композиции – новационной планировки образовательного пространства – и организации в ней лекционного процесса [5]. М.Ю. Новиковым и Т.Ю. Новиковой разработан сервис Learnis с возможностью создания увлекательных образовательных квестов, где обучающимся необходимо выбраться из виртуальной комнаты, используя предметы интерьера, подсказки, решая логические задачи [8].

Дистанционные образовательные технологии, обеспечиваемые дистанционными средствами взаимодействия – компонентами информационно-образовательной среды – ориентируют образовательные программы на результат [9], являются средством реализации дистанционного обучения; оно, будучи частью электронного, позволяет реализовать персонализированное обучение [9], в том числе посредством персонализации экранного интерфейса (рисунок 1), который, как полагает П.С. Ломаско, является одним из значимых аспектов эффективности электронного обучения [10].

Курс: Инновации в образовании

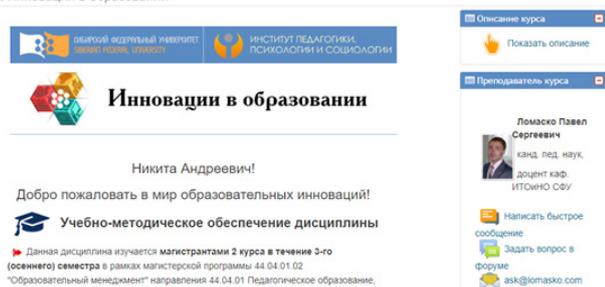


Рисунок 1 – Пример электронного обучающего курса с персонализированным интерфейсом в системе электронного обучения СФУ

Одним из организационно-педагогических условий реализации дидактического потенциала виртуальной образовательной среды является организация и функционирование на основе технологий виртуальной реальности образовательных систем [11]. Средства информационных обучающих систем и ресурсы электронной информационно-образовательной среды, обеспечивающие реализацию процессов преподавания и учения с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, служат поддержкой педагогического процесса и практики как неотъемлемой составляющей подготовки компетентного специалиста. В работах отечественных исследователей встречаются разные наименования и определения поддержки педа-

гогического процесса и практик посредством интернет-технологий: дистанционная поддержка (А.А. Ахаян, Т.Р. Берлина, Н.М. Плотникова, М.И. Бочаров, С.А. Смирнов, А.С. Ломов), интернет-сопровождение (А.А. Ахаян), интернет-поддержка (Н.В. Коцобан, И.Н. Нахметов, А.В. Личик, С.В. Роговкин, Е.Г. Кошевенко, И.А. Бочкарева), информационная поддержка (Е.В. Виноградов, А.В. Костюк, А.И. Примакин), сетевая дистанционная поддержка (С.А. Маркелова), электронная поддержка (Н.Н. Лазукова, Е.С. Гайдамак, И.И. Раскина, Н.А. Чеботарев), интернет-взаимодействие (В.А. Машарова). Как педагогический инструмент содействия в становлении базовой информационной компетентности интернет-поддержка исследуется в работе И.Н. Нахметова [12]. В диссертационном исследовании С.А. Маркеловой сетевая дистанционная поддержка педагогической практики понимается как разновидность педагогической поддержки, нацеленной на способствование развитию профессиональной компетентности будущих педагогов [12] при помощи «комплекса сетевых технологий, обеспечивающих создание высокотехнологичной информационно-педагогической среды педагогической практики» [цит. по: 12, с. 27]. А.В. Личик рассматривает интернет-поддержку очного обучения в качестве средства развития познавательной активности магистрантов [13]. Аналогичное целевое назначение, но уже применительно к старшеклассникам обозначено в работе В.А. Машаровой, и достигается за счет интернет-взаимодействия как «вида педагогического взаимодействия учащихся, учителей и родителей, реализуемого посредством использования современных сетевых технологий, нацеленного на решение образовательных задач, включенного в образовательный процесс школы и расширяющего временные и пространственные рамки педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса» [14, с. 8]. С.В. Роговкин, рассматривая в рамках диссертации интернет-поддержку процесса обучения специалистов в корпорации, подчеркивает, что она не замещает в полной мере очное взаимодействие субъектов педагогического процесса, а дополняет его новыми формами [12].

В связи с многочисленностью наименований, их целевой и смысловой разобщенностью, отраженной в определениях, в данной статье мы будем оперировать универсальным словосочетанием «электронная поддержка», актуальным и упоминаемым в различных информационных источниках, включая вузовские интернет-ресурсы на базе электронной платформы.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью статьи является рассмотрение образовательной программы в качестве объекта электронной поддержки в контексте цифровизации и информатизации образования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Традиционно объектом электронной поддержки является реализуемый на уровне учебной дисциплины педагогический процесс или практика, а документация в исходном формате входит в состав ресурсного обеспечения. Вместе с тем электронная поддержка образовательной программы вуза имеет место быть в российской образовательной практике. Так, в РГПУ им. А.И. Герцена разработана и полномасштабно внедрена система веб-ресурсов цифрового формата («Электронный атлас», «Электронный справочник», «Электронная документация основных профессиональных образовательных программ», «Цифровой паспорт ОПОП») для эффективного управления ОПОП на всех этапах ее жизненного цикла [15]. В цифровой среде Сибирского федерального университета электронная поддержка образовательных программ реализована следующим образом: персонализированная информация представлена на портале «Мой СФУ» в разделе «Портфолио» и включает общие сведения (направление, уровень образовательной програм-

мы, форма обучения, год начала подготовки согласно учебному плану и срок обучения), учебный план в виде перечней дисциплин раздельно по курсам и семестрам (рисунок 2), ссылки на рабочие программы дисциплин и программы практик, обновляющийся список приказов.

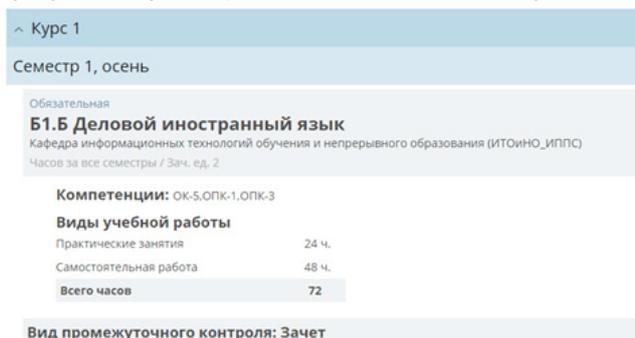


Рисунок 2 – Фрагмент персонифицированной информации об образовательной программе на портале «Мой СФУ» («Учебный план»)

На портале фиксируются и суммируются результаты освоения дисциплин обучающимся, на основе которых можно судить о сформированности той или иной компетенции (рисунок 3). Данная возможность, реализованная средствами ЦОС и отражающая индивидуальный прогресс студента в учебной деятельности, может стать подспорьем для обеспечения индивидуализации обучения (в частности, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий).

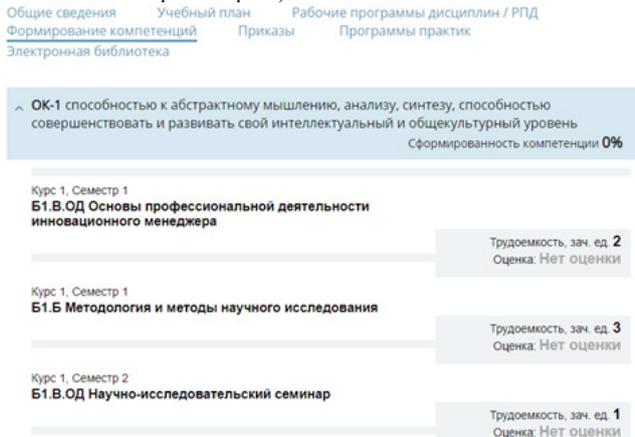


Рисунок 3 – Фрагмент персонифицированной информации об образовательной программе на портале «Мой СФУ» («Формирование компетенций»)

Нам представляется целесообразным рассмотреть образовательную программу как объекта электронной поддержки в совокупности с педагогическими системами (включая педагогический процесс как динамическую педагогическую систему) ввиду взаимообусловленности электронной поддержки и педагогических систем, которая усиливается в актуальном контексте информатизации образования и позволяет рассматривать существующие модели педагогических систем как квинтэссенцию электронной поддержки, на основе их трансформации разрабатывать модели электронной поддержки. В системе формального образования педагогический процесс детерминирован образовательной программой, определяющей в том числе его организацию, ориентирующей на эффективное использование цифровой образовательной среды [16] (иными словами, определяющей степень задействования, реализации возможностей материально-технического обеспечения, которое включает ИТ-инфраструктуру). Материальная база входит в состав классической модели статической педагогической системы наряду с субъектами – педагогом и обучающимся – и содержанием образования [17], которое в общем виде отражено в образовательной программе, конкретизируется в рабочей программе дисциплины (программе практики), в ЭОР и изданиях ЭБС, снабжающих электронную поддержку в методическом и дидактическом аспектах. Электронная информационно-образовательная среда как педагогическая система [18], в которой разворачивается электронная поддержка, является следствием взаимопроникновения материальной базы и содержания, и в соответствии с ФГОС ВО обеспечивает в том числе взаимодействие участников педагогического процесса [19] (в сущности, реализацию электронной поддержки в информационном плане), фиксацию хода педагогического процесса и образовательных результатов [19], свидетельствующих о степени освоения ОПОП. Открытое признание результатов, достигнутых в учебной (включая артефакты практик), творческой, социальной и др. видах деятельности, обеспечивается за счет использования электронного портфолио, являющегося частью целостной концепции электронного обучения, средством сетевого взаимодействия преподавателей, студентов и администраторов – перспективной организационной формы педагогического процесса в открытой информационно-образовательной среде [20].

Популярная платформа Moodle, спроектированная согласно достижениям современной педагогической науки [21], позволяет обеспечить электронную поддержку образовательной программы, в частности, воплотить ее модульную структуру благодаря модульному (блочному) принципу построения. LMS Moodle ориентирована на поддержку педагогического процесса и практик, что иллюстрируется повсеместной реализацией на базе нее учебно-методических материалов, структурированных в курсы по дисциплинам и практикам. Функционал LMS Moodle позволяет встраивать в продукт информационной системы интерактивный контент, создавать тем самым условия для реализации дидактического потенциала виртуальной образовательной среды, который определяется в том числе интерактивностью [11]. Обеспечение электронной поддержки образовательной программы средствами LMS Moodle, что в заданном нами контексте предполагает интеграцию с электронной поддержкой педагогического процесса и практик на базе той же платформы, может послужить механизмом управления педагогическим процессом, реализации его электронной поддержки на уровне, обеспечивающем эффективность электронного обучения, обучения с использованием дистанционных образовательных технологий.

Электронная поддержка в особенности актуальна в условиях организации обучения в магистратуре, где контингент студентов представлен в том числе работающими специалистами, и доля самостоятельной образовательной деятельности выше, чем на бакалавриате, в процентном отношении составляет 75% от учебного времени [22]. Электронная поддержка магистерской программы может способствовать активизации самостоятельной работы магистрантов (в виртуальной образовательной среде преобладает метод интерактивного самообучения [11], в реализации которого содействуют дистанционные образовательные технологии, преимущественно используемые для организации индивидуальной работы [9]), обеспечению целостности профессиональной подготовки в рамках профиля обучения, что, как ожидается, положительно скажется на результатах освоения ОПОП.

С нашей точки зрения, реализация электронной поддержки образовательной программы, в том числе ОПОП магистратуры, должна представлять собой планомерный процесс с такими предшествующими этапами как:

- определение концептуальных основ электронной поддержки образовательной программы (программы магистратуры);
- теоретическое обоснование и разработка модели, структуры электронной поддержки образовательной программы в контексте цифровой среды университета;

– разработка контента электронной поддержки образовательной программы (в цифровом формате).

В соответствии с данными этапами планируется организация электронной поддержки уникальной в РФ магистерской программы «Медиация в образовании», запущенной в 2018 году в Институте педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, нацеленной на профессиональную подготовку специалистов, владеющих технологией поликультурной медиации, способных к осуществлению посреднических действий в разрешении поликультурных конфликтов, владеющих стратегиями и тактиками ведения переговоров в таких сферах как образование, управление и социальная защита [23]. Профессиональная подготовка магистрантов ИППС СФУ направления «Психолого-педагогическое образование» реализуется в условиях интегрированности в ЭИОС, которая помимо портала, платформы и электронных обучающих курсов представлена сайтом образовательной организации, страницами в социальных сетях, системой видеоконференций и вебинаров и т.д. [24]. Подход подготовки медиаторов в ИППС СФУ предполагает сетевое взаимодействие, основан на модульном принципе построения ОПОП. Модули программы пересекаются между собой, завершающий модуль «Практики» является сквозным, тесно взаимосвязан с остальными модулями [23] (рисунок 4). Особенность инновационной программы «Медиация в образовании» состоит в практико-ориентированности обучения, предполагающей освоение магистрантами теоретического материала в процессе проведения реальных процедур медиации [25].

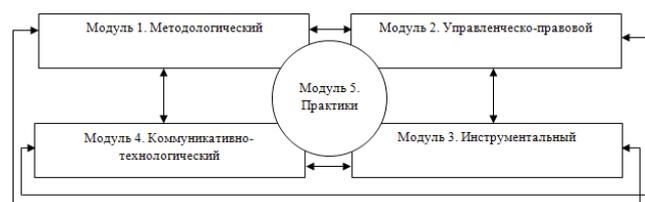


Рисунок 4 – Модель магистерской программы «Медиация в образовании»

Электронная поддержка образовательной программы «Медиация в образовании» органично вписывается в контекст реализации Программы развития электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в СФУ на 2016–2021 гг., поскольку одной из задач, приведенных в локальном акте с отсылкой на Программу развития СФУ (2011–2021), является внедрение в магистерские программы и программы аспирантуры электронного обучения и дистанционных образовательных технологий для повышения доступности образовательных услуг, их качества и, как следствие, роста уровня удовлетворенности качеством услуг, предоставляемых образовательной организацией с применением ЭО и ДОТ [26].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. На основе всего вышеизложенного в статье можно сделать вывод о том, что рост масштабов цифровизации, обеспечивающий развитие ИТ-инфраструктуры образовательных учреждений, расширяет возможности управления педагогическими системами, развития ЭО и ДОТ, и электронная поддержка образовательной программы в том числе на базе информационной обучающей системы (платформы) целесообразна и практически значима. Приобретенный нами в дальнейшем опыт реализации электронной поддержки инновационной программы «Медиация в образовании» может быть интересен профессиональному сообществу, спроецирован на образовательные организации высшего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Послание Президента Федеральному Собранию [Электронный

ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/56957> (дата обращения: 05.12.2018).

2. Интернет в России в 2017 году: состояние, тенденции и перспективы развития [Электронный ресурс]. URL: <http://www.farnc.ru/rospecha/activities/reports/2018/teleradio/main/custom/0/0/file.pdf> (дата обращения: 05.12.2018).

3. Указ Президента Российской Федерации от 07 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 05.12.2018).

4. В структуру нацпроекта «Образование» войдут девять федеральных проектов [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/новости/13189> (дата обращения: 05.12.2018).

5. Ахьян А.А. Виртуальная лекционная композиция: включение элементов виртуальной реальности в образовательный процесс // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2018. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2605.htm> (дата обращения: 05.12.2018).

6. Пресс-выпуск [Электронный ресурс]. URL: <https://svciom.ru/index.php?id=236&uid=569> (дата обращения: 05.12.2018).

7. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ ред. от 03.08.2018 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 05.12.2018).

8. Learnis – Образовательные сервисы: квесты, викторины, игры [Электронный ресурс]. URL: <https://www.learnis.ru/> (дата обращения: 05.12.2018).

9. Смолянинова О.Г., Иманова О.А., Безывестных Е.А. Практики использования дистанционных образовательных технологий при подготовке будущих педагогов-тьюторов: опыт Сибирского федерального университета // Информатика и образование. 2018. № 2 (291). С. 3–8.

10. Ломаско П.С. Особенности разработки средств электронного обучения: к проблеме проектирования интерфейсов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. № 4 (52). С. 117–121.

11. Лубков Р.В. Дидактический потенциал виртуальной образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2007. 22 с.

12. Розовкин С.В. Интернет-поддержка процесса обучения в системе очного повышения квалификации специалистов в корпорации: дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2018. 147 с.

13. Личик А.В. Об интернет-поддержке очного обучения как средстве развития познавательной активности магистранта // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2013. Сентябрь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2053.htm> (дата обращения: 05.12.2018).

14. Машарова В.А. Интернет-взаимодействие субъектов образовательного процесса как средство развития познавательной активности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2016. 30 с.

15. Баранова Е.В., Верецагина Н.О. Инновационные ресурсы для организации учебного процесса в современном вузе в условиях цифрового образования // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2018. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2657.htm> (дата обращения: 05.12.2018).

16. Каракозов С.Д., Уваров А.Ю. Успешная информатизация = трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде // Проблемы современного образования. 2016. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uspeshnaya-informatizatsiya-transformatsiya-uchebnogo-protsessa-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 05.12.2018).

17. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

18. Государев И.Б. О содержании понятий «мобильная информационная образовательная среда» и «мобильное обучение» в контексте обсуждения проектирования научно-образовательной среды вуза // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2013. Июнь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2014.htm> (дата обращения: 05.12.2018).

19. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ Министерства образования и науки РФ № 1426 от 4.12.2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71200970> (дата обращения: 05.12.2018).

20. Концептуальные основы, методика организации и информационное сопровождение практик магистерской программы «Образовательный менеджмент»: учеб. пособие / О.Г. Смолянинова, Н.В. Бекузарова, О.А. Иманова. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2014. 128 с.

21. Смолянинова О.Г., Савельева О.А., Достовалова Е.В. Компетентностный подход в системе высшего образования. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2008. 196 с.

22. Ломов А.С. Дистанционная поддержка в процессе подготовки студентов высших учебных заведений // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantionnaya-podderzhka-v-protsesse-podgotovki-studentov-vysshih-uchebnyh-zavedeniy> (дата обращения: 05.12.2018).

23. Смолянинова О.Г., Корицунова В.В. Модель магистерской программы «Медиация в образовании»: опыт Сибирского федерального университета // Информатизация образования и методика электронного обучения: материалы II Междунар. науч. конф. Красноярск, 25-28 сентября 2018 г.: в 2 ч. Ч. 1 / под общ. ред. М.В. Носкова. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2018. С. 265-269.

24. Безызвестных Е.А., Смолянинова О.Г. Подготовка педагогов-медиаторов в условиях информатизации образования: опыт Сибирского федерального университета // Информатизация непрерывного образования – 2018 = Informatization of Continuing Education – 2018 (ICE-2018): материалы Международной научной конференции. Москва, 14–17 октября 2018 г.: в 2 т. / под общ. ред. В.В. Гришинуна. Москва: РУДН, 2018. С. 285-289.

25. Смолянинова О.Г., Корицунова В.В. Медиация в образовании в контексте модернизации педагогического образования: опыт Сибирского федерального университета // Вестник педагогических инноваций. 2018. № 3 (51). С. 5-13.

26. Программа развития электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в СФУ на 2016-2021 годы [Электронный ресурс]. URL: <http://about.sfu-kras.ru/docs/9241/pdf/449318> (дата обращения: 05.12.2018).

Статья поступила в редакцию 13.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 372.02

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0046

СОГЛАСОВАНИЕ РАБОЧИХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО ГЕОМЕТРИИ И ФИЗИКЕ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

© 2019

Игнатова Ольга Григорьевна, учитель математики

Быковская средняя общеобразовательная школа №14

(140150, Россия, Раменское, улица Чкалова, д.2, e-mail: ollik8@yandex.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются общие подходы к реализации межпредметных связей в рамках основного общего образования. Центральным звеном деятельности школы является образовательный процесс, а достижение нового качества образования, соответствующего требованиям времени, сопряжено с переосмыслением теоретических оснований его проектирования и реализации, а так же необходимость установления соответствия требованиям основных документов, регламентирующих деятельность образовательного учреждения. Данное направление в настоящее время занимает ключевую роль в связи с требованиями, предъявляемыми к выпускнику школы в рамках достижения требований Федерального государственного образовательного стандарта. Основным аспектом рассмотрения становятся метапредметные образовательные результаты, достижение которых обеспечивается применением межпредметных связей. В этом аспекте в работе рассмотрены основные подходы и приемы к организации обучения с привлечением межпредметного материала, рассмотрено согласование терминологического аппарата данных предметов в рамках школьной программы. В статье подчеркивается, что достижение метапредметных образовательных результатов обеспечивается за счет применения межпредметных связей при обучении физике и геометрии с использованием новых форм и методов обучения, например, квестовых технологий обучения. В частности, рассмотрено применение технологии квест для обеспечения комплексного изучения одних и тех же понятий в рамках разных предметов школьной программы, на примере геометрии и физики. При рассмотрении данной технологии обучения приводится пример конкретно разработанного квеста, обеспечивающего интегрированное обучение физике и геометрии, а также даются общие подходы к разработке квестовых заданий.

Ключевые слова: межпредметные связи, геометрия, физика, общее образование, теория дидактической транспозиции, метапредметные образовательные результаты.

COORDINATION OF WORK PROGRAMS ON GEOMETRY AND PHYSICS AS A NECESSARY CONDITION THE IMPLEMENTATION OF INTERSUBJECT LINKS

© 2019

Ignatova Olga Grigorievna, teacher of mathematics

Bykovskaya secondary school № 14

(140150, Russia, Ramenskoye, Chkalov Street, 2, e-mail ollik8@yandex.ru)

Abstract. The article addresses general approaches to implementation of interdisciplinary relations within the framework of basic general education. Educational process is at the core of school's activity. Achieving new quality of education that meets the time requirements is associated with reinterpretation of the theoretical foundations of its design and implementation, as well as compliance with the requirements of the main documents regulating the activities of an educational institution. This area currently plays key role in connection with the requirements to a school graduate in the framework of achieving the requirements of the Federal State Standard. Metasubject educational results become the main aspect of consideration, achievement of which is ensured by use of interdisciplinary connections. The main approaches and techniques of education organization involving interdisciplinary material are considered, coordination of these subjects' terminological apparatus within school curriculum is addressed. It is underlined in this article that achievement of metadisciplinary educational results is assured by use of interdisciplinary connections while teaching physics and geometry by means of new educational forms and methods, particularly quest technologies. Quest technology application to provide comprehensive study of the same concepts within various subjects of the school curriculum through the example of geometry and physics is considered. When considering this educational technology, an example of a specifically developed quest providing integrated education in physics and geometry is given, as well as general approaches to quest tasks development.

Keywords: interdisciplinary communication, geometry, physics, general education, theory of didactic transposition, meta-subject educational results.

Введение

«Великая дидактика» Яна Амоса Коменского содержит постулат: «Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [1].

Дифференциация наук обусловила переход к раздельному преподаванию учебных дисциплин в школе. В процессе дробления, как свидетельствует история педагогики, между школьными предметами нарушалась естественная связь, которая существует между предметами и явлениями реального мира. Еще в эпоху Возрождения прогрессивные педагоги замечали этот недостаток и делали попытки устранить его, требуя установления взаимосвязей между предметами в процессе обучения.

На современном этапе развития общества, учитывая мощь информационного потока, дифференциация достигла апогея. Действующий в настоящее время в нашей стране Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) ставит цели к восстановлению связей между предметами [2]. Не смотря на существенный промежуток действия стандарта, количество и масштабность происходящих изменений в социальной сфере, школьное образование остается предметом интереса ученых, методистов, учителей и др., образователь-

ная практика школы сегодня является сферой для внедрения и широкого применения различных инноваций.

В Концепции структуры и содержания среднего общего образования зафиксировано: «В намечающихся контурах будущего общества образованность и интеллект все больше относятся к разряду национальных богатств, а духовное здоровье человека, разносторонность его развития, широта и гибкость профессиональной подготовки, стремление к творчеству и умение решать нестандартные задачи превращается в важнейший фактор прогресса страны» [3].

Однако, каждая внедряемая инновация не должна вступать в полное противоречие с традиционными формами и методами обучения, с имеющимися научными и дидактическими основами организации учебно-воспитательного процесса, а нуждается в обобщении, теоретическом описании, оценке и научном прогнозировании влияния современных технологий обучения.

Цель исследования изучение возможностей согласования программ для предметов геометрия и физика в рамках действующих учебников.

Объектом исследования является терминология физики и геометрии.

Предметом исследования является согласование терминологического аппарата учебных предметов геометрии и физика основной общеобразовательной школы.

Проблема исследования заключается в необходимости согласования терминологического аппарата и хронологии изучения понятий в процессе изучения геометрии и физики основной общеобразовательной школы.

Нами были поставлены следующие задачи:

1. Провести анализ содержания и терминологической базы содержания школьных учебников по физике и геометрии.

2. Выявить и обозначить "разногласия" в терминологии и хронологии изучения тем геометрии и физики.

3. Разработать пути преодоления разногласий в терминологии и хронологии изучения тем.

4. Осуществить подбор межпредметных заданий при изучении геометрии и физики.

Актуальность заявленной темы заключается в следующем. Очень часто при изучении предметов школьной программы обучающимся сложно самостоятельно найти связь и единую цель изучения материала. Например, можно заметить, что с лёгкостью освоив и научившись решать задачи на проценты в курсе алгебры, учащиеся зачастую испытывают трудности при решении сходных заданий на уроках, к примеру, биологии или химии.

Прежде всего это связано зачастую с разрозненностью терминологического аппарата. Например, в учебнике по физике 9 класса, автор Н. С. Пурышева [4] дано понятие проекции перемещения. Понятие определено в тексте, дано объяснение как проводить вычисление, однако по мере изучения темы обучающиеся сталкиваются с понятием проекции скорости, для которого нет ни объяснения, ни формулы. Такая же ситуация касается и других учебников по физике, например, традиционный учебник А. В. Пёрышкина [5]. На практике учителя физики в этой ситуации ссылаются на тот факт, что в учебнике геометрии понятие проекции вводится и обучающиеся вспоминают (вернее, скорее знают) как это было на уроке геометрии. Но в учебниках геометрии, входящих в федеральный перечень [6, 7, 8], нет такого понятия. Получается замкнутый круг для обучающегося, поскольку объяснения и грамотного введения данного понятия обучающийся так и не получает.

Методологической основой исследования явилась основные положения теории познания, теории развития личности, концепция развивающего обучения, теории дидактической транспозиции, работы по проблеме диалектического единства теории и практики, труды выдающихся отечественных и зарубежных психологов и педагогов-математиков [9, 10, 11, 12].

Для решения поставленной задачи исследование нами проводилось поэтапно. На первом этапе осуществлялся анализ научной и методической литературы по проблеме межпредметных связей и достижения метапредметных образовательных результатов с целью выявления и уточнения теоретических основ их использования в обучении геометрии, а также изучалось состояние исследуемой проблемы в школьной практике. На втором этапе разрабатывались методические основы использования интегрированного обучения предметам физики и геометрии с применением технологии "квест" в процессе обучения в основной школе.

Содержание и практическая часть

Существует научное математическое знание, которое в силу объективной сложности, преобразуется в знание для преподавания, то есть это уже новое знание, которое доступно соответствующему уровню обучения. Например, ученик первого класса еще не готов к изучению таких понятий как многочлен, вектор или радианная мера угла. Уровень того, что должен знать обучающийся каждого класса или ступени обучения регламентируется государственными законодательными актами.

Следующий уровень, это уже доступный уровень для

учителя и именно на нем он осуществляет свою работу. Это преобразование того, что должны знать обучающиеся в итоге освоения каждого класса в материал конкретного урока. Именно учитель определяет как донести до обучающихся данный учебный материал, но при этом за такими преобразованиями сама научность знания теряется. В этом смысле, процесс реализация межпредметных связей служат мостиком, который позволяет вернуться назад и приблизиться к истинно научному знанию и подняться на его уровень. Для этой цели традиционно служат практико-ориентированные задачи.

Однако, ученику объективно сложно самостоятельно решить такого рода задачу без опыта подобной деятельности, поэтому в рамках организации работы по освоению такого рода задач была выбрана квест технология, технология которая сочетает в себе активные методы обучения при выполнении проблемных, проектных и исследовательских (практико-ориентированных) заданий.

Образовательный квест, как педагогическая технология, включает в себя набор проблемных заданий, для выполнения которых определено требуются ресурсы образовательного назначения. Квесты могут быть *объектно-ориентированными*, *проблемно-ориентированными* и *предметно-ориентированными* и, соответственно, охватывать отдельную проблему, учебный предмет или тему, также могут быть межпредметными.

Исходя из целей обучения математике, С.В. Миронова и С.В. Напалков отмечают направленность квест-технологии на реализацию развивающей функции обучения. «приобщает школьников к творческой деятельности», ... «вооружая обучаемых методами научного поиска, квесты развивают критическое мышление, а также умения сравнивать, анализировать, классифицировать, мыслить абстрактно» [13, с. 14]

Термин «квест» в качестве образовательной технологии впервые был предложен Берни Доджем (Bernie Dodge) и Томом Марчем (Tom March) из Университета Сан-Диего (США) в 1995 году. Они определили квест как сайт, содержащий проблемное задание и предполагающий самостоятельный поиск информации в сети Интернет для решения поставленной проблемы и были предложены ряд критериев для оценки полученных результатов.

Обращаясь к теории дидактической транспозиции, разработанной французским дидактом (Yves Chevallard, 1985) [14] можно провести следующую цепочку выполнения квест-заданий (рисунок 1).



Рисунок 1. Этапы работы с квестом для учеников.

Активный поиск, который лежит в основе этой игровой формы, обеспечил ей популярность не только среди детей, но и среди взрослых, превратившись в одно из ведущих направлений индустрии развлечений. Исследования психологов убедительно свидетельствуют о том, что все познавательные процессы эффективно развиваются при включении школьников в активную поисковую и исследовательскую деятельность. По их мнению, поиск нового составляет основу для развития

воли, памяти, воображения и мышления, что служит основой для достижения личностных образовательных результатов в соответствии с требованиями ФГОС.

В обучении квест форма обеспечивает лучшее восприятие учебного материала, стимулирует умственное и нравственное развитие детей, развивает логическое мышление с использованием нестандартных методов для решения поставленных задач. Квесты способствуют организации группового взаимодействия, который помогает раскрыться каждому обучающемуся индивидуальные качества и способности взаимодействия в группе.

Квест позволяет осуществлять межпредметное взаимодействие, что является дидактическим условием повышения научного уровня знаний обучающихся. На практике мы реализуем две формы организации квеста: а) в рамках урока; б) в внеурочной деятельности. Однако, квест можно рассматривать как одну из форм домашней работы.

При подготовке проведения уроков с использованием квестов необходимо выдать домашнее задание, связанное с практическим или теоретическим блоком квеста с целью заранее обучающиеся могли изучить содержание темы.

В процессе изучения, например, темы «Подобие» целесообразным является решение практико-ориентированных задач на нахождение высоты предмета или расстояния до недоступной точки. Данный материал служит для решения нескольких задач. Во-первых, это применение изучаемой темы к ситуации реальной действительности, во-вторых, это реализация межпредметных связей. Данный материал полезен для учащихся в дальнейшем при изучении темы «Оптика» в рамках предмета физика. В рамках теоретической подготовки можно предложить повторить изученные признаки подобия.

На первом этапе урока делим учащихся на группы по 4-5 человек, на каждую группу выдаются квестовые задания, маршрутный лист и дополнительные материалы для ознакомления.

В качестве примера задания для реализации межпредметных связей, рассмотрим задачу на определение высота предметов окружающего мира. Отметим так же, что дополнительным плюсом применения межпредметных связей по теме служит их хронологическая близость в изучении. Работу такого рода следует разбить на несколько этапов. Далее приведем пример поэтапного выполнения квест задания.

На первом мотивационном этапе предлагается типовая задача. Данная задача дает хорошую базу для дальнейшего проведения практической работы, а также помогает в построении математической модели изучаемого вопроса. Созидательное звено прикладного аспекта продуктивной математической деятельности, при прохождении квеста, включает в себя задания на получение практического применения основ решения указанного вида задач, т.е. карты приложений подобия треугольников; подборки прикладных задач, решаемых с использованием свойств подобных треугольников [15].

На следующем исследовательском этапе приводится примерный план практической работы по измерениям высоты предметов на местности. В квест-задании сознательно приводится только один из возможных вариантов осуществления такой работы. Это дает возможность проведения дифференциации среди обучающихся. Желющие могут выполнить следующий этап приведенного плана и предложить другие способы выполнения такого рода работы. Для сильных учащихся можно предложить разработать такой план самостоятельно.

Второй блок работы несет в себе межпредметную нагрузку и дает четкое представление учащихся о связи математических понятий и физических. В рамках отчета по второму блоку учитель проверяет полученные данные в результате расчета и оценивает в маршрутном

листе или отчетном листе.

Можно организовать схожую работу на примере практического применения темы подобие, описанного в учебнике, по измерению расстояния до недоступной точки. Это служить еще одним примером реализации межпредметных связей тем «Оптика» и «Подобие» и их взаимного применения и проникновении.

Заключительный этап выполнения квеста – это ответ на вопрос. В данном случае - это рефлексия и обобщение полученного опыта в результате выполнения квест-заданий на основе реализации межпредметных связей.

Заключение и выводы

Образовательный квест, как один из эффективных технологий обучения, позволяет отойти от стандартных форм обучения и организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, а процесс обучения сделать более занимательным и интересным.

Однако для полноценного применения квест-технологий необходима серьезная предварительная подготовка и глубокая разработка заданий.

Прежде всего требуется разработка концептуальных полей по отдельными темам, например в нашем случае таким, как при изучении тем: "Подобие треугольников", "Векторы" и т.д. Нами разработаны и практически используются конспекты уроков с включением материалов межпредметных связей, отобранные задания для организации работы на основе квест-заданий. Имеются планы нескольких квестов по данным темам, реализованы и реализуются проекты обучающихся. Необходимо заметить, что заявленная тема дискуссии настолько обширна, что нельзя сказать о приближении к завершению данного проекта.

Использование квест-технологий предоставляет возможность организовать уроки различными способами, причем с учетом интеграции различных учебных предметов:

- выполнение заданий квеста по каждой учебной теме в малых группах или индивидуально;
- в классе под руководством педагога или самостоятельно в домашней работе;
- оформление проектов по итогам выполнения каждого задания, также допускаются различные варианты отчетов – в печатной, рукописной форме (реферат, исследование, творческая работа) или в виде компьютерного файла, презентации и т.п.

Таким образом, использование квестов при изучении школьниками естественнонаучных дисциплин позволит повысить уровень сформированности компетенций обучающихся, готовности их к самообразованию и самостоятельному решению проблем, но и разнообразить формы проведения занятий, что в целом, способствует: совершенствованию образовательного процесса с использованием новых технологий обучения; формированию у обучающихся знаний и умений, которые в будущем могут быть востребованы в реальной жизненной ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ян Амós Комёнский Великая дидактика / Ян Амós Комёнский – М.: Книга по Требованию, 2012. – 321 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897)
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. №2765-р, утверждающее Концепцию Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы.
4. Пурешева Н.С., Важеевская Н.Е., Чаругин В.М. Физика. 9 класс. - 2-е изд. - М.: Дрофа, 2018. - 272 с.
5. Перышкин А.В. Физика. 9 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / А.В. Перышкин, Е.М. Гутник. – М.: Дрофа, 2016. – 320 с.
6. Геометрия, 7–9: Учеб. для общеобразовательных учреждений / Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кардомцев и др. – 19-е изд. – М.: Просвещение, 2017.
7. Геометрия: 9 класс: методическое пособие/ Е.В. Буцко, А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонский, М.С. Якир. — М.: Вентана-Граф, 2013.
8. Геометрия: 9 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений/ А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонский, М.С. Якир. — М.: Вентана-Граф, 2016.
9. Колягин Ю.М. и др. Общая методика преподавания матема-

тики в средней школе. М., "Просвещение". 1977.

10. Программы общеобразовательных учреждений. Геометрия. 7-9 классы. / Сост. Т.А. Бурмистрова. – М.: Просвещение, 2011 г.

11. Татьяначенко Д.В., Воронцов С.Г. Программа общеучебных умений: совершенствование эффективности формирования познавательной компетентности школьников // Образование в современной школе. - №6. -2002. - С. 44-57.

12. Физика. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Архимед». 7–9 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / О.Ф. Кабардин. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 2013. — 96 с.

13. Миронова С.В., Напалков С.В. Специфика заданий и задачных конструкций информационного контента образовательного Web-квеста по математике. Монография: 2-е изд. –СПб.: Издательство «Лань», 2018. -104 с.

14. Chevallard, Y. On didactic transposition theory: some introductory notes - http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php?id_article=122

15. Напалков С.В. Тематические образовательные Web-квесты как средство развития познавательной самостоятельности учащихся при обучении алгебре в основной школе: дис. ... канд. пед. наук / – Саранск, 2013. – 166 с.

Статья поступила в редакцию 27.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 372.4:37.015.3

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0023

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРИРОДЕ

© 2019

Калинина Лариса Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики начального образования
Иркутский государственный университет

(664020, Россия, Иркутск, улица Нижняя набережная, 6, e-mail: kalinina_larisa@inbox.ru)

Аннотация. Проблема готовности к деятельности является актуальной и востребованной при организации процесса формирования личности, так как в педагогической практике идет активный поиск путей и средств повышения эффективности деятельности. Внимание к проблеме находит отражение в научно-педагогических и психологических исследованиях, нормативных документах начального общего образования. К менее изученной категории относятся готовность к ценностно-ориентированной деятельности в природе. В теоретическом аспекте автором выявлены характеристики данного вида готовности в контексте взглядов на младшего школьника с позиции развития его субъектной активности, предложены определение понятия, структурно-функциональные компоненты как критериальной основы для определения степени сформированности готовности к ценностно-ориентированной деятельности в природе младших школьников. Содержание компонентов объединяет совокупность необходимых ориентиров, включающих ориентировочную основу деятельности, а также личностные характеристики. Рассмотрены особенности процесса формирования готовности, который предполагает переход внутренних структур личности во внешнюю деятельность человека, направленную на сохранение природной среды на основе личностного принятия природы как ценности. Представлены практические пути для обеспечения системности и целостности образовательного пространства, особенности их реализации в учебной и внеурочной видах деятельности. Дано описание методов, которые были использованы при организации работы с младшими школьниками: экологические игры, экологические ситуации, инсценировка, проект и др.

Ключевые слова: начальное общее образование, младший школьник, ценность природы, готовность к деятельности в природе, компоненты готовности к деятельности в природе, процесс формирования готовности к деятельности в природе.

THE PROBLEM OF FORMATION OF READINESS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO VALUE-ORIENTED ACTIVITIES IN NATURE

© 2019

Kalinina Larisa Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of psychology and primary school
Irkutsk State University

(664020, Russia, Irkutsk, Niznyaya Nabereznaya street, 6, e-mail: kalinina_larisa@inbox.ru)

Abstract. The problem of readiness for action is current and popular in the organization of the process of personality formation because in teaching practice there is an active search for ways and means of increasing the efficiency of activity. Attention to the problem is reflected in scientific, pedagogical and psychological research, regulatory documents of primary general education. The less studied category is readiness for value-oriented activities in nature. In the theoretical aspect, the author identified the characteristics of this type of readiness in the context of views on the younger student from the standpoint of the development of his subjective activity. The author proposed a definition of the concept, structural and functional components as a criterion basis for determining the degree of readiness for value-oriented activities in the nature of younger schoolchildren. The content of the components combines a set of necessary reference points, which include an indicative basis for activities and personal characteristics. There are considered the features of the formation process of readiness, which involves the transition of the internal structures of personality in the external man's activities aimed at preserving the natural environment based on personal acceptance of nature as a value. There are presented the practical ways to ensure the consistency and integrity of the educational space, features of their implementation in the educational and extracurricular activities. There are given a description of the methods, which were used in the organization of work with younger students: ecological games, ecological situations, dramatization, project, etc.

Keywords: elementary general education, junior schoolchild, value of nature, readiness for activity in nature, components of readiness for activity in nature, process of formation of readiness for activity in nature.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В современном обществе изменились требования к личностным качествам человека. Важными характеристиками становятся способность к активной преобразовательной деятельности, самостоятельному решению жизненных ситуаций, пониманию последствий своих действий и несение ответственности за полученные результаты, что предполагает принятие решений, их исполнение, контроль, анализ и оценку своих действий. Не менее востребованными являются личностные качества, основанные на принципах нравственности и ценностного отношения к окружающей действительности. Эти требования составляют стратегический национальный приоритет и определяют вектор образовательной политики в Российской Федерации: ориентация на становление субъектной позиции школьников в разных видах деятельности; формирование активной гражданской позиции, системы нравственных и смысловых установок личности, моделей и способов поведения на основе сознательного выбора общечеловеческих нравственных

ценностей [1].

Такие образовательные результаты находят отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), Примерной основной образовательной программе начального общего образования (ООП НОО), в которых внимание направлено на развивающий и воспитательный аспекты педагогической деятельности. Определены планируемые результаты выпускника начальной школы: готовность и способность самостоятельно действовать; уважение и освоение в деятельности традиционных нравственных и социокультурных ценностей общества; ценностная ориентация и установление личностных смыслов деятельности; предпочтение в ситуациях выбора в пользу нравственных норм и др. [2; 3]. Значимость достижения этих результатов именно на уровне начального образования определяется неповторимой ценностью младшего школьного возраста в развитии личности, который следует рассматривать как фундамент дальнейшего образования. Именно в этот период закладываются основы ценностного отношения

ребенка к окружающему миру, собственного опыта взаимодействия с ним, формируется базис его личностной культуры, происходит качественное изменение мироощущения ребенка. Особые возможности имеют возрастные особенности младших школьников (чувственное восприятие окружающего мира, эмоциональная отзывчивость, эмпатия, любознательность, наблюдательность, регуляция собственных поступков как произвольность поведения, становление основ личностной рефлексии и оценки деятельности, восприимчивость к внешним влияниям взрослого и др.).

Отметим ряд положений, которыми характеризуется современное начальное образование. Во-первых, в соответствии с целевыми ориентирами отобрано ценностное содержание: патриотизм, семья, труд, красота, человек, здоровый образ жизни, культура, природа, родная земля, планета Земля и др. [3]. Во-вторых, к педагогу начальной школы предъявляются требования: находить ценностный аспект учебного знания, обеспечивать его понимание и переживание учениками для формирования системы ценностей и способов гражданского поведения [4]. В-третьих, формирование личности осуществляется в процессе выполнения ей разных видов деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Э.Г. Юдин и др.). Для ценностной ориентации определены такие виды продуктивной деятельности младших школьников: проблемно-ценностное общение, игровая, познавательная, трудовая, экологическая, краеведческая, спортивно-оздоровительная, социальная и др. [3; 5].

В рамках нашего исследования значимость имеет экологическая деятельность. В контексте реализации ФГОС НОО целевыми ориентирами для ее осуществления является достижение следующих результатов: восприятие младшим школьником природы как общечеловеческой базовой ценности; принятие норм и правил взаимодействия с объектами природы как личных жизненных принципов; выбор способов поведения во взаимодействии с природой на основе ее ценности; проявление позиции субъектно-непрагматического отношения к природе и заботы об окружающей среде.

Вместе с тем, при всей актуальности работы отмечаем ряд недостатков. Ценностный компонент «Природа», который составляет содержание образования младших школьников, не является личностно значимым для большинства современных детей. Наблюдается снижение активности младших школьников, а наименьшую активность они проявляют в природной среде (значительную часть времени дети уделяют виртуальной плоскости экрана – компьютерного, сотового телефона, Интернет-общение). В широкой педагогической практике сохраняется эпизодическая работа по включению учеников в эколого-ориентированную деятельность, которая представлена экологическими праздниками, конкурсами плакатов, проектной и исследовательской деятельностью и др., реже – экологическими акциями, природоохранной деятельностью. Как следствие этих положений – ученики не заинтересованы в улучшении окружающей природной среды, а фактически достигнутые результаты не соответствуют целевым приоритетам образования.

Считаем, что необходимо научное обоснование путей достижения планируемых результатов, определяющих способы деятельности младших школьников в природе. В связи с этим представляет научно-исследовательский интерес категория «готовность к ценностно-ориентированной деятельности в природе».

Анализ исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты проблемы; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Отмечаем, что объектами научно-педагогических и психологических исследований являются разные аспекты феномена готовности человека к разнообразным видам деятельности: готовность к обучению в школе, к жизненному и профессиональному самоопределению, к разным ви-

дам профессиональной деятельности, к саморазвитию, к действию в особых ситуациях и др. Определены существенные характеристики категорий, их структура, содержание структурных компонентов, критерии и показатели выявления уровня сформированности компонентов готовности. Описаны особенности процесса формирования готовности к деятельности и выделены целесообразные условия в соответствии со спецификой деятельности. Разработкой данных вопросов занимались Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, М.И. Дьяченко, И.А. Зимняя, В.А. Крутецкий, М.И. Махмутов, В.А. Сластенин, Д.Н. Узнадзе, А.В. Хуторской, С.Н. Чистякова и др.

В научных трудах феномен готовности соотносят с деятельностью, поэтому обратимся к характеристикам понятия «готовность к деятельности» как ключевого в нашем исследовании. Его рассматривают с разных позиций: как установка, предвосхищающая и предопределяющая деятельность [6]; как психическое состояние, которое может быть как длительным, так и временным (предстартовое состояние), составляет внутренний настрой личности на выполнение деятельности [7] и характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта [8]; как совокупность свойств личности, более сложное образование, нежели способности к выполнению деятельности [9]; как выражение личности и сложное личностное образование, которое включает необходимые отношения, свойства и качества личности, установки, убеждения, знания и умения, позволяющие выполнить деятельность [10; 11]. А.В. Хуторской и И.А. Зимняя характеризуют данную категорию как интегративное образование личности. Оно включает совокупность компонентов, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой деятельности: смысловые установки и ориентации [12]; внутреннюю убежденность и социально-значимую направленность личности [13]; знания, умения и практический опыт [12; 13].

Многоаспектность и интегративный характер исследуемой дефиниции определяют необходимость выявления ее структуры. Компоненты готовности к разным видам деятельности включают мотивационно-ценностный (отражает соответствие личностного смысла объективному значению деятельности), когнитивный (теоретическая подготовленность к осуществлению конкретного вида деятельности), операционально-деятельностный (практическая подготовленность к данному виду деятельности), эмоционально-волевой (способность к самоуправлению) [14]. В психологическом аспекте готовности к деятельности выделяют мотивационный (потребность, желание достижения успеха в деятельности), ориентационный (знания об особенностях деятельности), операциональный (наличие способов деятельности), волевой (умение осуществлять самоконтроль, саморегулирование, мобилизацию собственных усилий), оценочный (самооценка деятельности) компоненты [10]. Компоненты готовности к осуществлению профессиональной деятельности имеют разные трактовки названий, однако отмечаем близкие позиции к определению их содержания: мотивационный, познавательно-операционный, эмоционально-волевой и психофизиологический [11]; познавательный, эмоциональный и мотивационный [15] компоненты. Относительно младшего школьного возраста представлены компоненты готовности к социально-бытовой ориентации как основы для социализации и освоения разных видов социально-бытовой деятельности. К ним относятся личностный (ценностные ориентации, мотивационная направленность, личностные качества), когнитивный (знания об объектах и явлениях социума, социально-бытовой деятельности, способах взаимодействия с окружающим миром), деятельностный (интеллектуальные, трудовые, социально-бытовые, коммуникативные умения) компоненты [16].

Рассматривая готовность как значимую предпосылку для успешного выполнения любого вида деятельности, определим особенности экологической деятельности.

В научно-педагогической литературе они представлены в аспекте экологического образования, экологического воспитания, формирования экологической культуры личности, ценностного отношения к природе. Методологические подходы, теоретические основы организации работы разработаны Н.Ф. Виноградовой, С.Д. Дерябо, А.Н. Захлебным, И.Д. Зверевым, А.В. Мироновым, Л.П. Симоновой, И.Т. Суравегиной, В.А. Явниным и др. Определена сущность категорий, их структурные компоненты и содержательное наполнение. Сформулированы цели, задачи работы, принципы, содержание, формы, методы и средства, условия и психолого-педагогические механизмы процессов с учетом возрастных возрастных категорий.

Н.М. Мамедов в содержании экологического образования выделяет следующие аспекты [17]: научный (научно-познавательный) аспект (обеспечивает развитие познавательного отношения к окружающей среде; включает закономерности, теории и понятия, которые характеризуют природу, человека, общество и производств в их взаимодействии); ценностный аспект (формирует нравственное и эстетическое отношение к природной среде, умение не только видеть красоту окружающего мира и восхищаться им, но и готовность вносить посильный вклад в охрану и восстановление окружающей среды); нормативный аспект (овладение системой норм и правил, предписаний и запретов экологического характера); деятельностный аспект (включает виды и способы человеческой деятельности, направленные на формирование познавательных, практических и творческих умений экологического характера, развитие волевых качеств обучающихся; потребности и умения проявлять активность в решении экологических проблем).

Иной подход относительно терминологического аппарата представлен в современных документах и методической литературе, нормирующих организацию образовательной деятельности в начальной школе. Основное содержание работы, направленное на включение школьников в экологическую деятельность, можно группировать в соответствии с уровнями воспитательных результатов [3; 5], которые включают знания (система представлений о социально-значимых ценностях, нормах, правилах), чувства (проявление отношения, внутреннее принятие общечеловеческих норм), поступки (освоение способов деятельности, социальная активность).

На уровне знания ученики должны получить первоначальные знания о мире природы, о взаимосвязях между объектами природы, природой и человеком, о процессах, происходящих в ней, нормах и правилах поведения, деятельности человека (как о положительной, так и отрицательной), причинах загрязнения окружающей среды. На уровне ценностного отношения на основе эмоционального восприятия природы осуществляется принятие ее как универсальной ценности, становление личной ответственности за будущее природы. При выработке ценностного отношении нормы природопользования, поведения в природе становятся не внешними требованиями (в виде законов, правил, которым необходимо подчиняться), а внутренним регулятором деятельности самой личности. Уровень деятельности предполагает получение элементарного опыта взаимодействия с природой, исключения нанесения ей вреда, загрязнение или разрушение ее объектов. У школьника формируются умения оценивать состояние природной среды, принимать правильное решение по ее улучшению, предвидеть возможные последствия своей деятельности в природе и оценивать их результат в отношении пользы для природы [18].

При всем многообразии научных трудов, в которых раскрываются идеи готовности к деятельности, подходы к организации экологической деятельности, не находят отражения изучение феномена «готовность к ценностно-ориентированной деятельности в природе», ее особенности в младшем школьном возрасте.

Цель статьи заключается в определении сущности понятия «готовность к ценностно-ориентированной деятельности в природе» и определению путей ее формирования у младших школьников.

Изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов. Любая деятельность человека исходит от него как личности, как субъекта деятельности [19]. Готовность к ценностно-ориентированной деятельности в природе (далее готовность) целесообразно рассматривать в контексте взглядов на младшего школьника с позиции развития его субъектной активности. Сущностные характеристики готовности обуславливают значимость ее формирования для осознанной деятельности личности в природе.

Готовность составляет интегративную характеристику человека как субъекта деятельности и предполагает предрасположенность личности к поступку в процессе взаимодействия с природой на основе экологически сообразных способов поведения. Она выступает как психическое состояние и как свойство личности, т.е. включает определенные личностные характеристики. Готовность обеспечивает избирательную активность, направленную на преобразование объекта деятельности, и помогает человеку успешно выполнять действие, своевременно корректировать его в случае необходимости при изменении данного объекта или появлении новых условий, влияющих на достижение планируемого результата.

Такая активность побуждается наличием ориентировочной основы деятельности, т.е. системой условий (ориентиров, указаний обо всех компонентах действия), на которые опирается человек при его выполнении. Эти условия включают когнитивную подготовленность субъекта деятельности (знание нормативных основ взаимодействия с природной средой, способов действия, взаимосвязей объектов природы, экологических проблем и причин их появления и пр.), наличие системы мотивов (потребности, интерес, мотивы, направленные на получение знаний о природе, ее преобразование, в основе которых находится личностная убежденность в ценности природы и желание ее охранять). Систему условий, необходимых для деятельности школьника в природе, можно описать через последовательность необходимых ориентиров:

- понимание цели деятельности (что предстоит сделать);
- мотив деятельности (для чего это необходимо);
- знание о средствах деятельности (что необходимо использовать для достижения цели);
- понимание способов деятельности (как и в какой последовательности делать, какие требования соблюдать);
- знание способов контроля и самоконтроля (как определить, что деятельность соответствует поставленной цели).

Также на активность личности влияет определенный настрой. Он включает психические характеристики: наличие чувств, эмоциональных переживаний, испытываемых личностью как при общении с природой и деятельности в ней, так и не находясь в непосредственном контакте с окружающей природной средой. Значимыми являются и ряд личностных качеств (ответственность, любознательность, способность к анализу, оценке действий, наличие волевых качеств).

В качестве критериальной основы для определения степени сформированности готовности к ценностно-ориентированной деятельности в природе выступают ее структурно-функциональные компоненты:

- информационный (знания о единстве и разнообразии природы, способов ценностно-ориентированной деятельности, об экологических проблемах и последствиях отрицательных воздействий на природу, социокультурные знания о природе, нормативные знания и др.);
- ориентационно-ценностный (личностные проявления: взгляды, убеждения, отношения, чувства, ценност-

ные ориентации);

– мотивационный (экологические, гуманистические, эстетические, научно-познавательные, экономические мотивы, которые включают смысловые ориентации, личностную значимость деятельности, направленность на познание природы);

– деятельностно-практический (определенный практический опыт, включающий умения взаимодействовать с объектами природы, оценивать поступки и пр.; личностные качества, детерминирующие активность, саморегуляцию и оценку деятельности в природе).

Каждый из компонентов имеет свое место в структуре готовности, при этом все они находятся в тесной взаимосвязи и предопределяют развитие друг друга. Отсутствие или низкий уровень одного из них влияет на общий уровень готовности к ценностно-ориентированной деятельности. В соответствии с данными компонентами формирование готовности необходимо рассматривать как процесс, в ходе которого осуществляется преобразование внутренних структур личности, что предполагает принятие ценности природного мира, убежденность в его значимости для удовлетворения эстетических, познавательных, духовных потребностей, ориентация на гармоничное взаимодействие с природой (процесс интериоризации). Это определяет характер деятельности человека в природе, и происходит переход внутренних структур во внешнюю деятельность человека, направленную на сохранение природной среды (процесс экстериоризации).

Считаем, что системность и целостность образовательного пространства в процессе формирования рассматриваемой категории позволит обеспечить интеграция экологического содержания в учебной и внеурочной видах деятельности в единстве информационного, ориентационно-ценностного, мотивационного, деятельностно-практического компонентов. Также формирование готовности к деятельности в природе должно составлять не пассивное созерцание окружающего мира, а активные действия личности в социоприродном окружении родного края, что способствует становлению ученика как субъекта прагматического взаимодействия с природой.

В учебной деятельности необходимо учитывать, что большой вклад в процесс формирования готовности может внести изучение предметов «Окружающий мир», «Литературное чтение». Им принадлежит приоритетная роль при отборе содержания экологической направленности.

В процессе изучения литературного чтения формируется читательская позиция, развиваются способности обучающихся воссоздавать в воображении картины, нарисованные писателем, умение видеть авторскую позицию, определить свое эмоционально-оценочное отношение к прочитанному. Задача учителя – так организовать работу над художественным текстом, чтобы дети испытывали сильное эмоциональное воздействие, переживали разные чувства, постигая ценностные уроки произведений. Исходя из этого, к уроку нужно начинать готовиться с рассмотрения возможностей текстов с позиции содержания в них ценности «Природа»: выделить в содержании изучаемого материала, что это даст младшему школьнику, будут ли затронуты его чувства, какое влияние окажет на поступки, выбрать эффективные методы и приемы. Для этого в процессе подготовки к уроку нужно продумывать условия для погружения школьников в метапоэтическое пространство. Это можно достигнуть при общении с книгой, основанном на ценностном чтывании, вслушивании, переживании событий и описаний в ходе тесного эмоционального взаимодействия учителя и обучающихся. Целесообразно использовать прием интерпретации художественных текстов как метапоэтических. В результате глубинного осмысления образов, явлений у учащихся появляются новые яркие представления о ценности природы, произведение прожизивается

ребенком и дает возможность расширить личностное ценностное пространство. Коммуникативно-диалогное общение осуществляется в условиях метапоэтического пространства с помощью стимулирования вопросами «почему?», «зачем?», «как?», «значимо?».

В отличие от литературы, где большая часть произведений отводится формированию умения видеть красоту природы и любоваться ею, то на уроках окружающего мира делается акцент на понимание детьми значимости активной и деятельной ценностно-ориентированной позиции по отношению к природе. Традиционное отношение человека к природе основано на использовании ее как средства для удовлетворения своих потребностей в жизнеобеспечении, как своеобразной кладовой запасов. Однако необходимо преодолеть потребительское отношение к природе, и на уроках окружающего мира важно формировать не только эмоциональную отзывчивость к объектам и явлениям природы, но и интерес к ее познанию, общению с ней и желание беречь природный мир. Для этого можно использовать на уроках экологических пятиминутки, содержание которых включает интересные факты об объектах природы, о проблемах окружающей природной среды родного края. Это позволит создать условия для восприятия учениками природы как общечеловеческой ценности: включить в оценивание и выбор способа поведения при взаимодействии с объектами природы, основываясь на собственном ценностном отношении к окружающей природной среде; понять неповторимость и целостность природного мира; осознать последствия неразумного вмешательства в природу; формировать у школьников потребность охранять и беречь природу.

При организации образовательной среды необходимо учитывать, что обеспечить личностное развитие младшего школьника в соответствии с современными целями образования в рамках отдельных учебных дисциплин и только при классно-урочной форме организации образовательного процесса невозможно. Особые условия для продуктивного формирования готовности учеников к деятельности в природе создает специально организованная ценностно-ориентированная внеурочная деятельность. Она предоставляет возможности для внесения практической направленности: исследование окружающей среды, формирование экологически правильного поведения, обогащение личного опыта ученика, развитие готовности к самостоятельным поступкам и действиям. Также внеурочная работа отличается свободой выбора, гибкостью форм и методов.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе школы поселка Янгель Нижнеилимского района Иркутской области (ученики 4 класса, педагог Н.П. Федулова). В рамках статьи представим организацию работы, содержание которой предполагает изучение природы родного поселка и получение первоначального опыта деятельности в ней.

После изучения на уроке окружающего мира темы «Красная Книга» был организован проект «Красная тетрадка». Ученики разделились на две группы. Продуктом работы первой группы было оформление в виде мини-книжки информации о животных и растениях Иркутской области, занесенных в Красную книгу. Ученики второй группы оформили мини-книжку «Сохраним природу!», в которой разместили творческие работы: сочинения, стихотворения, листовки, плакаты. Проект способствовал получению знаний о природе родного края, восприятию ее как общечеловеческой ценности, позволял прожить личную позицию к охране природы.

Для формирования умения решать экологические проблемы предложили ученикам инсценировать сказку А.А. Рыжовой «Жила-была река», что позволило ввести детей в круг воображаемых обстоятельств, создать эмоциональное проживание ситуации. Потом организовали ценностно-ориентированную беседу и практикум «Водоёмы нашего края». В сказке река представлена

как одушевленный персонаж. Люди привыкли к своей Реке и перестали заботиться о ней, загрязняли ее. Река обиделась и ушла из города. В завершении сказки люди поняли свои ошибки, вернули Реку в город, очистили ее от мусора и грязи. Специально отобранное содержание сказки, основанное на связи сюжета с окружающей жизнью, направлено на формирование: знаний о взаимодействии объектов и явлений окружающей действительности, о взаимосвязях природы и общества; чувства сопричастности к экологическим проблемам; мотивов экологически сообразного поведения; умений проектировать пути содействия героям природного и социального мира; умений высказывать оценочные суждения о ситуации в природной среде. После решения ситуации ученики высказывали предположения о загрязнении водоемов родного края (Усть-Илимское водохранилище, река Илим, река Прокопьевская): о причинах загрязнения водоемов, действиях человека. На примере Усть-Илимского водохранилища школьники выявляли проблемы окружающей среды, приводили примеры загрязнения. Например, дети говорили: «Усть-Илимское водохранилище загрязняется выбросами вредных веществ заводов Коршуновского горно-обогатительного комбината (по р. Коршуниха), Братского лесопромышленного комплекса и Братского алюминиевого завода (сточные воды попадают в р. Вихоревка)»; «Загрязнение происходит из-за неочищенных и недостаточно очищенных сточных вод; «Кварцевый песок и Усть-Илимское водохранилище – основные сокровища для развития туризма в поселке Янгель, а отдыхающие не всегда убирают за собой мусор, оставляют его на берегах водохранилища». Ученики прогнозировали последствия таких действий людей, предложили способы личного вклада для защиты водохранилища.

Для понимания значимости помощи зимующим птицам была проведена экологическая игра «Ну-ка накорми!». Ученики были введены в условия игры: заданы требования, необходимые насекомоядным и растительноядным птицам для жизни (количество ягод или насекомых для питания). Они изготовили «пищу», затем развешивали «ягоды» на заметных местах и прятали «насекомых». Ученики, играющие роли птиц, искали пищу, а потом все выясняли, какую пищу сложнее было найти. В ходе игры ребята испытывали чувство переживания к птицам в условиях недостатка корма, выразили желание проявить активность. Результатом игры стало составление памятки «Поможем птицам», изготовление кормушек, установление дежурства для регулярного их пополнения кормом. Игра способствовала становлению личной убежденности в значимости помощи птицам.

Также на уроках и во внеурочной деятельности использовали методы:

- идентификации, т.е. понимания другого, способность поставить себя на место объекта природы. Детям предлагается пофантазировать, что они чувствуют в воображаемой ситуации: «Я превратился в ... (чистый воздух, муравья, птицу) и ощущаю (чувствую) ...», «Я чувствую радость (речки, синицы, колокольчика), когда ...», «Я чувствую боль животного, когда ...» и др. Ребенок, встав на позицию природного объекта, должен понять его, увидеть ситуацию его глазами;

- ценностного анализа, т.е. рассмотрение объекта природы с позиции ценностной значимости с нравственных, экологических, эстетических позиций, когда даже такие неприятные и вызывающие страх с эстетической точки зрения животные как пауки, змеи, летучие мыши в природе необходимы и значимы. Важно показать детям экологическую самоценность, уникальность каждого природного объекта, подчеркнуть необходимость терпимого отношения к другим формам жизни;

- ценностной рефлексии, предполагающий анализ личностью своих переживаний, поступков. Детям предлагается вспомнить, что сам ребенок сделал полезного для окружающей природы.

Такая работа способствует самоопределению в принятии природы как ценности, формированию личной позиции взаимодействия с природным миром, смыслообразованию экологически сообразных способов поведения.

Выводы исследования. В качестве итогов отметим, что источником активности человека, мобилирующем его к действию, является наличие внутреннего состояния как предрасположенность осуществлять деятельность определенным образом. Включение учеников в экологическую деятельность является социально значимой задачей современного образования. Важно учитывать, что фундаментальную основу для ее осуществления составляет готовность к ценностно-ориентированной деятельности в природе. Для формирования данного вида готовности необходима научно и методически обоснованная, комплексная работа педагогов. В ходе выполнения работы получены следующие результаты: введена трактовка исследуемого понятия как индивидуального новообразования и регулятора, обуславливающего деятельность личности, рассмотренного в контексте современных взглядов на личность ребенка; определены структурно-функциональные компоненты категории, которые составляют интегральный комплекс взаимосвязанных элементов ориентировочной основы деятельности и личностных характеристик ученика, детерминирующих проявление активности; предложены особенности процесса формирования готовности на основе интериоризации и экстериоризации ценности природы. Реализация теоретических положений была апробирована в экспериментальной работе с младшими школьниками, отобраны продуктивные методы и проверена их эффективность. Отмечаем проявление учениками эмпатии к объектам природы, потребности взаимодействовать с природой на основе восприятия ее как ценности, личной убежденности в значимости такой деятельности, как для человека, так и для природы, умение делать выбор способа поведения с позиции экологически грамотного поведения. Это проявилось при проведении экологической акции «Усть-Илимское водохранилище – богатство Нижнеилимского района».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р [Электронный ресурс] // URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok> (дата обращения: 20.01.2019).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / под ред. А.А. Казаковой. М.: Просвещение, 2016. 53 с. (Стандарты второго поколения).
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Саинов. М.: Просвещение, 2012. 223 с. (Стандарты второго поколения).
4. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н) [Электронный ресурс] // URL: Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 20.01.2019).
5. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор. М.: Просвещение, 2010. 223 с. (Стандарты второго поколения).
6. Узнадзе Д.Н. Общая психология. СПб.: Питер, 2004. 416 с.
7. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 342 с.
8. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / под общ.ред. В.Н. Дружинина. СПб.: Питер, 2001. 656 с.
9. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1972. 255 с.
10. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
11. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов пединститутов к профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. Кривой Рог, 1989. 320 с.
12. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методам обучения. СПб.: Питер, 2004. 541 с.
13. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2005. 384 с.
14. Михайлов О.В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен: содержание и пути развития: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2007. 166 с.
15. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: Пути достижения

вершин профессионализма. М.: РАУ, 1993. 293 с.

16. Парфенова Т.А. *Формирование готовности к социально-бытовой ориентации младших школьников: дис. ... канд. пед. наук.* Саранск, 2016. 186 с.

17. Мамедов Н.М. *Культура, экология, образование.* М. : Издательско-полиграфический комплекс РЭФИА, 1996. 52 с.

18. Калинина Л.В., Ломакина О.В. *Краеведческая деятельность как средство формирования ценностного отношения к природе младших школьников: монография.* Иркутск: Изд-во ООО «Типография «Иркут», 2018. 130 с.

19. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии.* Санкт-Петербург: Питер, 2017. 718 с. (Мастера психологии).

Статья поступила в редакцию 19.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 37 (094)

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0024

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

© 2019

Карнаухова Вероника Александровна, кандидат искусствоведения,
доцент кафедры продюсерства и музыкального образования
Семусшева Татьяна Гавриловна, магистрантка, руководитель отдела
муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования
«Дворец детского (юношеского) творчества им. В.П. Чкалова»

*Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, ул. Пискунова, д.39, e-mail: tsemusheva@yandex.ru)*

Аннотация. В последнее время в СМИ и педагогическом сообществе активно обсуждаются проблемы, вызванные переходом на двухуровневую систему в сфере дополнительного образования. Поддерживая идею развития любительского музицирования, связанные с нею аспекты музыкального просветительства, а также развития различных форм художественного творчества, специалисты обращают внимание на риски и возможные потери, которое может понести детское музыкальное образование в результате данного перехода по причине утраты традиций, заложенных педагогами прошлого. Различные мнения высказываются относительно малого даже для любительского уровня количества часов, отведенного на общетеоретические музыкальные дисциплины, обеспечивающие должный уровень понимания музыкального искусства, музыкальную эрудицию. Результаты, которые могут быть вызваны реформированием старой системы дополнительного образования, воспринимаются с тревогой в условиях падения общего уровня культуры. Авторы данной статьи обращают внимание на факторы, свидетельствующие о трансформации, коснувшейся взаимоотношений взрослых и детей, проявившейся в условиях модернизации дополнительного образования. Данная проблема рассматривается в аспекте, которому ранее не уделялось достаточного внимания. В работе содержится предложение пристальнее взглянуть на изменения, произошедшие в детской психологии. Авторы выступают с рекомендациями, обращенными к представителям управления в этой области. Они касаются формирования определенной стратегии, в которой главным ориентиром стала бы опора на лучшие традиции педагогики прошлого, внимание к приоритетам этического и эстетического воспитания. В условиях реформирования дополнительного образования необходимо сохранение таких традиций, как доброта в общении, дух творчества.

Ключевые слова: дополнительное образование, модернизация, новации, традиции, отечественная музыкальная педагогика, двухуровневая система дополнительного образования, полемика, творчество, ребёнок, любительское музицирование, профессионализм, современная культура, управление, общение.

TRADITIONS AND INNOVATIONS IN THE DEPARTMENT OF ADDITIONAL EDUCATION

© 2019

Karnaukhova Veronika Aleksandrovna, candidate of art history, associate Professor
of the Department of production and music education
Semusheva Tatiana Gafiyatovna, the master student, head of the Department of the Municipal
budget institution of additional education "Palace of children's (youth) creativity. V. P. Chkalov"
*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, street Piskunova, d. 39, e-mail: tsemusheva@yandex.ru)*

Abstract. Recently, the media and the pedagogical community have been actively discussing the problems caused by the transition to a two-level system in the field of additional education. Supporting the idea of the development of Amateur music making, related aspects of musical enlightenment, as well as the development of various forms of artistic creativity, experts pay attention to the risks and possible losses that may incur children's music education as a result of this transition due to the loss of traditions laid down by teachers of the past. Different opinions are expressed on the relatively small even for the Amateur level of the number of hours allocated to the General theoretical musical disciplines, providing an adequate level of understanding of musical art, musical erudition. The results, which may be caused by the reform of the old system of additional education, are perceived with alarm in the conditions of the fall of the General level of culture. The authors of this article pay attention to the factors that indicate the transformation of the relationship between adults and children, manifested in the modernization of additional education. This problem is addressed in an aspect that has not been sufficiently addressed in the past. The paper contains a proposal to take a closer look at the changes that have occurred in child psychology. The authors make recommendations to the representatives of the Department in this area. They relate to the formation of a certain strategy, in which the main focus would be based on the best traditions of pedagogy of the past, attention to the priorities of ethical and aesthetic education. In the context of reforming additional education, it is necessary to preserve such traditions as kindness in communication, the spirit of creativity.

Keywords: additional education, modernization, innovations, traditions, domestic music pedagogy, two-level system of additional education, polemic, creativity, child, Amateur music, professionalism, modern culture, management, communication.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В настоящее время в средствах массовой информации, а также в сфере фундаментальных исследований по проблемам детской художественной педагогики, психологии детского творчества, социологии активно обсуждаются проблемы модернизации дополнительного образования. Авторы работ пишут не только о его несомненной значимости для формирования полноценной, образованной и развитой личности, о путях и перспективах развития этой отрасли, но и, в связи с происходящими в ней реформами, о необходимости сохранения традиций, при-

знании их особым культурным фондом, той основой, разрушение которой может стоить в будущем слишком больших и невосполнимых потерь (Е. В. Мечетина [5], А. Г. Кочарова [3], Л. И. Магомедова [4], О. А. Немова, Н. А. Ражова [7], Туманова К.Р. [14]). В аспекте реформирования системы дополнительного образования актуальными являются проблемы его управления. Мы становимся свидетелями полемики, охватившей сообщество музыкантов-исполнителей и педагогов дополнительного образования. Некоторые из них, в частности, бьют тревогу по поводу возможных негативных последствий перехода на двухуровневую систему, предполагающую

любительское и предпрофессиональное обучение в Детских школах искусств. Многие уверены, что она грозит потерей былых традиций, которыми отечественная музыкальная педагогика по праву может гордиться. Не менее остро на этом фоне воспринимается проблема недостаточной подготовки тех, кто призван управлять процессами модернизации в этой сфере, их адекватной реакции, гибкого и взвешенного подхода к реформированию, ясного осознания своих целей и возможных рисков, эффективного поиска решения своих задач. Проблема подготовки менеджерских кадров и совершенствования методов управления, равно как и взаимодействия, взаимопонимания руководителей и педагогов, учителей и родителей, а также родителей и детей в таком важном деле, каким является дополнительное образование, поднимается во многих работах [4, 17-25].

Авторы статей пишут, что на практике необходимость тесной связи, конструктивного диалога на поле воспитания детей далеко не всегда осознается самими руководителями как приоритет. Стремясь во что бы то ни стало исполнить предписанное, они подчас не замечают масштаб потерь. По мнению некоторых профессионалов, переход на двухуровневую систему обучения снижает качество и роль дополнительного образования, ущемляет его статус, делает его именно «дополнительным», а не обязательным в плане духовно-нравственного и интеллектуального развития. Это приводит в итоге к процветанию дилетантизма, потере престижа творческих специальностей и – шире – к утрате важнейших культурных ориентиров и ценностей в социуме [2]. Таким образом, в качестве одной из важных задач, стоящих перед обществом сегодня, следует назвать формирование такого типа руководителя в сфере дополнительного детского образования, который ясно осознавал бы возможные последствия, связанные с происходящими процессами модернизации, обладая должным уровнем культуры и способностью отстоять лучшие из традиций отечественной детской музыкальной педагогики.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Возможные решения данной проблемы рассматриваются, как уже отмечалось, не только исследователями, но и профессионалами-практиками. В хоре их голосов выделяется мнение Екатерины Мечетиной, которая в своем выступлении на Круглом столе под председательством министра культуры РФ В. Р. Мединского «Пути развития детских школ искусств» произнесла: «Я прошу признать нашу систему на официальном уровне как национальное достояние». Ранее она говорила: «И первое, что я хочу подчеркнуть: музыка – это неотъемлемая часть классического образования ... Мы не должны профанировать наше музыкальное образование, не должны наши замечательные школы с их традициями превратить в некие кружки поверхностно-ознакомительные ... никогда в жизни образование не строилось исходя из запросов широких масс общества, наоборот, именно благодаря правильно поставленному общественному образованию общество начинало тянуться за образованными классами, активно развиваться» [5]. Несколько иной взгляд наблюдается в размышлениях на эту тему журналиста Анны Кочаровой, которая отстаивает «поворот» дополнительного музыкального образования в сторону среднестатистического человека и убеждает в необходимости развития традиции музицирования, воспитывающего культурного и образованного слушателя: «Я уверена, что музыкальные школы не должны выпускать ежегодно десятки мацуевых. Но они должны давать детям возможность проявить себя» [3]. Л. И. Магомедова на основе проведенного анализа исследовательской литературы выделяет такие, связанные с управлением дополнительным образованием, проблемы, как «нехватка материальной стимуляции специалистов дополнительного

образования детей; недостаточность изученности социального заказа на дополнительное образование; нехватка технологий по его изучению». Наряду с вышеперечисленными она отмечает среди наиболее актуальных то обстоятельство, что «конкурентоспособность принятых форм дополнительного образования детей активно снижается по причине развития инновационных игровых возможностей досуга. В настоящее время детям доступны широкие возможности в выборе развлечений, а также других форм интересного времяпрепровождения, которые не требуют серьезных усилий» [4]. В статье этого автора мы сталкиваемся с тенденцией восприятия дополнительного образования как формы досуга, развлечения, а отнюдь не образования – факт, который не может игнорироваться представителями управления этого самого образования. То, что запросы общества, существующие по отношению к детям, их увлечениям, интересам, становятся все ниже, отмечается и другими исследователями. В этой связи сошлемся на статью О. А. Немовой, Н. А. Шевченко и Т. Г. Семушевой [9]. Авторы основываются в своих выводах на анализе детского медиаконтента и пишут: «Безудержная коммерциализация детской мультипликационной и кино продукции привела к тому, что сознание ребенка оказалось совершенно незащищенным ни со стороны родителей и близких, ни со стороны создателя так называемой детской мультипликации. Просмотр детских мультфильмов вызывает ощущение, что они созданы вовсе не для детей, а для взрослых. В детском СМИ превалирует либо образовательный, либо развлекательный контент. Проблемы воспитания духовно-нравственных качеств, гармонично развитой личности остаются зачастую за кадром» [9, с. 219]. Данная проблема представляется нам по сей день не решенной. Между тем, изменения, коснувшиеся интерпретации детства в наши дни, в частности, восприятия психологии детей взрослыми, на наш взгляд, обязательно учитывать в управлении дополнительным образованием. Именно организаторы этого образования должны обратить внимание на его традиции и приоритеты, дать ответы на вопросы: для какого именно ребенка существует сегодняшняя творческая школа, как выглядит этот ребенок, чем он живет, на что направлены его интересы и интересы его родителей? Пожалуй, ответ на них можно считать одной из самых важных основ, на которых должны базироваться действия организаторов процесса обучения в учреждениях дополнительного образования, а также педагогов этих учреждений.

Формирование целей статьи (постановка задания). В качестве цели статьи выдвигается тезис о необходимости осознания менеджерами в сфере управления дополнительного образования изменившегося контекста, определенной деформации, произошедшей в сознании современных детей в связи с трансформацией культурных стандартов общества. Не отрицая необходимости инноваций, нужно выработать бережное отношение к лучшим традициям, существующим в истории отечественной художественной педагогики, детского музыкального образования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В современном учебном процессе учреждений дополнительного образования, как нам представляется, должны быть учтены обе позиции, т.е. необходимо развивать традиции музицирования, имеющие, к слову сказать, глубокие корни не только в русской, но и европейской культуре и всегда служившие показателем развитого общества. Однако, надо учитывать и интересы особо одаренных детей, которые, в силу отмеренного им таланта, обычно опережают в своем развитии «средняков». Обе эти тенденции должны играть творческую роль в учебном процессе. Представляется важным прислушаться к голосу тех, кто считает, что четыре класса в обучении, не рассчитанном на предпрофессиональную подготовку, недостаточны для того, чтобы ребенок и окружаю-

щие его взрослые могли сделать осознанный выбор. Это ущемляет право тех, кто останется обычным меломаном на полноценные и глубокие знания основ искусства. Между тем, именно искусство, творчество способно сегодня восполнить пробелы в воспитании, формировании личности ребенка, его нравственных качеств. В погоне за результатами ЕГЭ, созданием портфолио, пробиванием дороги с целью занять определенную ступень социальной (карьерной) лестницы у педагогов и родителей до художественного и духовного воспитания просто порой не доходят руки.

По нашим наблюдениям, безудержный прагматизм современной жизни порождает отчуждение детей от мира прекрасного. Постепенно происходит отход от всего того, что некогда было фундаментом этического воспитания ребёнка: добро, духовность, нравственные идеалы, лежащие в основе человеческой культуры – сострадание к слабому, взаимовыручка, совесть, отзывчивость, чуткость и т.д. Каналами, по которым транслировались эти ценности в течение многих десятилетий и даже веков, были музыка, детская литература, театр, изобразительное искусство, а в XX веке – анимационное и детское художественное кино, о потере которого в наши дни тоже много и с горечью пишут. К тому же, современный ребенок зачастую не видит во взрослых защиту, опору, готовность прийти на выручку, т.к. сами взрослые, вовлеченные в водоворот сегодняшней жизни, слишком заняты решением рабочих, жизненно важных проблем. Подверженный постоянным стрессам и перегрузкам, ребёнок вынужден защищать себя сам. Взрослые же готовят его с малых лет к отстаиванию собственной позиции, приучая к мысли о том, что впереди его ждет работа. Период счастливого открытия жизни с его радостями сокращается в наши дни до ничтожно малого. Человеческий тип, с которым сталкивается сегодняшний педагог (а в дополнительном образовании это особенно заметно, т.к. оно обычно начинается после занятий в основной школе) – это уставший и нередко одинокий ребёнок.

Между тем, если мы взглянем в лица детей прошлого, оставленные нам в наследство мастерами (вспомним многочисленные детские портреты О. Ренуара, «Девочку с персиками» В. Серова, полотно «Девочка на шаре» П. Пикассо, картину А. Дейнеки «Мать» и т. д.), то увидим, с какой нежностью художники смотрят на ребенка, как стремятся подчеркнуть его хрупкость и чистоту, а также поддержку со стороны опытного и сильного взрослого по отношению к этому маленькому существу. Ребенок при этом превосходит взрослую половину человечества в своем мудром и светлом взгляде на жизнь.

В современном же мире он воспринимается как некий объект достижения целей. Эти новые цели – деловая, профессиональная успешность, личный рейтинг среди сверстников и педагогов, конкурентоспособность, карьерный рост и связанное с ним материальное благополучие. Новыми целями обусловлены и некоторые методы, применяемые в сегодняшней, в том числе и творческой, педагогике (например, формирование портфолио с перечислением достижений по окончании обучения). Об этом же свидетельствуют и результаты некоторых социологических исследований. Культурный контекст, таким образом, определяет те стандарты, на которые ориентировано детство, юность и связанные с ними воспитательные процессы. Ребёнок, вектор его развития, его жизнь подчинены именно этим целям и задачам. По сути, изменившиеся представления о том, каким должен быть ребенок, каким он должен выглядеть в глазах взрослых и что должно лежать в основе его развития, его интересов, увлечений, занятий, отражает современное состояние культуры. По этому поводу Ю. А. Зубок и В. И. Чупрунов, опираясь на данные проведенного ими социологического анализа, пишут: «Социокультурное пространство... характеризуется противоречивыми тенденциями: последовательным отходом от культурных

стандартов, на которых воспитывалось предыдущее поколение молодежи, и возвратными движениями в сторону, казалось бы потерявших значение ценностей и образцов культурной жизни...» [2, с. 137]. На процесс варваризации, проявившийся в культурной, в частности, музыкальной среде указывает также В. Задерацкий [1, с.4].

Выводы исследования и перспективы дальнейшего исследования данного направления. На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы. В современном управлении дополнительного образования на зрела необходимость учитывать изменившееся культурное сознание, новые экономические, образовательные и культурные реалии. За спорами о том, какая стратегия более правильна, организаторам работы учреждений дополнительного образования не следует забывать о главном, о ребенке. Вероятно, надо более внимательно относиться к приоритетам воспитания доброго, порядочного и понимающего красоту человека, которого видело и формировало художественное образование прошлого, советского времени. Надо вернуть в дополнительное образование ценность и дух творчества как такового, вместо того, чтобы делать его исключительно полем преподавательской конкуренции и родительских амбиций. Музыкальная (как и любая другая творческая) школа не может и не должна становиться чисто спортивной. Современное её развитие нуждается в коррективах, которые, прежде всего, необходимо учитывать в самом учебном процессе, процессе общения взрослого и ребенка, с неприменным привнесением в него духа творческой игры, благоприятной психологической атмосферы, гармонии, доверительности, чуткости, доброты и понимания. При этом необязательно жертвовать всем, что накоплено в опыте отечественной педагогики. Не стоит отождествлять процесс оптимизации, уже затронувший некоторые учреждения дополнительного образования, с реформами. Точно также, как не стоит, очевидно, считать главными критериями достойной работы педагога только лишь победу его учеников на конкурсах, олимпиадах и поступление их в специальные профессиональные заведения. Необходимо изменить вектор мышления, при котором, вероятно, управление в этой сфере должно поставить перед собой и перподавателем достойную поощрения задачу: воспитывать детей, обучать и воспитывать взрослых, формируя в обществе потребность обращения к прекрасному, стремление к тому, чтобы ежедневно, соблюдая некую «культурную гигиену», принимать подлинный витамин для души, не ограничивая себя «культурным фастфудом».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Задерацкий В. В. Музыкальный академизм нового времени (скептицизм и ожидания) // *Рианфорум*. 2018. № 3 (85). С. 4-12.
2. Зубок Ю. А., Чупров В. И. Культура в жизни молодежи: потребность, интерес, ценность // *Вестник института социологии*. 2018. Т.9. № 4. С. 170-191.
3. Кочарова А. Г. Реформа детского музыкального образования: почему нам нужны дилетанты. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.classicalmusicnews.ru/articles/reforma-detskogo-muzyikalnogo-obrazovaniya-pochemu-nam-nuzhny-diletanty/> (Дата обращения: 20.03.2019).
4. Магомедова Л. И. Актуальные проблемы системы дополнительного образования детей // *Мир науки. Научный Интернет-журнал*. 2016. Т.4. № 2. – [Электронный ресурс]. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/48PDMN216.pdf> (Дата обращения: 24.03.2019).
5. Мечетина Е. В. Я прошу признать нашу систему на официальном уровне как национальное достояние. Приблизительная стенограмма выступления на круглом столе под председательством министра культуры РФ В. П. Мединского на тему «Пути развития детских школ искусств». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.classicalmusicnews.ru/> (Дата обращения: 23.03.2019).
6. Немова О.А., Храмова Л.А. Особенности подготовки педагога в области музыкальной деятельности для работы в дошкольном учреждении // *Инновационная деятельность в образовании. Сборник статей по материалам IV региональной научно-практической конференции*. 2018. С. 114-116.
7. Немова О.А., Ражова Н.А. Аксиологическое значение дополнительного образования // *Культура, образование и искусство: партнерство семьи и дополнительного образования в формировании профессиональных ценностей. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции ученых-исследователей, специали-*

стов; преподавателей вузов, колледжей, школ, учреждений дополнительного образования; руководителей образовательных учреждений; аспирантов, студентов. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 46-49.

8. Немова О.А. Социально-трансформационные процессы в российском социуме: соотношение частной и публичной сфер // Современное общество: вопросы теории, методологии, методы социальных исследований. 2018. Т. 1. С. 160-167.

9. Немова О.А., Шевченко Н.А., Семушева Т.Г. Детский музыкальный медиаконтент: анализ воспитательного потенциала // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-1. С. 216-220.

10. Немова О.А., Свадьбина Т.В. Качество дополнительного образования в Нижнем Новгороде // Университет в глобальном мире: новый статус и миссия. Сборник материалов XI Международной научной конференции. Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Социологический факультет. 2017. С. 808-811.

11. Немова О.А., Канатьев П.В., Культин В.О. Дополнительное образование как социокультурный механизм профессионального самоопределения молодежи // Экономическое развитие России: тенденции, перспективы. Сборник статей по материалам II Международной студенческой научно-практической конференции: в 4-х томах. 2016. С. 203-207.

12. Немова О.А., Суровегина Е. С., Денисова Н.И. «ОБРАЗ» прошлого и настоящего в представлениях нижегородцев // Вестник Мининского университета, 2017, №2.

13. Немова О.А., Свадьбина Т.В., Пакина Т.А. Цена и ценность любви: опыт социантропного анализа // Вестник Мининского университета. 2016. № 4 (17). С. 37.

14. Туманова К.Р. Проблема современного развития системы дополнительного образования детей // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. № 5(13). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [URI https://cyberleninka.ru/article/n/problema-sovremennogo-razvitiya-sistemy-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detej](https://cyberleninka.ru/article/n/problema-sovremennogo-razvitiya-sistemy-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detej) (Дата обращения – 27.03.2019).

15. Свадьбина Т.В., Козырьков В.П., Немова О.А., Медведева Т.Ю., Танеева Г.М. Частная жизнь семьи: в поиске гармонии и смысла // Монография / Нижний Новгород, 2017. – 148 с.

16. Сульдина В.В., Козлова Е. А. Сущность педагогической культуры в системе дополнительного образования // Культура, образование и искусство: партнерство семьи и дополнительного образования в формировании профессиональных ценностей. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции ученых-исследователей, специалистов; преподавателей вузов, колледжей, школ, учреждений дополнительного образования; руководителей образовательных учреждений; аспирантов, студентов. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 131-133.

17. Тулина Е. В., Сизова О. А. Музичирование как способ формирования семейной традиции // Культура, образование и искусство: партнерство семьи и дополнительного образования в формировании профессиональных ценностей. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции ученых-исследователей, специалистов; преподавателей вузов, колледжей, школ, учреждений дополнительного образования; руководителей образовательных учреждений; аспирантов, студентов. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 137-138.

18. Тараносова Г.Н., Якушева Т.С. Формирование межкультурной коммуникации преподавателей вузов в системе дополнительного образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 371-375.

19. Еманова С.В. Организационная модель подготовки специалистов дополнительного образования в ГБОУ ВПО «Курганский государственный университет» // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 22-24.

20. Ушаков И.С. Вовлечение родителей учащихся в процесс начального обучения на фортепиано // Культура, образование и искусство: партнерство семьи и дополнительного образования в формировании профессиональных ценностей. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции ученых-исследователей, специалистов; преподавателей вузов, колледжей, школ, учреждений дополнительного образования; руководителей образовательных учреждений; аспирантов, студентов. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 142-145.

21. Коваль Н.Н. Современное состояние дополнительного педагогического образования руководителей общеобразовательных организаций с точки зрения деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 251-255.

22. Ванюхина Н.В., Григорьева О.В. Программа двух дипломов: дополнительные возможности на родине // Карельский научный журнал. 2014. № 4 (9). С. 46-48.

23. Ibatova, A. Z. (2019). Learning the english language in terms of out-of-class activity. *Amazonia Investiga*, 8(18), 296-302.

24. Sizova O.A., Medvedeva T.Y., Ulyanova R.A., Nemova O.A., Karnaukhova V.A. SPECIAL INTERLINKAGES BETWEEN MUSICAL EDUCATION AND TECHNICAL DEVICES // *Astra Salvensis*. 2018. Т. 6. С. 229-236.

25. Markova S.M., Svadbina T.V., Sedykh E.P., Tsyplakova S.A., Nemova O.A. METHODOLOGICAL BASIS OF VOCATIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION // *Astra Salvensis*. 2018. Т. 6. С. 769-777.

Статья поступила в редакцию 31.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 37

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0025

НАСТОЛЬНЫЙ ТЕННИС КАК СРЕДСТВО АДАПТИВНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ РЕКРЕАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

© 2019

Киселева Жанна Ивановна, старший преподаватель
кафедры физического воспитания

Валетов Максим Рамильевич, преподаватель
кафедры физического воспитания

*Оренбургский государственный университет
(460018, Россия, Оренбург, пр-т Победы, 13, e-mail: vmtt@mail.ru)*

Шляпникова Виктория Викторовна, кандидат педагогических наук, учитель
Специальная (коррекционная) школа-интернат № 2

(460050, Россия, Оренбург, ул. Новая, дом 12/3, e-mail: shlyapnikovav@mail.ru)

Аннотация. Какой бы не была социальная, экономическая и политическая обстановка страны, были, есть и будут, к сожалению, люди с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью. Несмотря на достижения медицины количество таких людей медленно, но неуклонно растет. Причины при этом разные: травмы бытовые, травмы в результате различных конфликтов, в том числе военных, травмы, как последствия аварий, заболевания различного характера, несвоевременное обращение за медицинской помощью, наследственные заболевания, ведение не здорового образа жизни родителей и другие. Люди с различными патологиями, хоть и имеют некоторую социальную защищенность, стремятся быть активными членами общества (а так и должно быть), поэтому им необходимо развиваться и совершенствоваться психически и физически. В этом помогут средства адаптивной двигательной рекреации, одним из которых является настольный теннис. Настольный теннис является важнейшим фактором социализации человека с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью, способствует расширению пространственной мобильности, с помощью данной спортивной игры достигается социальный успех, повышается адаптационный потенциал и качество жизни в целом. Настольный теннис для лиц с патологиями имеет отличительные особенности, главная из них учет показаний и противопоказаний врачей к занятиям физическими упражнениями.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, адаптивная двигательная рекреация, лицо с ограниченными возможностями здоровья, инвалид, физические упражнения, настольный теннис, работоспособность, настроение.

TABLE TENNIS AS A MEANS OF ADAPTIVE MOTOR RECREATION OF PERSONS WITH DISABILITIES AND WITH DISABILITIES

© 2019

Kiseleva Zhanna Ivanovna, senior lecturer of the Department
of physical education

Valetov Maxim Ramilevich, teacher of the Department
of physical education

*Orenburg State University
(460018, Russia, Orenburg, pr-t Pobedy, 13, e-mail: vmtt@mail.ru)*

Shlyapnikova Victoria Viktorovna, candidate of pedagogical Sciences, teacher
Special (correctional) boarding school № 2

(460050, Russia, Orenburg, street New, house 12/3, e-mail: shlyapnikovav@mail.ru)

Abstract. Whatever the social, economic and political situation of the country, unfortunately, there are and will be people with disabilities. Despite the achievements of medicine, the number of such people is slowly but steadily growing. The reasons for this are different: injuries, injuries as a result of various conflicts, injuries, as the consequences of accidents, diseases of various kinds, untimely treatment for medical care, hereditary diseases, maintenance of unhealthy lifestyles of parents and many others. People with various pathologies, although they have some social security, tend to be active members of society (and this is how it should be), so they need to develop and perfect mentally and physically. This will help the means of adaptive motor recreation, one of which is table tennis. Table tennis is the most important factor in the socialization of people with disabilities and disabilities, contributes to the expansion of Pro-strange mobility, with the help of this sports game achieved social success, increases the adaptive capacity and quality of life in general. Table tennis for persons with pathologies has distinctive features, the main of them is the account of indications and contraindications of doctors to physical exercises.

Keywords: adaptive physical culture, adaptive motor recreation, person with disabilities, disabled person, exercise, table tennis, performance, mood.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В последнее время большое внимание уделяется социализации и разного рода адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью, в том числе за счет средств физической культуры (адаптивной физической культуры). Адаптивная физическая культура (АФК) – физическая культура для лиц с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью направленная на реабилитацию и адаптацию к реальной социальной среде, преодоление психических и физических барьеров у данной категории людей, а также формирование потребности в активной жизненной позиции и желания лично вклада в развитие общества [2, 19].

Человек с ограниченными возможностями здоровья – лицо, имеющее физические, психические и/или сенсорные отклонения в состоянии здоровья, влияющие на

нормальный процесс жизнедеятельности.

Инвалид - лицо, имеющее нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты [16].

Современная жизнь предъявляет высокие требования к психофизическим качествам каждого человека, тем более с отклонениями в состоянии здоровья. При этом одним из способов повышения своих психических и физических способностей – это регулярные занятия физическими упражнениями [3]. Определено это тем, что влияние физических упражнений на организм занимающихся велико и многогранно. Физические упражнения и разного рода двигательная активность являются для лиц с нарушениями в здоровье естественным методом

одновременно медицинской, социальной и физической реабилитацией [5, 13].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В результате анализа литературы было установлено, что адаптивная двигательная рекреация наиболее доступна (из всех видов АФК) во всех отношениях людям с нарушениями в состоянии здоровья.

Адаптивная двигательная рекреация (АДР) – вид адаптивной физической культуры, ориентированный на удовлетворение потребностей человека с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью в получении удовольствия от двигательной активности различного характера. При этом цель АДР определена в смене видов деятельности, в ходе чего происходит повышение работоспособности и улучшение кондиционных способностей данной категории людей с помощью физических упражнений [2, 19].

Понятие рекреация от латинского слова *recreatio* – восстановление и определяется как комплекс мероприятий, осуществляемых с целью восстановления нормального (привычного) самочувствия и работоспособности утомленного человека. Здесь следует учитывать, что у человека с отклонениями в состоянии здоровья нормальное и даже привычное состояние значительно отличается от состояния человека, не имеющего серьезных нарушений в здоровье. Соответственно АДР будет иметь ряд отличительных особенностей от двигательной рекреации людей без патологий.

Помимо общих задач физической рекреации (как вида физической культуры), АДР решает ряд специфических задач, основные из которых:

- оптимизация общего самочувствия и профилактика утомления, путем восстановления физических и духовных сил;

- получение удовольствия, за счет хорошего настроения на занятиях и после занятий физическими упражнениями;

- реализация здорового образа жизни, за счет обеспечения активного отдыха и привития потребности в движении различного характера;

- преодоление психологических комплексов (нерешимости, отрешенности и пр.) путем проведения совместных тренировочных занятий со здоровыми людьми, показательных выступлений, организации соревнований, в том числе выездных и другие формы работы;

- приобщение к занятиям людей с отклонениями в состоянии здоровья, которые еще не занимаются физическими упражнениями, за счет привития стойкого интереса тем, кто уже посещает занятия. Определено это тем, что люди с нарушениями в состоянии здоровья и тем более с инвалидностью общаются друг с другом и передают информацию;

- формирование адекватных психических реакций на собственное состояние и в целом на себя, на окружающую действительность [4, 6];

- ориентировать на использование средств АДР для улучшения своего психофизического состояния [15, 17].

Средства АФК можно представить следующими группами:

- физические упражнения (элементы танца, аэробики, подвижные игры, настольные спортивные игры (джаккило, кулбутто и др.), плавание, аквааэробика, различные виды ходьбы, в том числе скандинавская [20], бега [18], элементы спортивных игр, настольный теннис и др.;

- естественные силы природы и гигиенические факторы (солнце, воздух, вода);

- вспомогательные и дополнительные средства (образовательный аспект АФК представленный знаниями и умениями, массаж, самомассаж, гидротерапия, грязелечение, солевые ванны, идеомоторная тренировка и др.)

[8, 14].

Следует отметить, что настольный теннис является важнейшим фактором социализации человека с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью, способствует расширению пространственной мобильности, с помощью данной спортивной игры достигается социальный успех, повышается адаптационный потенциал и качество жизни в целом [9, 11].

Настольный теннис – доступный, не травмоопасный, увлекательный и зрелищный вид спорта, с большой историей. Современный настольный теннис характеризуется разнообразной техникой и техническими вариантами, сложными игровыми комбинациями, требующие хорошей физической и психической подготовленности. Во время игры в работу включены большое количество мышц, хотя и без излишнего сопротивления, что особо важно для лиц с нарушениями в состоянии здоровья [10].

Первостепенными задачами настольного тенниса, как средства АДР, являются:

- социализация и интеграция лиц с отклонениями в состоянии здоровья в общество;

- положительная динамика индивидуальных показателей психофизического развития и качества жизни людей с патологией.

Настольный теннис расширяет возможности организма человека с патологией, но следует учитывать противопоказания и рекомендации врачей. Не следует заниматься в период и сразу после перенесенных вирусных заболеваний, при обострении хронических болезней.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью статьи является определение и показ зависимости занятий настольным теннисом студентов-инвалидов, студентов с ограниченными возможностями здоровья и проявления у них хорошего настроения и работоспособности. Для этого следует выявить зависимость желаний заниматься настольным теннисом (и физическими упражнениями) с трудностями, которые могут возникать на спортивных занятиях, определить какие тренировки больше нравятся, выявить запоминающиеся участия в соревнованиях [1].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Студентам с нарушениями в состоянии здоровья регулярно занимающимся настольным теннисом (а так же другими физическими упражнениями, как зачастую и бывает) было предложено пройти следующее анкетирование.

Здравствуйте! Примите, пожалуйста, участие в опросе.

1. Как зовут?
2. Сколько лет, курс, факультет?
3. Во сколько лет или в каком классе начали активно заниматься физкультурой?
4. Перечислите какими видами спорта занимаетесь?
5. Почему вам это нравится?
6. Какое настроение у вас на занятиях?
7. Какое настроение у вас в течение каждого дня (преимущественно)?
8. Как вы можете оценить свою работоспособность: низкая, средняя, высокая (нужное подчеркнуть)?
9. Самые запоминающиеся соревнования и почему?
10. Возникают ли трудности на спортивных занятиях? Если да, то какие?
11. Какие тренировки вам больше нравятся?
12. А могут ли быть травмы на занятиях? Если да, то какие?
13. Как избежать травм?
14. Кем хотите быть по профессии в будущем?
15. Можете ли вы дать какой либо совет тем, кто еще не занимается физической культурой?

Спасибо!

В результате обработки данных выявлено, что:

- 62 % – занимаются физическими упражнениями

с младшего школьного возраста, а 29 % – в среднем и старшем школьном возрасте, 9 % - начали активно заниматься физическими упражнениями в колледже;

- 84 % – занимаются настольным теннисом и другими физическими упражнениями, 16 % – только настольным теннисом;

- 73 % – описали свое состояние на занятиях как хорошее и отличное, из них почти у всех хорошее настроение каждый день;

- 27 % – описали свое состояние как нормальное, из них почти у всех нормальное настроение каждый день;

- 73 % – описали свою работоспособность ближе к высокой, 14 % – средней и 13 % – низкой;

- 92 % – запомнились соревнования, в которых они победили;

- 87 % – запомнились соревнования выездные;

- 47 % – заявили о трудностях не на спортивных занятиях, а во время передвижения к месту занятий;

- 100 % опрошенных на 15 вопрос ответили примерно следующее, что спорт – это жизнь, занимайтесь все, занимайтесь как можно раньше, физкультура необходима для физического развития человека, работайте больше на д собой, постоянно занимайтесь.

В результате обработки данных была выявлена связь, что студенты с нарушениями в состоянии здоровья, занимающиеся настольным теннисом, имеют преимущественно хорошее настроение и работоспособность ближе к высокой в течение каждого дня (62 % опрошенных заявивших о начале активных занятий физическим упражнениями с младшего школьного возраста указали на хорошую и высокую работоспособность). Так же выявлено, что все студенты с нарушениями в состоянии здоровья регулярно занимающиеся настольным теннисом дают рекомендации о необходимости занятий физическими упражнениями. Почти половина опрошенных указала на трудности передвижения к месту занятий, а не на самих занятиях, у второй половины трудностей не возникает.

Следует указать, что регулярные занятия настольным теннисом (и другими физическими упражнениями, в том числе самостоятельно [7, 12]) повышают настроение и работоспособность у лиц с нарушениями в состоянии здоровья, они понимают необходимость в занятиях и рекомендуют всем следовать их примеру.

Отличительной особенностью тренировочных занятий по настольному теннису лиц с различными патологиями является:

- учет основного (основных) и сопутствующего (сопутствующих) заболеваний;

- исключение противопоказанных упражнений;

- субъективный и объективный контроль за состоянием занимающихся;

- доброжелательный климат;

- создание ситуации успеха;

- похвала даже за незначительные достижения;

- выполнение подводящих упражнений с ракеткой и мячом правой и левой рукой;

- набивать и удерживать мяч в парах за столом на максимальное количество раз (по возможности правой и левой рукой).

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Таким образом, представлена значимость занятий настольным теннисом лиц с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью для их успешной социализации и развития психофизических способностей.

Представленные данные анкетирования позволяют сделать вывод в необходимости занятий физическими упражнениями для повышения работоспособности, хорошего настроения. Представлены отличительные особенности тренировочных занятий людей с нарушениями в здоровье.

Дальнейшее изучение данной темы требует исследования результативности деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Волков, Ю.Г. Социология молодежи: учебное пособие / Ю.Г. Волков, В.И. Добренков и [др.] / Под ред. проф. Ю.Г. Волкова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 576 с
2. Евсеев С.П., Шапкова Л.В. Адаптивная физическая культура: Учебн. пособие. - М.: Советский спорт, 2000. - 240 с.
3. Киселева, Ж.И. Ориентирование молодежи на повышение работоспособности (статья) // Ж. И. Киселева, В.В. Шляпникова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры [Электронный ресурс]: материалы Всероссийской научно-методической конференции; Оренбург. гос. ун-т. - Электрон. дан. - Оренбург: ОГУ, 2016. - 1 электрон. опт. диск (CDROM): зв., цв.; 12 см. - Систем. требования: IBM PC 686 (Pentium II, K6-2); MS Windows9.x/NT 5.x; процессор 233 МГц; оперативная память 128 Мб; доп. программные средства: веб- браузер; Adobe AcrobatReader XI – Загл. с этикетки диска.
4. Киселева, Ж. И. Особенности активного отдыха, как фактора, повышающего работоспособность / Ж. И. Киселева, В. В. Шляпникова // Актуальные проблемы торгово-экономической деятельности и образования в современных условиях : XI Международная научно-практическая конференция. – Оренбург : Оренбургский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2016.- 530-535 С.
5. Киселева, Ж.И. Профилактика профессионального выгорания / Ж. И. Киселева, В.В. Шляпникова // Актуальные проблемы экономической деятельности и образования в современных условиях [Электронный ресурс]: сборник научных трудов Двенадцатой Международной научно-практической конференции, посвященной 110-летию РЭУ им. Г.В. Плеханова (Оренбург, 17 февраля, 2017 г.); Оренбургский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2017.- С.221-226.
6. Киселева, Ж.И. Дистанционные занятия физическими упражнениями со студентами с ограниченными возможностями здоровья / Ж.И. Киселева, В.В. Шляпникова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры [Электронный ресурс]: материалы Всероссийской научно- методической конференции ; Оренбург. гос. ун-т. – Электрон. дан. – Оренбург : ОГУ, 2018. С. 4026-4029.
7. Киселева, Ж.И. Самостоятельные занятия физическими упражнениями на открытом воздухе / Ж.И. Киселева, В.В. Шляпникова // Ценностный потенциал образования в формировании личности: методология и прикладные основания: сборник статей к Международной научно-практической конференции (19-20 октября 2018г.). – Оренбург, 2018. – 340 с. С. 337-339.
8. Матвеев, Л. П. Прикладность физической культуры: понятийные основы и их конкретизация в современных условиях // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 7. – С. 42-47.
9. Ольховская, Е.Б. Настольный теннис в коллективном воспитании студентов специальной медицинской группы / Е.Б. Ольховская // Международный инновационный журнал «инновационная наука». – 2016. - № 5. – С. 258-259.
10. Польза настольного тенниса для детей и взрослых [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://o-polze.com/polza-i-vred-nastolnogo-tennisa-dlya-detey-i-vzroslyih/> (дата обращения :2019)
11. Сапегина, Т.А., Ольховская Е.Б. Адаптация студентов к факторам профессионально-образовательной среды / Т.А. Сапегина, Е.Б. Ольховская // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 6. – С. 57-63.
12. Самостоятельные занятия физическими упражнениями (для обучающихся образовательных учреждений) / Зотов А.П., Зорин Э.А., Куренцов В.А., Кабачков В.А., Быков В.С. – М. : 2013. – 124 с.
13. Сеченов, И.М. Элементы мысли. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
14. Смирнов, В.М., Дубровский, В.И. Физиология физического воспитания и спорта: Учеб. для студ. сред. и высш. Учебных заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 608 с.
15. Станкин Л.К. Психолого-педагогические основы физического воспитания: Пособие для учителей. – М. Просвещение, 1987. – 224 с.
16. Федеральный закон от 24.11.1995 N 181-ФЗ (ред. от 29.07.2018) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2019)
17. Физиолого-гигиенические аспекты трудовой деятельности человека: Учебное пособие к элективному курсу. Волгоград, 2006. – 85 с.
18. Холодова, Г. Б. Оздоровительный бег как средство повышения работоспособности студентов / Г. Б. Холодова, Т.М. Михеева // Вестн. Оренб. гос. ун-та. - Оренбург, 2013. - № 12 (161) - С. 83–87.
19. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие / Под ред. Л. В. Шапковой. - М.: Советский спорт, 2003. - 464 с, ил.
20. Шляпникова, В.В. Физическое воспитание обучающихся посредством организации занятий скандинавской ходьбой / В. В. Шляпникова, Л. Ю. Шавшаева // Наука, образование, общество. 2015. № 2 (4). С. 107-113.

Статья поступила в редакцию 24.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК378.1
DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0026**ОЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» У БАКАЛАВРОВ ИНЖЕНЕРНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА**

© 2019

Комерческая Светлана Петровна, заведующая кафедрой физической культуры
Института пищевых технологий и дизайна
Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics
(603062, Россия, Нижний Новгород, улица Горная, 13, e-mail: spkomers@yandex.ru)

Аннотация. Одним из ключевых элементов модернизации высшего образования является принципиально новый подход к вопросу об оценке достигнутых результатов обучения. Актуальность обусловлена поиском новых способов конструирования оценочных средств, которые должны быть построены таким образом, чтобы студент, выполняя задания для контроля, мог продемонстрировать не только усвоенные им знания, но и умения решать практико-ориентированные задачи. Деятельностный подход, положенный в основу содержания Федерального образовательного стандарта 3++, ориентирует нас на включение студентов в образовательную деятельность, и таким образом позволяет описать результаты учебно-познавательной деятельности обучающихся с помощью образовательных результатов. В статье рассматривается новый подход к оценке уровня сформированности компетенций и результатов обучения по дисциплине «Физическая культура и спорт» у бакалавров инженерно-экономического вуза в контексте совершенствования федеральных государственных образовательных стандартов. Изучены понятия: компетенция, образовательный результат, индикаторы компетенции. Рассмотрены этапы конструирования оценочных средств для оценки образовательных результатов по дисциплине «Физическая культура и спорт». Приведены примеры оценки уровня сформированности компетенции УК-7 на основе использования контекстной задачи. Разработаны критерии, уровни и шкала оценки образовательных результатов на основании результатов выполнения контекстной задачи.

Ключевые слова: образовательный результат, деятельностный подход, компетенция, бакалавры, оценочное средство, физическая культура и спорт, контекстная задача

THE ASSESSMENT OF EDUCATIONAL OUTCOMES FOR THE DISCIPLINE “PHYSICAL CULTURE AND SPORT” FOR BACHELORS OF ENGINEERING-ECONOMIC UNIVERSITY

© 2019

Comercheskaya Svetlana Petrovna, head of the Department of physical culture
Institute of food technology and design
Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics
(603041, Russia, Nizhny Novgorod, Gornya str., 13, e-mail: spkomers@yandex.ru)

Abstract. One of the key elements of the modernization of higher education is a fundamentally new approach to the assessment of learning outcomes. The relevance is due to the search for new ways of designing evaluation tools, which should be constructed in such a way that the student, performing tasks for control, could demonstrate not only the acquired knowledge, but also the ability to solve practice-oriented problems. The activity approach, which is the basis of the content of the Federal educational standard 3++, orients us to include students in educational activities, and thus allows us to describe the results of educational and cognitive activity of students with the help of educational results. The article deals with a new approach to assessing the level of formation of competencies and learning outcomes in the discipline “physical culture and sport” for bachelors of engineering and economic University in the context of improving the Federal state educational standards. Concepts are studied: competence, educational result, indicators of competence. The stages of construction of evaluation tools for evaluation of educational results in the discipline “physical culture and sport” are considered. Examples of assessment of the level of formation of competence of UK-7 on the basis of use of a context task are given. The criteria, levels and scale of evaluation of educational results on the basis of the results of the contextual tasks.

Keyword: educational result, activity approach, competence, bachelors, evaluation tool, physical culture and sport, context problem

Одним из ключевых элементов модернизации высшего образования является принципиально новый подход к вопросу об оценке достигнутых результатов обучения. В процессе оценивания выявляются как содержательный, так и деятельностный компоненты подготовки выпускника [1-3], представляющие собой неразрывное целое, потому как для будущего педагога важно не только усвоение некоей суммы знаний, но и умение применять их в постоянно меняющейся образовательной среде, умение своевременно отвечать на поступающие вызовы. Именно поэтому актуальным является новых способов оценки результатов обучения. Средства для оценки должны быть разработаны так, чтобы студент, выполняя оценочные задания, мог показать не только усвоенные им знания, но и умения выполнять практические задачи в рамках освоенной дисциплины [4; 5; 6]. При конструировании оценочных средств в настоящих условиях необходимо понимать взаимосвязь между ключевыми понятиями, связанными с современным профессиональным педагогическим образованием: компетенциями, образовательными результатами и трудовыми действиями.

В контексте Федерального государственного образовательного стандарта компетенции определяются видами профессиональной деятельности и областями и связаны с задачами будущей профессии, к выполнению

которых должен быть готов выпускник инженерно-экономического вуза. Это означает, что оценивание уровня сформированности компетенций возможно лишь через реальную практическую деятельность будущего специалиста или в практических учебных ситуациях, для решения которых ему потребуется проявить освоенные компетенции, через которые определяется уровень профессиональной подготовки будущего специалиста [7].

В стандартах нового поколения в основу содержания положен деятельностный подход, который ориентирует преподавателей на взаимообучение и погружение студентов в собственно образовательную деятельность, и таким образом позволяет описать результаты учебно-познавательной деятельности обучающихся с помощью образовательных результатов. В формулировке образовательного результата, как справедливо отмечает О.И.Ребрин, следует отражать то, «что должен будет знать, понимать и/или быть в состоянии продемонстрировать обучающийся по окончании процесса обучения» [8].

Дисциплина «Физическая культура и спорт» является обязательной дисциплиной базовой части профессиональной основной образовательной программы по направлению подготовки бакалавров и планируется в объеме 72 часов. В соответствии с ФГОС третьего по-

коления процесс изучения дисциплины по физической культуре и спорту направлен на формирование способности поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

Разделение модуля по физической культуре на базовую часть и элективные дисциплины позволяет расширить виды физкультурно-спортивной деятельности, предлагаемые для освоения студентам по сравнению с традиционной системой обучения, которая ограничивала способности и интересы обучающихся в спортивной деятельности.

Анализ научно-методической литературы показывает, что вопросы совершенствования содержания повышения физического воспитания на современном этапе развития образования студентов являются достаточно разработанными. Ряд авторов [9; 10] предлагают организовать учебные занятия по принципу спортивной специализации, делая акцент на определенной физкультурно-спортивной деятельности – спортивной борьбе, легкой атлетике, аэробике, спортивных играх. Такой подход дает результат только на группе студентов, заинтересованных в занятии именно этим видом спорта. Яворский В.М., Юречко О.В., Добровольский С.С. [11] большое внимание уделяют усовершенствованию системы педагогического контроля за физическим состоянием студенческой молодежи.

Авторами предлагается перечень наиболее информативных тестов, которые характеризуют физическое и психическое состояние студентов, и устанавливается нормативная база этих показателей. Однако в силу объемности и траты времени сбор данных по физической подготовленности и последующий анализ результатов тестирования представляется трудновыполнимым Крюкова Г.В., Зиновьева Л.В., Парфисенко Н.А. [12] рекомендуют сделать акцент на мотивацию студентов к самостоятельным занятиям. Несмотря на теоретическую обоснованность этого метода, в данных работах не учитываются смена приоритетов (выход на первый план вопросов получения профессиональной подготовки, трудоустройства, карьеры, создания семьи и воспитания детей) и отсутствие свободного времени у студентов. Кылосов А.А. Варфоломеева З.С., Стрелюк А.А. [13], указывают несоответствие нормативов учебной программы студентов вузов нормативам нового Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне (ГТО)».

Таким образом, в настоящее время необходимо не только научно-методическое обеспечение дисциплины «Физическая культура», но и оценка сформированности компетенций, в результате освоения этой дисциплины.

В качестве примера рассмотрим компетенцию УК-7: «Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности» из ФГОС 3++ по направлению подготовки – 43.03.01 Сервис [14]. В этой компетенции заложены два индикатора будущей профессиональной деятельности. Первый связан с умением использовать средства и методы физической культуры, необходимые для планирования и реализации физкультурно-педагогической деятельности в будущей жизнедеятельности. Второй аспект предполагает умение бакалавра демонстрировать необходимый уровень физических кондиций для самореализации в профессиональной деятельности, что требует от дисциплины «Физическая культура», формирования у обучаемых умения не только знать, но и проектировать и использовать физкультурно-оздоровительные технологии в будущей профессиональной деятельности.

С учетом выше сказанного, средства для оценки всех видов аттестации (текущей, промежуточной или итоговой) должны быть составлены так, чтобы с их помощью можно было оценить уровень сформированности образовательных результатов. Необходимо создать такой

банк оценочных средств, который необходим, с одной стороны, для оценки знаний и умений у обучающихся, которые им необходимы для осуществления профессиональной деятельности, и, с другой стороны, для оценивания степени сформированности компетенций у выпускников.

Раскроем далее основные этапы конструирования оценочных средств для оценки образовательных результатов по дисциплине «Физическая культура», иллюстрируя некоторые этапы технологии. Технология разработки оценочных средств для оценивания ОР [15; 16].

1. Выписать из ФГОС компетенции, уровень сформированности которых подлежит проверке.

2. Если планируется проверка лишь части компетенции, то следует выделить в компетенции те смысловые части, которые подлежат проверке.

3. Выписать из профессионального стандарта трудовые действия, соответствующие выделенным компетенциям (части компетенций).

4. Сформулировать образовательные результаты (объекты оценивания).

Образовательные результаты должны быть сформулированы так, чтобы они четко отражали деятельностные характеристики обучающегося (индикаторы действий), собственно по которым и будет проводиться оценка достигнутых результатов.

5. Выделить структурные компоненты контрольного задания

6. *Сформулировать задание.* Заметим, что в процессе создания оценочного средства и формы его представления важным является требование о наличии ситуации, значимой для будущей профессиональной деятельности, поскольку только в процессе разрешения заданной ситуации возможно обнаружить реально выполняемые студентами действия. В зависимости от того, какие образовательные результаты планируется проверить, необходимо сформулировать требования (вопросы), четко указывающие на то, что должен сделать в данной ситуации обучающийся. Два других компонента (базис и решение), как правило, отсутствуют в традиционных контрольных мероприятиях. Однако, базис выполнения контрольного задания необходимо указывать для того, чтобы четко отделить изученный ранее материал от нового, к изучению которого еще не приступали. Кроме того, базис важен для преподавателя еще и для того, чтобы определиться с тем, какие действия планируется проверить в ходе разрешения предложенной в задании ситуации. Важным является наличие в разрабатываемой форме для оценки образовательных результатов эталона выполнения задания. Поскольку это процесс трудоемкий, то вместо эталона решения используют совокупность показателей, по которым можно будет судить о полноте и правильности действий испытуемого.

7. Сформулировать критерии оценки, выделить показатели и построить шкалу оценки.

Приведем пример построения оценочного средства «контекстная задача», которую целесообразно использовать для оценки образовательных результатов по дисциплине «Физическая культура и спорт» или дисциплине «Элективные дисциплины по физической культуре». Под контекстной задачей будем понимать задачу, условие которой сформулировано как сюжет, ситуация или проблема, для ее решения необходимо использовать знания и умения из разных разделов учебных дисциплин или жизни. Для того чтобы контекстное задание можно было использовать в качестве оценочного средства мы выделили критерии достижения образовательного результата и сформулировать уровни достижения образовательного результата.

Разработанная нами контекстная задача «Разработка технологии развития физического качества выносливость для различных возрастных групп» планируется в качестве оценочного средства в рамках промежуточной аттестации по дисциплине «Физическая культура и

спорт» и призвана оценить уровень сформированности индикатора компетенции УК-7 «Демонстрирует необходимый уровень физических кондиций для самореализации в профессиональной деятельности: демонстрирует умение использовать средства и методы физической культуры, необходимые для планирования и реализации физкультурной деятельности в возрастном аспекте» (УК.7.2).

Содержание контекстной задачи состоит из описания ситуации, подзадач, критериев, уровней и шкалы оценивания. Описание ситуации: «Одной из первоочередных задач занятий физической культурой состоит в достижении должного уровня развития качества выносливости, как важнейшего физического качества, воздействующего на показатели функциональных возможностей организма людей любого возраста, и тем самым способствующего сохранению и укреплению здоровья. Проблема планирования физического качества выносливости в процессе физического воспитания студентов обусловлена сложностью в достижении кумулятивного эффекта, небольшим арсеналом адекватных методов развития выносливости, а также трудностями в оценке уровня развития данного качества в зависимости от возрастных и физических особенностей занимающихся. В этой связи возникает проблема разработки технологии развития выносливости для людей различных возрастных групп».

Подзадачи были сформулированы следующим образом:

1. Разработайте тренировочную программу на 1 месяц (мезоцикл) для воспитания различных видов выносливости, которые вы определили для данной возрастной группы. Обосновать выбранные средства и методы. Занятия запланировать не менее 3 раз в неделю (продолжительность занятия (или части занятия, направленного на развитие выносливости) от 20-30 мин).

2. Опишите средства, методы и подобрать нагрузку на каждый тренировочный день. Описать контрольные упражнения (тесты) для оценки уровня выносливости с процедурой проведения и единицами измерения, обосновать их выбор. Тесты должны отвечать требованиям информативности и надежности.

Далее были разработаны критерии, уровни и шкала оценивания (табл. 1)

Таблица – 1 Критерии оценки выполнения задания

Критерии оценки	Показатели	Оценка
1. Степень полноты решения задачи	Получен верный и полный ответ на каждое задание	3
	Получен верный ответ на один вопрос	2
	Приведены лишь разрозненные ответы на вопросы	1
2. Обоснованность ответа	Аргументация логически выстроена, высказанные утверждения обосновываются с помощью имеющихся знаний в области теории и методики физической культуры	3
	Есть нарушения логики построения аргументов, утверждения либо недостаточно обоснованы с помощью имеющихся знаний в области теории и методики физической, либо некоторые приведенные аргументы и их обоснования не соответствуют заданиям	2
	Слабое понимание ситуации, не продемонстрированы профессиональные знания в области теории и методики физической культуры соответствующие заданиям	1

Также были разработаны уровни сформированности компетенции УК -7 (Индикатора УК-7.2) (табл.2)

Таблица -2 Уровни сформированности компетенции

Уровни	Оценка в баллах
Оптимальный	11-12 баллов
Допустимый	8-10 баллов
Критический	Меньше 8 баллов

Таким образом, в структуре оценочного средства можно выделить три взаимосвязанные части: организационно-методическую, содержательную и критериально-оценочную [17-21]. На первом этапе конструирования формы оценивания необходимо решить ряд организационно-методических вопросов, в частности определить объект оценивания и сформулировать профессионально значимую ситуацию, в которой студенту предстоит продемонстрировать свои знания и умения. Поэтому первую часть формы оценивания называют организационно-методической. В ней указывается раздел учебной дисциплины, при изучении которого формируются конкретные компетенции.

Далее в организационно-методической части формы оценки необходимо разработать или подобрать конкретную ситуацию, сформулировать требования (подзадачи) к ее разрешению (анализ, осмысление ситуации и поиск способов действий в описанной ситуации), указать базис задачи (теоретические факты, законы, закономерности, принципы, служащие основанием решения задачи). Также в первой части формы оценки надо привести решение, которое будет служить эталоном в процессе оценивания, или подобрать признаки (индикаторы) по которым можно будет судить о качественных характеристиках решения задачи (полнота, правильность, обоснованность, логичность и т.п.). Для усиления практической значимости ситуации полезно к условию задачи дать приложение, в котором испытуемый может получить дополнительную информацию для осознания реальной ситуации и поиска способов ее разрешения.

Вторая и третья части формы оценки образовательных результатов, в которую входит непосредственно содержание задания и процедура оценивания, предназначены для студентов.

Во второй, содержательной части оценочного средства, приводится задание или задача, содержащая описание сути задания и требования.

В третьей, критериально-оценочной части формы оценки образовательных результатов формулируются критерии и показатели оценки, уровни и шкала оценивания.

Таким образом, в основу создания технологии разработки оценочных средств для оценки уровня сформированности компетенций и на их основе образовательных результатов положены следующие конструктивные принципы, отражающие инновации в разработке оценочных средств:

1) декомпозиция компетенций с учетом трудовых действий из профессионального стандарта педагога;

2) опора на инновационные методы и технологии обучения, которые используются для формирования компетенций, и построение на их основе форм для оценки образовательных результатов;

3) определение структуры оценочного средства в соответствии с принципами измерения и оценивания: валидности, объективности, доступности процедур оценивания;

4) определение критериев и показателей оценивания в соответствии с индикаторами действий обучающихся, выделенными в формулировке образовательного результата.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Батенко Е.М. Влияние занятий физической культурой на уровень физической подготовленности студентов вуза. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. №3. С. 80-82
2. Исмаилов Р. М. О компетентно-ориентированных оценочных средствах при аттестации студентов вуза. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. Т. 3. С. 1966-1970.
3. Гусев А.В. Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей // В сборнике: Воспитание и обучение: теория, методика и практика Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. 2017. С. 14-17.
4. Густяхина В.П. Контекстный подход в профессиональной подготовке будущих учителей // Современные проблемы науки и об-

разования. 2009. № 2.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=1060>.

5. Перевоицкова Е.Н., Кудрявцев В.А., Лекомцева А.А., Стафеева А.В., Королева Е.В., Егорова А.О. Модернизация образовательного процесса: технология конструирования оценочных средств для оценки образовательных результатов: учебно-методическое пособие. Нижний Новгород: Мининский университет. 2016. 71 с.

6. Bystritskaya Elena V. Models of master's degree theoretical research in Russia and the USA // Elena V. Bystritskaya, Irina Y. Burkhanova, Svetlana S. Ivanova, Anastasiya V. Stafeyeva, Yuri S. Zhemchug // *Astra Salvensis, Supplement 2/2018: Proceedings of the —IV International Forum on Teacher Education*, 22-24 May 2018. Pages: 115-124

7. Ребрин О.И. Использование результатов обучения при проектировании образовательных программ, издание третье, дополненное. -Екатеринбург: УрФУ, 2014; ООО «Издательский Дом «Ажур», 2014. 28 с.

8. Артеменков А. А. Оценка физического развития студентов // *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*. 2012. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-fizicheskogo-razvitiya-studentov> (дата обращения: 03.02.2018).

9. Багаутдинова Н.В. Профессионально - прикладная физическая культура студентов педагогического вуза – основа развития профессионально – важных качеств будущего учителя // В сборнике: *Научные основы современного прогресса. Сборник статей Международной научно-практической конференции*: в 2 частях. 2017. С. 132-134.

10. Абрамов А.В., Артемьева Г.Н., Махутов Б.Н. Система педагогического оценивания формирования компетенций у студентов высших учебных заведений: Учебное пособие. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. 100 с.

11. Яворский В.М., Юречко О.В., Добровольский С.С. // *Управление физическим состоянием студентов педагогического вуза. Высшее образование сегодня*. 2017. № 8. С. 63-70.

12. Крюкова Г.В., Зиновьева Л.В., Парфисенко Н.А. Особенности занятий профессионально-прикладной физической подготовкой студентов гуманитарного вуза // В сборнике: *Современная система образования: опыт прошлого - взгляд в будущее. Сборник материалов VI Ежегодной международной научно-практической конференции, посвященной Дню Учителя*. 2017. С. 120-126.

13. Кысов А.А. Варфоломеева З.С., Стрелюк А.А. Оценка взаимосвязи показателей телосложения, компонентного состава тела и физической подготовленности школьников 13-14 лет // *ВМНО*. 2016. №1 (73). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-vzaimosvyazi-pokazateley-teloslozheniya-komponentnogo-sostava-tela-i-fizicheskoy-podgotovlennosti-shkolnikov-13-14-let> (дата обращения: 29.01.2018).

14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 43.03.01 Сервис. Утвержден 8.06.2017

15. Перевоицкова Е.Н., Лекомцева А.А. Конструирование кейс-задания как оценочного средства // *Современные проблемы науки и образования*. 2016. №3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24851>

16. Карпушкина Н. В., Кудрявцев В.А. // *Инновационные технологии в науке и образовании: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 97–99.*

17. Махотин Д. А. Компетентностно-ориентированные задания как средство оценки общих и профессиональных компетенций обучающихся // *Среднее профессиональное образование*. 2014. №5 - С.17-20.

18. Челнокова Е.А., Агаев Н.Ф., Тюмасева З.И. Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом в высшей школе // *Вестник Мининского университета*. 2018. Том 6. №1. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/755> (Дата обращения 12.10.2018)

19. Перевоицкова Е.Н. Создание тестов для аттестации студентов по учебной дисциплине: учебное пособие / Е.Н. Перевоицкова. –Н. Новгород :Мининский университет, 2014. 71с.

20. Перевоицкова Е.Н. Концептуальные основы конструирования средств для оценивания образовательных результатов // *Вестник Мининского университета*. №2, 2016. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/07a/perevoshikova.pdf>

21. *Физическое состояние студентов и возможные пути его совершенствования: учебно-методическое пособие для студентов вузов*. Под ред. В.И. Вишневого. М.: МАДИ, 2017. 120 с.

Статья поступила в редакцию 22.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378.147

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0027

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДЛЯ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУПП

© 2019

Кочеткова Ирина Степановна, кандидат исторических наук,
доцент кафедры «Дизайна и технологий»
Терская Людмила Александровна, кандидат технических наук,
доцент кафедры «Дизайна и технологий»

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
(690014, Россия, Владивосток, улица Гоголя, 41, e-mail: terskayal@mail.ru)*

Аннотация. Вопросы формирования индивидуальных образовательных маршрутов с активным привлечением электронной обучающей среды является сегодня насущной практической задачей методологии учебной деятельности. Для ее реализации необходимо формирование разнообразных видов заданий для выстраивания студентом собственной траектории обучения, с одной стороны, и организации оценочной деятельности студентов, с другой стороны. Условием построения индивидуальных образовательных маршрутов является личностно-ориентированный подход в образовательной деятельности, концентрирующий внимание на качествах отдельного студента при условии наличия электронных технологий, позволяющих преподавателю координировать и контролировать усвоение студентами учебного курса. Еще одной реалией современной системы высшего образования является превращение однородных студенческих групп в поликультурные. Однако исследований по построению индивидуальных образовательных траекторий в рамках изучения дисциплин для поликультурных студенческих групп не проводилось. Цель статьи – разработать виды заданий и систему оценки образовательных результатов по дисциплине для формирования индивидуальных образовательных маршрутов в электронной образовательной среде студентами поликультурных групп. В статье проведен сравнительный анализ русского и китайского национального характера в представлениях современной молодежи, выявлены особенности построения индивидуальных образовательных маршрутов в поликультурных студенческих группах при изучении учебных дисциплин. Разработаны разнообразные виды учебных заданий в электронной образовательной среде Moodle. Сформирована система оценки результатов обучения студента по выбранному им индивидуальному образовательному маршруту на примере конкретной дисциплины. Практическая значимость работы состоит в том, что основные положения статьи могут быть использованы в образовательной деятельности вуза для проектирования вариантов индивидуальных образовательных маршрутов учебных дисциплин.

Ключевые слова: проектирование учебного процесса, индивидуальные образовательные маршруты, электронная образовательная среда Moodle, поликультурные студенческие группы, национальный характер, система оценки образовательных результатов.

EXPERIENCE OF USING THE ELECTRONIC LEARNING SYSTEM (MOODLE) IN GENERAL AND SPECIAL DISCIPLINES

© 2019

Kochetkova Irina Stepanovna, candidate of historical sciences associate professor
of the chair of design and technology

Terskaya Lyudmila Aleksandrovna, candidate of technical science, associate professor
of the chair of design and technology

*Vladivostok State University of Economics and Service
(690014, Russia, Vladivostok, Gogol street 41, e-mail: terskayal@mail.ru)*

Abstract. The formation of individual educational routes with the active involvement of the e-learning environment is an urgent practical task of the modern educational methodology. For its implementation it is necessary to form various types of tasks for the student and to build his own learning path, on the one hand, and to organize the assessment activity of students, on the other. The prerequisite for building individual educational routes is a student-centered approach to educational activities that focuses on each student individually, provided the availability of electronic technologies that enable the teacher to coordinate and monitor students' mastery of the course. Another reality of the modern system of higher education is the transformation of homogeneous student groups into multicultural ones. However, a research on the creation of individual educational routes within the framework of studying disciplines for multicultural student groups have never been conducted. The purpose of the article is to develop types of assignments and the system for evaluation of educational results in a discipline for the formation of individual educational routes in the electronic educational environment for students of multicultural groups. The article presents a comparative analysis of the Russian and Chinese national character through the view of modern youth, identifies features of the development of individual educational routes in multicultural student groups when studying academic disciplines. In the article were developed various types of educational tasks in the electronic educational system Moodle. The system has been formed for assessing the students learning outcomes for the individual educational route chosen by him using the example of a particular discipline. The practical significance of the work is that the main provisions of the article can be used in the educational activities of the university to develop options for individual educational routes of specific disciplines.

Keywords: educational process design, individual educational routes, Moodle e-learning environment, multicultural student groups, national character, educational outcome evaluation system.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Образовательный процесс в современном вузе предполагает использование таких составляющих как дифференциация и индивидуализация обучения. Условием построения индивидуальных образовательных траекторий является личностно-ориентированный подход в образовательной деятельности, концентрирующий внимание на качествах отдельного студента при условии наличия электронных технологий, позволяющих преподавателю

координировать и контролировать усвоение студентами учебного курса. При этом насущной является проблема формирования разнообразных видов заданий для выстраивания студентом собственного индивидуального образовательного маршрута, с одной стороны, и организации оценочной деятельности студентов, с другой стороны.

Еще одной реалией современной системы высшего образования является возможность для студента выбора страны обучения, что предполагает интернациональ-

ный состав студенческой аудитории, т.е. превращение гомогенных студенческих групп в поликультурные. В этой связи становится актуальным для преподавателя межкультурный аспект обучения – необходимость учитывать характерные для разных культур личностные характеристики обучающихся.

Таким образом, проблема моделирования поликультурного образовательного процесса с активным привлечением электронной обучающей среды (ЭОС) для построения индивидуальных образовательных маршрутов является насущной практической задачей методологии учебной деятельности.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Традиционно при исследовании вопросов межкультурной коммуникации авторы опираются на работы таких известных ученых как Герт Хофстеде, Эдвард Холл, Ричард Д. Льюис [1-3]. Э. Холл изучал язык, восприятие времени и пространства среди разнообразных культур. Исследования Г. Хофстеде включали в себя кросс-культурный анализ культурных ценностей, связанных с потребительской активностью. Р. Льюис по критерию время выявил характерные типы народов разных культур – моноактивные, полиактивные и реактивные [3]. Национальному характеру русских посвящен ряд работ, среди которых результаты исследований Д.С. Лихачева, К.О. Касьяновой и других ученых [4-7]. В то же время, как отмечают исследователи китайского национального характера «выводы, сделанные американскими и европейскими учеными, более конкретны относительно западных культур и достаточно схематичны в отношении культур восточных» [8-10]. Современные исследования вопросов обучения студентов в поликультурных группах связаны главным образом с проблемами поликультурного образования в вузе – толерантности и диалога культур, формирования культуры межнациональных отношений студентов [11-24].

Вопросы выстраивания в вузе индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов обсуждаются в последнее время достаточно широко [25-27]. Рассматривается возможность студентов участвовать в конструировании содержания своего образования, формулируются основные концепты проблемы проектирования индивидуальных образовательных траекторий студента вуза – будущего бакалавра. Вопросы выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов в масштабе конкретной дисциплины рассматриваются в формате возможности СДО Moodle в зависимости от уровня освоения темы, целей и особенностей обучающегося и в процессе освоения управленческих дисциплин [28-32]. При этом так называемый диагностический этап качеств студента, подразумевает не только уровень подготовки к усвоению дисциплины, но и степени выраженности личных качеств обучающихся. В связи с этим учет личностных характеристик студентов, обусловленных национальными особенностями, характерными для разных культур, можно рассматривать как часть диагностического этапа. Однако исследований по построению индивидуальных образовательных маршрутов в масштабе учебной дисциплины для поликультурных групп не проводилось.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель статьи – разработать виды заданий и систему оценки образовательных результатов по дисциплине для формирования индивидуальных образовательных маршрутов в электронной образовательной среде студентами поликультурных групп. Для реализации поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

- провести сравнительный анализ русского и китайского национального характера в представлениях современной молодежи;
- разработать виды заданий для выстраивания ин-

дивидуального образовательного маршрута студентов поликультурной группы, используя возможности электронной образовательной среды Moodle;

– сформировать систему оценки результатов обучения студента по выбранному индивидуальному образовательному маршруту на примере конкретной дисциплины.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Используя подход Ричарда Д. Льюиса к разделению культур мира по характерным чертам народов разных культур на три типа – моноактивные, полиактивные и реактивные [3], во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса (ВГУЭС) с 2017 по 2018 г. проводился сравнительный анализ национально-го характера русского человека и китайца в представлениях современной молодежи. Такой выбор обусловлен тем, что число китайцев, обучающихся в университете, ежегодно растет и на сегодняшний день китайские студенты составляют 65% от общего количества иностранных студентов ВГУЭС.

Анализ выполнялся путем опроса 207 человек в возрасте от 17 до 20 лет, из них: 105 человек – русские студенты и 102 – китайские студенты. Согласно тесту Льюиса, в первой части исследования из 48 характеристик опрашиваемым студентам предлагалось выбрать 8 наиболее характерных черт своей культуры. Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты опроса китайских и русских студентов по тесту «Национальные особенности» (самооценка)

№ п/п	Черта характера	Результат выбора из возможных характеристик, %	
		китайца	русского человека
1	Трудолюбивый	63	10
2	С чувством юмора	60	62
3	Коллективист	57	20
4	Честный	55	30
5	Волевой	53	35
6	Общительный	52	51
7	Вежливый	45	4
8	Открытый	44	55
9	Консервативный	33	4
10	Гибкий	27	14
11	Пунктуальный	25	0
12	Разговорчивый	18	39
13	Сдержанный	17	4
14	Индивидуалист	5	13
15	Готовый на риск	5	48

Как видно из приведенных в таблице результатов, приписывая 8 из 48 возможных характеристик, китайские студенты выбрали для себя такие качества как: трудолюбивый, с чувством юмора, коллективист, честный, волевой, общительный, вежливый, открытый. Третья часть опрошенных китайских студентов указали также на мудрость и воспитанность китайцев, их консервативность и надежность. Русскому человеку, по мнению российских студентов, присущи чувство юмора, общительность, открытость, готовность рисковать, хитрость, честность, разговорчивость и волевые качества. Интересно отметить, что, по мнению респондентов, в перечень восьми наиболее характерных черт и китайской и русской культур вошли качества – с чувством юмора, общительный, честный, открытый и волевой. Вместе с тем отмечается и диаметрально противоположный подход к целому ряду характеристик, выделенных китайскими и русскими студентами: трудолюбие – 63% (китайцы) и 10% (русские); готовый на риск – 5% (китайцы) и 48% (русские); вежливый – 45% (китайцы) и 4% (русские).

Сравнение результатов проведенного пилотного исследования с исследованием К.О. Касьяновой и других ученых [4-7], считающих русских сдержанными и уравновешенными, общительными, терпимыми, не стремящимися к изоляции от других групп и прочее показало следующее. Опрошенные представители современной молодежи в значительном проценте случаев отмечают лишь общительность русских (51%), их открытость (55%), остроумие (62%), готовность рисковать (48%). Однако только 4% респондентов среди восьми наиболее характерных черт русского человека отметили сдержан-

ность, а со склонностью русских к коллективизму согласны лишь 20% опрошенных.

Что касается китайских студентов, то в исследованиях, проведенных во ВГУЭС [9-11], отмечается, с одной стороны, индивидуализм китайцев, как стремление превзойти своих однокурсников в учебе, так и их коллективизм, как стремление к взаимовыручке, поддержке и помощи друг другу в самых разных ситуациях, с другой стороны. Представители этой культуры, по мнению исследователей, воспитаны, скромны, внимательны к собеседнику и стараются быть вежливыми и дружелюбными, но в то же время они очень экспрессивны, активны и преобладающим коммуникативным типом личности в Китае является конфликтный тип [10,11]. Это люди, для которых очень важна точность во времени и им свойственна большая непосредственность в поведении, чем русским. При этом для китайцев важно в любой ситуации «сохранить лицо». Результаты проведенного исследования показали, что опрошенные представители современной китайской молодежи в целом считают китайцев коллективистами (57%), а не индивидуалистами (5%), в большей степени общительными (52%), а не сдержанными (17%). Со склонностью к пунктуальности согласны лишь 25% опрошенных китайских студентов.

Во второй части исследования для того, чтобы определить каким образом черты характера русских и китайских студентов необходимо учитывать при организации разнообразных форм обучения с использованием электронной обучающей среды была использована представленная Льюисом систематизация общих характерных черт моноактивных, полиактивных и реактивных культур. Китайским студентам было предложено выбрать из всей совокупности характерных черт народов разных культур те черты, которые, по их мнению, присущи китайцам, российским студентам – русскому человеку. Полученные результаты были условно структурированы по их значимости в соответствии с классическими формами проведения занятий – лекции, семинары, и с использованием электронной обучающей среды (рисунок 1).



Рисунок 1 – Результаты опроса российских и китайских студентов по выявлению характерных черт русского и китайского характера (отнесены к занятиям в электронной обучающей среде)

Из диаграммы видно, что, по мнению весомого большинства китайских студентов, китайцы не любят терять лицо (72%) и пунктуальны (70%). Характеристика «не любит терять лицо» реже в значительной степени отмечалась для русского человека – 31%. При этом половина и более российских студентов отметили черты – ориентированность на работу (50%), пунктуальность (56%) и способность вносить легкие коррективы в план (63%). Китайские студенты также выделили для китайца способность вносить легкие коррективы в план (58%). Однако ориентированность китайца на работу отметили лишь 28% китайских студентов. Существенный разрыв получен при оценке характерной черты «делает одновременно несколько дел» (для китайца – это 53%, для русского человека – 31%) и черты «избегает конфронтации» (для китайца – это 22%, для русского человека – 22%).

тацией» (для китайца – это 43%, для русского человека – 22%). Такие важные личностные характеристики обучающихся дистанционно как способность работать в любое время, использовать гибкий график работы и умение обобщать отметили для обеих культур от 22% до 44% всех опрошенных. Отсутствуют весомые отличия в присущих для культур следующих характерных чертах: в споре эмоционален (русский – 34%, китаец – 27%), умело обобщает (русский – 22%, китаец – 33%).

Следующий этап исследований был связан с разработкой видов заданий и системы оценки результатов обучения студента поликультурной группы по выбранному индивидуальному образовательному маршруту на примере конкретной дисциплины, для чего была использована электронная образовательная среда Moodle, установленная на сервере ВГУЭС (<https://edu.vvsu.ru/eos/login/index.php>).

В таблице 2 представлены результаты формирования индивидуальных образовательных маршрутов в модулях (элементах курса) системы MOODLE по дисциплине «История культуры и искусства». Разработанные варианты включают коммуникативные задания, предполагающие обратную связь: прием студенческих работ, их оценку с предоставлением отзывов. Виды заданий дифференцированы по уровню сложности (репродуктивный, когнитивный, креативный) и сопровождаются уточнением по периоду времени, отводимому для его выполнения. С точки зрения реализации диагностического этапа, отражающего личностные характеристики студентов (рисунок 1), разработанные виды заданий учитывают характерные черты «работа в любое время» и «гибкий график работы» – некоторые виды заданий можно выполнять не только из дома, но и в транспорте, по дороге домой (например, рецензирование презентаций в форуме, выполнение тестов).

Модуль «Глоссарий» позволяет студентам создавать список определений терминов, персоналий, и другой информации, подобно словарю. Оценивается: работа студента в глоссарии по поиску информации в научной и учебной литературе, а также взаимное рецензирование студентами размещенной информации. Модуль «Задание» отражает работу студента с каждой темой курса, при этом виды заданий позволяют учитывать склонность студентов самостоятельно корректировать свой план работы. При выполнении презентаций по теме, письменных заданий, заданий повышенной сложности, творческих заданий студенты могут отправлять любой цифровой контент: документы Word, электронные таблицы, изображения, аудио- или видеофайлы, а также размещать свой ответ непосредственно в текстовом редакторе. Модуль «Задание» используется и для ответов вне сайта, которые выполняются в автономном режиме (при выполнении творческой работы) и не требуют представления в цифровом виде. Модуль «Форум» предполагает интерактивные виды работы и допускает общение студентов в асинхронном режиме. Рецензирование презентаций и письменных работ в «Форуме» позволяет студентам оценить качество выполненных заданий своих однокурсников, используя навыки выявления логики в изложении материала и обобщения полученной информации. Модуль «Тест» помогает студентам работать с теоретическим материалом в режиме электронного тренинга.

Выстраивая индивидуальные образовательные маршруты, студенты учитывают наличие обязательных видов работы – это несколько видов тестов (текущий, контрольный, итоговый), которые позволяют студенту осуществлять самоконтроль текущей темы, а преподавателю оценивать уровень знаний по каждой теме и усвоения материала в целом по окончании изучения дисциплины. Удельный вес обязательной работы составляет 25%, остальные 75% оценки формируются в результате собственного выбора студентом различных видов заданий, с учетом установленного максимально возможного

количества работ по этим заданиям.

Таблица 2 – Виды заданий для выстраивания индивидуального образовательного маршрута по дисциплине «История культуры и искусства» в модулях системы MOODLe (ёмкость дисциплины – 3 зачётных единицы)

№	Виды заданий	Высший балл/количество работ	Уровень сложности
1. Модуль «Глоссарий»			
1.1	Работа в глоссарии по поиску информации в научной и учебной литературе	1/5	Репродуктивный
1.2	Создание списка определений терминов, персоналий, другой информации	2/5	Когнитивный
1.3	Взаимное рецензирование студентами качества размещенной информации	3/5	Креативный
2. Модуль «Задание»			
2.1	Фото задание	3/3	Репродуктивный
2.2	Презентация по теме	5/3	Когнитивный
2.3	Письменное задание по теме	5/3	Когнитивный
2.4	Задание повышенной сложности	10/1	Креативный
2.5	Творческое задание	10/1	Креативный
3. Модуль «Форум»			
3.1	Рецензирование презентаций и письменных работ однокурсников по предложенному шаблону	2/5	Репродуктивный
3.2	Режим «Вопрос-ответ», где студенты сначала отвечают на сообщение, прежде чем смогут увидеть ответы других студентов.	3/3	Когнитивный
3.3	«Мозговой штурм» для обдумывания и предложения решений.	5/2	Креативный
4. Модуль «Тест»			
4.1	Мини-тест в конце темы	2/8	Репродуктивный
4.2	Тест с заданным ограничением времени, включающий вопросы «короткий ответ»	3/5	Когнитивный
4.3	Тест с вопросами типа «эссе»	5/3	Креативный

Опыт работы в поликультурных группах по дисциплине «История культуры и искусства» показал следующее. Задействованы и приняты студентами как использование все виды разработанных заданий. Однако среди них китайские студенты выбирают главным образом такие, которые не предполагают конфронтации, поскольку для китайцев важно в любой ситуации «сохранить лицо». Среди заданий модуля «Глоссарий» – это работа с терминами. В модуле «Задание» китайские студенты отдают предпочтение презентациям по теме и фото заданию, а в модуле «Тест», как правило, они выбирают мини-тесты. Для русских студентов важно заявить о своей точке зрения, для них характерна черта «в споре эмоции выдалены», и, как следствие, многие предпочитают такие виды заданий, как «задание повышенной сложности», «творческое задание», «рецензирование презентаций». Им интересно полемизировать друг с другом не только в ходе аудиторных занятий, но и в электронной среде. И российские и китайские студенты с равным интересом выбирают варианты модуля «Задание», поскольку, согласно результатам опроса, их привлекает возможность делать одновременно несколько дел и работать в любое время по гибкому графику.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Современный образовательный процесс предполагает внимательный анализ входных данных обучающихся, предвещающий непосредственную работу с образовательной дисциплиной. Выявление черт национального характера студентов поликультурных групп позволяет наметить приоритеты в формах аудиторной, внеаудиторной, групповой и самостоятельной видах работы. При этом электронная образовательная среда создаёт необходимые условия для оптимального режима работы студентов по дисциплине с учетом различных характеристик обучающихся и позволяет учитывать и корректировать индивидуальный подход к освоению предмета, используя различные виды заданий. Разработанный авторами спектр видов заданий в модулях электронной образовательной среды Moodle не исключает его расширения за счет возможного разнообразия и уровней сложности заданий. Данное направление предполагается продолжить в аспекте более полного учета личностных характеристик студентов, обусловленных особенностями национального характера разных культур, для решения вопросов построения индивидуальных образовательных маршрутов в электронной образовательной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Hofstede G. *Culture and Organizations: Software of the Mind*. McGraw Hill, USA, 2010.
2. Hall E.T. *Beyond Culture*. NewYork: Doubleday, 1976.

3. Льюис Ричард Д. *Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию* / пер. с англ. М.: Дело, 1999. 440 с.
4. Касьянова К.О. *О русском национальном характере*. М.: Институт национальной модели экономики, 1994. 267 с.
5. Коноплева Н.А., Терская Л.А. *К вопросу о динамике представлений у современной молодежи о русском национальном характере // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. 2018. Т. 10. № 1. С. 137-145.
6. Лихачев Д.С. *О национальном характере русских // Вопросы философии*. 1990. № 4. С. 3-7.
7. Баграмов С.А. *К вопросу о научном содержании понятия «Национальный характер»*. М., 1973. С. 13.
8. Коновалова Ю.О., Симакова М.В., Соловьева Д.П. *Китайский национальный характер и этнические стереотипы // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. 2014. № 2 (25). С. 110-115.
9. Гончарук Е.Ю. *Коммуникативные типы личности носителей китайского языка в ситуации конфликта* / Е.Ю. Гончарук, Чжао На // *Новый взгляд на проблемы современного языкознания. – Курск: Полиграфический комплекс*, 2013. С.51-55.
10. *Россия – Китай: этнокультурная специфика речевого общения: колл. монография / под общ. ред. Ю.О. Коноваловой и др. Владивосток: Изд-во ВГУЭС*, 2014. 324 с.
11. Данилина Е.К. *К вопросу об организации оценочной деятельности при обучении студентов иностранному языку в поликультурных группах // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы VII междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары*, 2016. № 1(7). С. 21-25.
12. Выгодчикова Н.Н. *Углубление поликультурной направленности на занятиях по иностранному языку в вузе* / Н.Н. Выгодчикова, А.В. Зорина // *Научный диалог*. 2016. № 7 (55). С. 253-264.
13. Васильева А.А. *Формирование толерантной личности студента средствами иностранного языка в условиях поликультурного образовательного пространства вуза* / А.А. Васильева // *Образование и саморазвитие*. 2014. № 3 (41). С. 106-111.
14. Исмаилова Н.П. *Единое информационное образовательное пространство вуза: новый путь модернизации образовательной системы* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 250-254.
15. Макушев О.Н., Маркова Н. Г. *О проблемах воспитания молодежи в поликультурном образовательном пространстве* // *Вестник Казанского технологического университета*. 2013. №12. С. 376-379.
16. Пыхина Н.В. *Поликультурное воспитание студентов вуза* / Н.В. Пыхина // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016. № 4 (46) Часть 3. С. 100-102.
17. Ефимова Д.В. *Воспитание межнациональной толерантности в семье и вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2014. № 4 (20). С. 115-118.
18. Катаева А.А., Немчинова Т.С. *Проблема культурных прав человека в европейском образовательном пространстве* // *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2015. № 2 (11). С. 77-79.
19. Герасименко Т.Л. *Обучение иностранному языку в полиэтнической и поликультурной среде* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 223-226.
20. Смирнова Е.В. *Реализация дидактических принципов обучения иностранному языкам в условиях информатизации образования и мультилингвальной социосреды* // *Карельский научный журнал*. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 36-40.
21. Ilyin, A. G., Zakirova, O. V., Ibatova, A. Z., & Ivanova, N. L. (2018). *Interaction of different language cultures in teaching educational disciplines in foreign and native languages*. *Revista Publicando*, 5(16), 300-307.
22. Шумова И.В., Петрова Н.Э. *Анализ и специфика современного российского языкового образования* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 348-351.
23. Ефимова Д.В., Макаров Ю.А. *Проблемы толерантности в обществе, а также психолого-педагогической теории и практике // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2014. № 4 (20). С. 103-110.
24. Дзагурова Н.Х. *Состояние этнополитических и конфессиональных процессов в субъектах РФ в условиях глобализации* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 359-362.
25. Сысоев П.В. *Обучение по индивидуальной траектории* // *Язык и культура*. 2013. № 4. С. 121-131
26. Мухаметзянова Ф. Г., Забиров Р. В. *Проектирование индивидуальной образовательной траектории и маршрута студента вуза – будущего бакалавра* // *КПЖ*. 2015. №4-1. С. 126-130.
27. Вергун Т.В., Колосова О.Ю., Гончаров В.Н. *Индивидуальные образовательные траектории студентов в высшей школе: к постановке проблемы* // *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 12-2. С. 313-317.
28. Картузова 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.
29. Шурыгин В.Ю. *Организация тестового контроля знаний студентов средствами LMS Moodle* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 172-174.
30. Kobernyk O.M., Steisenko N.M., Boichenko V.V., Pryshchepa S.M. *Improving professional and pedagogical training of future teachers by Moodle platforms (on the example of the course "Pedagogy")* // *Научен*

вектор на Балканите. 2018. № 1. С. 53-58.

31. Гладкова М.Н., Абрамова Н.С., Кутепов М.М. Особенности профессиональной подготовки бакалавров в условиях электронного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 103-105.

32. 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.

Статья поступила в редакцию 03.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378.4

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0028

КОРРЕЛЯЦИОННАЯ ЗАВИСИМОСТЬ УСПЕШНОСТИ ВЫПУСКНИКА И УСПЕШНОСТИ ВУЗА, ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УСПЕШНОСТЬ ВЫПУСКНИКА

© 2019

Перевозова Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Менеджмент и маркетинг»

Крайнова Дарья Витальевна, студентка 3 курса бакалавриата
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Уральский филиал
(454084, Россия, Челябинск, улица Работниц, 58, e-mail: kirochkal@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена вопросу факторов успешности выпускника ВУЗа как молодого специалиста. В современных условиях наблюдается постоянное ужесточение борьбы за интеллектуальные ресурсы, которые являются одним из главных конкурентных предприятия. В целях получения высокого уровня образования и дальнейшего успешного трудоустройства современная молодежь тщательно выбирает высшее учебное заведение. Однако абитуриентам среди большого разнообразия ВУЗов тяжело произвести их комплексную оценку, по данной причине большую популярность набирают рейтинги образовательных учреждений. В исследовании рассмотрены и проанализированы глобальные международные рейтинги университетов мира «QS World University Rankings» и «QS Graduate Employability», разработанные одной из крупнейших консалтинговых организаций мира «Quacquarelli Symonds», а также наиболее популярный среди российских абитуриентов рейтинг российских ВУЗов. Отражены результаты проведенных корреляционных анализов на выявление зависимости успешности ВУЗа и успешности его выпускников. Также в данной работе отражены результаты опроса исследовательского центра портала Superjob на тему взаимных требований работодателей и молодых специалистов. На основе проведенного анализа сформулирован ряд рекомендаций молодым специалистам, выполнение которых позволит повысить уровень профессиональной успешности.

Ключевые слова: университет, успешность ВУЗа, рейтинг ВУЗов, успешность выпускников, рейтинги учебных заведений, корреляция, корреляционный анализ, высшее образование, факторы успеха, выпускники, успешные специалисты.

CORRELATION DEPENDENCE OF GRADIENT SUCCESS AND UNIVERSITY SUCCESS, FACTORS AFFECTING GRADUATE SUCCESS

© 2019

Perevozova Olga Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department "Management and Marketing"

Kraynova Darya Vitalevna, 3rd year student
Financial University under the Government of the Russian Federation, of Ural Branch
(454084, Russia, Chelyabinsk, Rabotnits Street, 58, e-mail: kirochkal@mail.ru)

Abstract. The article is devoted to the issue of success factors of a graduate of the university as a young specialist. In modern conditions there is a constant tightening of the struggle for intellectual resources, which are one of the main competitive enterprises. In order to obtain a high level of education and further successful employment, modern youth carefully chooses a higher education institution. However, applicants among a large variety of universities is difficult to make a comprehensive assessment, for this reason, ratings of educational institutions are gaining more popularity. The study reviewed and analyzed the global international rankings of universities in the world "QS World University Rankings" and "QS Graduate Employability", developed by one of the largest consulting organizations in the world "Quacquarelli Symonds", as well as the most popular among Russian applicants rating of Russian universities. The results of the correlation analyzes to identify the dependence of the success of the university and the success of its graduates are reflected. This paper also reflects the results of a survey conducted by the Superjob portal research center on the mutual requirements of employers and young professionals. On the basis of the analysis made, a number of recommendations were formulated for young specialists, the implementation of which will increase the level of professional success.

Keywords: university, university success, university ranking, graduates success, educational institutions ratings, correlation, correlation analysis, higher education, success factors, graduates, successful specialists.

В современном мире интеллектуальные ресурсы являются одним из главных конкурентных преимуществ и выступают основой благосостояния предприятий. В условиях повышения научно-технического уровня производства, роста потребности в совершенствовании технологий производства и управления, появилась необходимость эффективного использования интеллектуального потенциала в целях развития отдельных предприятий и экономики государства в целом. Растущий спрос на качественный интеллектуальный ресурс порождает соответствующее предложение. В целях получения высокого уровня образования и дальнейшего успешного трудоустройства современная молодежь тщательно выбирает высшее учебное заведение. Однако абитуриентам среди большого разнообразия ВУЗов тяжело произвести их комплексную оценку, по данной причине большую популярность набирают рейтинги образовательных учреждений [1].

Целью данного исследования является установление связи между успешностью ВУЗа и успешностью выпускников, выявление иных факторов влияния на успешность выпускника и выработка рекомендации для

специалистов, желающих стать успешными.

В 2018 году в Челябинском филиале Финансового Университета при Правительстве Российской Федерации было проведено исследование на тему влияния Интернет-маркетинга на конкурентоспособность университета. Согласно результатам данного исследования рейтинги ВУЗов оказывают значительное влияние на выбор современного абитуриента [2]. Более 70% респондентов отмечают, что положительная оценка высшего учебного заведения в различных рейтингах выступило важным или особо важным критерием выбора. Лишь 6% опрошенных не считают влияние данного аспекта значительным (рисунок 1).



Рисунок 1 - Результаты ответов на вопрос «Что для Вас было важно при выборе университета?»

Данные выводы свидетельствуют о том, что абитуриенты доверяют рейтингам выбор своего лучшего высшего учебного заведения в надежде на получение образования высокого качества и последующее успешное трудоустройство.

Однако трудно определить существует ли реальная связь между позицией ВУЗа в рейтинге и успешностью дальнейшего трудоустройства выпускника. В рамках данного исследования рассматривается вопрос обеспечения ведущими ВУЗами необходимого для современного работодателя набора теоретических знаний и практических умений выпускника [3]. С целью выявления корреляционной зависимости между рейтингом ВУЗов и конкурентоспособностью выпускников данных ВУЗов на рынке труда, в работе предлагается обратиться к соответствующим исследованиям.

Существуют различные подходы и методики к составлению рейтинга образовательных организаций. Каждый автор основывается на выделенных им факторах конкурентоспособности учебного заведения, а также масштабах их влияния. Ежегодно публикуются десятки подобных рейтингов различных географических масштабов. Однако наибольшей достоверностью обладает исследование, основанное на актуальных критериях и необходимом объеме статистических данных, отражающих реальное положение интересующих явлений и процессов [4].

На основе анализа существующих рейтингов ВУЗов в качестве наиболее надежного автора соответствующих исследований рассмотрена одна из крупнейших консалтинговых организаций мира «Quacquarelli Symonds» («QS») широко известна как автор наиболее влиятельного глобального рейтинга университетов мира «QS World University Rankings» [5].

Данное исследование представляет собой рейтинг лучших высших учебных заведений мирового значения по показателю их достижений в области образования и науки.

Рейтинг оценивает университеты по следующим показателям:

1) активность и качество научно-исследовательской деятельности.

Данной характеристике принадлежит наивысший вес метрики (40%). В рамках исследования сопоставляются мнения более чем 80 000 экспертов в области высшего образования относительно качества преподавания и исследований в университетах мира. Данный анализ является крупнейшим в мире обзором академических мнений и, с точки зрения размера и масштаба, является непревзойденным средством измерения настроений в академическом сообществе;

2) мнение работодателей и карьерный потенциал. Студенты будут продолжать воспринимать университетское образование как средство повышения конкурентоспособности на рынке труда. Поэтому в рамках исследования более чем 40 000 работодателей участвуют в опросе, ключевым вопросом которого выступает определение учреждений, выпускники которых наиболее компетентны и конкурентоспособны в современных динамичных условиях. Данному критерию присваивается вес в размере 10%;

3) Качество преподавания. Качество обучения это показатель, имеющий большее значение, однако является трудноизмеримым. Аналитики «QS» определили, что измерение соотношения учитель/ученик является наиболее эффективным показателем прокси для качества обучения. Он оценивает степень, в которой ВУЗы способны предоставить студентам необходимый доступ к лекторам и преподавателям. Данный коэффициент составляет 20 процентов от итогового показателя заведения;

4) Цитаты на одного преподавателя. По мнению аналитиков важным критерием является качество институциональных исследований. Для его оценки было

получено общее количество цитирований в течение пятилетнего периода по количеству преподавателей в этом учреждении;

5) Коэффициент международного преподавательского курса/международного студенчества. Высокий уровень данных показателей свидетельствует о сильном международном бренде, способным предоставить возможность для обмена передовым опытом и убеждениями в многонациональной среде. Оба эти показателя составляют 5% от общей суммы.

Эти показатели охватывают ключевые стратегические миссии университетов мирового значения, за которые они отвечают перед участниками процесса: академическим сообществом, работодателями, учащимися и их родителями.

В 2018 году специалисты данного научно-исследовательского центра «QS» также опубликовали список лучших университетов мира по трудоустройству выпускников [6].

Методология формирования рейтинга по трудоустройству выпускников «QS» базируется на пяти основных индикаторах:

1. Репутация среди работодателей. В рамках исследования более чем 40 000 работодателей участвуют в опросе, ключевым вопросом которого выступает определение учреждений, выпускники которых наиболее компетентны и конкурентоспособны в современных динамичных условиях. Данному критерию присваивается вес в размере 30%;

2. Успешность выпускников. Университет, который ценит карьеру своих выпускников, имеет тенденцию выпускать успешных выпускников. «QS» проанализировали более 30 000 самых инновационных, творческих, богатых, предприимчивых и филантропических людей в мире, чтобы установить, какие университеты готовят людей, меняющих мир. Данному критерию присваивается вес в размере 25%;

3. Партнерства с работодателями. Данный индикатор состоит из двух частей. Во-первых, он использует базу данных Scopus, чтобы установить, какие университеты успешно сотрудничают с глобальными компаниями для создания сравнительных, трансформирующих исследований. Во-вторых, он рассматривает партнерские отношения, связанные с трудоустройством. Данному критерию присваивается вес в размере 25%;

4. Взаимодействие между работодателем и студентом. Этот показатель включает в себя суммирование количества индивидуальных работодателей, которые активно присутствовали в университетском городке за последние двенадцать месяцев, предоставляя заинтересованным студентам возможность собирать и получать информацию. Данному критерию присваивается вес в размере 10%;

5. Трудоустройство выпускников. Данный показатель включает в себя измерение доли выпускников в полной или неполной занятости в 12 месяцев после окончания учебы. Данному критерию присваивается вес в размере 10% [6].

Сопоставление результатов данных рейтингов представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты рейтинга университетов по критерию трудоустройства выпускников «QS Graduate Employability» и рейтинга лучших ВУЗов мира «QS World University Rankings».

Позиция в рейтинге		Университет	Страна
QSGE	QSWUR		
1	2	Стэнфордский университет	США
2	33	Калифорнийский университет, Лос-Анджелес UCLF	США
3	3	Гарвардский Университет	США
4	50	Сиднейский университет	Австралия
5	1	Массачусетский технологический институт	США
6	5	Кембриджский университет	Великобритания
7	41	Мельбурнский университет	Австралия
8	6	Оксфордский университет	Великобритания
9	27	Калифорнийский университет, Беркли	США
10	25	Университет Цинхуа	Китай
11	52	Университет Нью-Йорка	США
12	18	Колумбийский университет	США
13	13	Принстонский университет	США
14	28	Университет Токио	Япония
15	38	Пекинский университет	Китай

Для достижения поставленной цели необходимо определить наличие корреляционной зависимости между позициями ВУЗов в рейтинге университетов по критерию трудоустройства выпускников «QS Graduate Employability» и рейтинге лучших ВУЗов мира «QS World University Rankings».

При проведении исследования использовался статистический пакет VSTAT. Для проведения корреляционного анализа использовалась подпрограмма «Корреляционный анализ». Результаты расчетов представлены на рисунке 2.

Переменная	1. Место в рейтинге по критерию трудоустройства	2. Место в общем рейтинге
1. Место в рейтинге по критерию трудоустройства	1,00	0,29
2. Место в общем рейтинге	0,29	1,00
Критическое значение на уровне 95% при 13 степенях свободы = +0,5138		

Рисунок 2 – Матрица парных корреляций, сформированная статистическим пакетом VSTAT

В соответствии с расчетами критическое значение коэффициента корреляции $r_{кр} = +0,5138$. Связь между показателями, коэффициенты корреляции которых меньше $r_{кр}$, считается незначимой [7].

Так как полученное значение меньше, то справедливо говорить, что на международном уровне не существует значимой корреляционной зависимости между позицией ВУЗа в рейтинге и привлекательности выпускников для работодателей.

Проверим справедливость данного умозаключения по отношению к российским учебным заведениям.

В качестве общего рейтинга ВУЗов был выбран наиболее популярный рейтинг, который использует большинство современных абитуриентов. В основе методологии данного рейтинга лежат четыре критерия: качество образования, условия обучения в ВУЗе, востребованность студентов, уровень внеучебной деятельности [8].

Сопоставление результатов данных рейтингов представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты рейтинга университетов по критерию трудоустройства выпускников «QS Graduate Employability» и рейтинга лучших ВУЗов России.

Место в рейтинге по критерию трудоустройства	Место в общем рейтинге	Учебное заведение
1	1	Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
2	4	Санкт-Петербургский государственный университет
3	6	Московский государственный институт международных отношений МГИМО
4	5	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
5	3	Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»
6	11	Томский политехнический университет
7	2	Московский государственный физико-технический институт
8	14	Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»
9	9	Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана
10	8	Новосибирский государственный университет
11	21	Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

С помощью статистического пакета VSTAT оценим уровень корреляционной зависимости между данными показателями (рисунок 3).

Переменная	1. Место в рейтинге по критерию трудоустройства	2. Место в общем рейтинге
1. Место в рейтинге по критерию трудоустройства	1,00	0,72
2. Место в общем рейтинге	0,72	1,00
Критическое значение на уровне 95% при 9 степенях свободы = +0,6014		

Рисунок 3 - Матрица парных корреляций, сформированная статистическим пакетом VSTAT

В соответствии с расчетами критическое значение коэффициента корреляции $r_{кр} = +0,6014$. Так как полученное значение корреляции больше, то справедливо говорить, что корреляция значимая [7].

В соответствии со шкалой Чедокка количественная мера тесноты связи равная 0,72 свидетельствует о высо-

кой качественной характеристики силы связи.

Данный результат свидетельствует о том, что на всероссийском уровне существует высокая теснота корреляционной связи между позицией ВУЗа в рейтинге и привлекательности выпускников для работодателей.

Прежде чем рассуждать о причинах данного явления проанализируем уровень корреляционной зависимости между рейтингом лучших ВУЗов Москвы и результатами исследования рынка труда Москвы, проведенного аналитическим отделом компании «HeadHunter» (Таблица 3).

Аналитики не учитывали уровень научно-исследовательской деятельности, условия обучения в ВУЗе и другие типичные критерии рейтингов учебных заведений.

В основе исследования лежат данные о выпускниках московских вузов, разместивших свои резюме на популярном сайте поиска работы «Сareer.ru».

В ходе исследования были проанализированы действия соискателей и работодателей: приглашения на собеседования и заработную плату, которую предлагают молодым специалистам. Затем произвели опрос среди работодателей, нанимающих в настоящий момент выпускников ВУЗов, и по его результатам были получены весовые параметры для построения рейтинга (формула 1).

На верхних строчках данного рейтинга находятся университеты, которые готовят самых успешных специалистов.

Именно эти выпускники чаще всего ищут работу по специальности, получают больше приглашений на собеседования и претендуют на более высокую заработную плату по сравнению с конкурентами [9].

$$X = w_1 \times p_{\phi} + w_2 \times r_{\phi} + w_3 \times s_{m} s_{bdzp}, \quad (1)$$

где p_{ϕ} — приглашения на собеседование выпускников конкретного ВУЗа, разместивших резюме только в профильной области;

p_{ϕ} — общее количество приглашений на собеседование всех выпускников конкретного ВУЗа;

s_m — средняя заработная плата, на которую приглашают выпускников конкретного ВУЗа;

s_{bdzp} — средняя зарплата для начинающих специалистов в профильной области по данным Банка данных работодателей HeadHunter;

r_{ϕ} — количество резюме выпускников желаемого ВУЗа, размещенных в профильной области, а также в профильной специализации в профобласти «Начало карьеры, студенты»;

r_{ϕ} — общее количество резюме выпускников желаемого факультета;

w_j — вес для каждого критерия рейтинга, определенный по степени важности для работодателя при найме молодых специалистов на основе онлайн-опроса.

Зарплата востребованность выпускников со стороны работодателей была оценена работодателями выше всего (w_3).

Этот критерий по степени важности при найме молодых выпускников получил средний балл, равный 3,64 из 5 возможных.

Профильный поиск работы выпускниками или «соответствие рынка труда и системы образования» (w_2) как критерий при найме молодых выпускников получил оценку в 3,18 балла из 5 возможных.

Соискательская активность кандидата (w_1) как критерий при найме молодых выпускников получил оценку в 2,86 балла из 5 возможных.

С помощью статистического пакета VSTAT оценим уровень корреляционной зависимости между данными показателями (рисунок 4).

Согласно рисунку 4 критическое значение коэффициента корреляции ($r_{кр} = +0,6310$) превышает полученное значение корреляции (0,31), что свидетельствует о незначимой корреляции.

Таблица 3. Результаты рейтинга университетов по критерию трудоустройства выпускников московских ВУЗов на основе исследования аналитического отдела компании «HeadHunter» и рейтинга лучших ВУЗов Москвы.

Место в рейтинге по критерию трудоустройства	Место в общем рейтинге	Учебное заведение
1	4	НИУ «ВШЭ» — Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
2	5	МГИМО (У) МИД РФ — Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел РФ
3	7	РАНХиГС — Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
4	8	Финансовый университет — Финансовый университет при Правительстве РФ
5	19	МГЮА им. О.Е. Кутафина — Московская Государственная юридическая академия им. О.Е. Кутафина
6	1	МГУ — Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
7	9	РЭУ им. Г.В. Плеханова — Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
8	13	Первый МГМУ им. И.М. Сеченова — Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова Минздрава России
9	20	Государственный университет управления
10	3	НИЯУ «МИФИ» — Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»

Таким образом, на основе вышепредставленных результатов, можно сделать вывод, что корреляционная зависимость между престижностью ВУЗа, в соответствии с известными рейтингами, и успешностью трудоустройства выпускников отсутствует. Данные результаты были зафиксированы на международном уровне и на примере города Москва. Однако результаты исследования корреляционной зависимости между рейтингом университетов по критерию трудоустройства выпускников «QS Graduate Employability» и рейтингом лучших ВУЗов России, который наиболее популярен среди абитуриентов, показали, что уровень корреляционной зависимости в соответствии со шкалой Чедокка определяется как высокий.

Переменная	1. Место в рейтинге по критерию трудоустройства	2. Место в общем рейтинге
1. Место в рейтинге по критерию трудоустройства	1,00	0,31
2. Место в общем рейтинге	0,31	1,00
Критическое значение на уровне 95% при 8 степенях свободы = +0,6310		

Рисунок 4 - Матрица парных корреляций, сформированная статистическим пакетом VSTAT

Данный факт может объясняться тем, что методологический аппарат рейтинга лучших ВУЗов России, которым, как правило, пользуются абитуриенты, не является достаточно развитым и самодостаточным. Данный рейтинг основывается на 4 критериях, расчет которых основывается на нескольких авторитетных рейтингах. Таким образом, можно объяснить высокую степень зависимости между результатами рейтинга тем, что данный рейтинг частично копирует рейтинг «QS Graduate Employability».

В это же время сопоставление данных авторитетных рейтингов, методология расчета которых отвечает действительности, показывает, что успешность ВУЗа не

является важным и тем более решающим фактором при трудоустройстве [10].

Исследовательский центр портала Superjob опросил 1000 менеджеров по персоналу и 1600 выпускников ВУЗов, чтобы выяснить требования работодателей и ожидания выпускников [11]. Выпускников попросили выбрать самые важные для них факторы при выборе постоянной работы, а также спросили, на что, по их мнению, в первую очередь обращают внимание компании при найме молодых специалистов. Рекрутеры отвечали на обратные вопросы: на что они обращают внимание при найме молодых специалистов, и чем, на их взгляд, руководствуется молодежь при выборе места работы.

Менеджеры по персоналу заявляют, что им в первую очередь важна мотивация к работе (65%), готовность развиваться и учиться (60%), а также активная жизненная позиция (35%). Но сами выпускники считают иначе: они уверены, что работодатель прежде всего смотрит на опыт работы (58%) и только потом на готовность учиться и развиваться. А ведь опыт работы как важный фактор назвали только 10% работодателей. Кроме того, выпускники переоценивают фактор ВУЗа и недооценивают важность общего уровня культуры и, как следствие, свое соответствие корпоративной культуре компании [12].

Но и работодатели не понимают мотивации молодых специалистов. Выпускники ожидают от работы высокой зарплаты (56%), перспектив карьерного роста (49%), стабильной компании (39%) и комфортной психологической атмосферы (30%). Работодатели же уверены, что у молодежи на первом месте стоят перспективы карьерного роста (53%). Уровень оплаты труда занимает только вторую позицию и с существенным отрывом (33%). На 3 и 4 месте, по мнению работодателей, находятся возможности личного роста (31%) и корпоративного обучения (27%). На самом деле перспективы личного роста мотивируют не так много (22%) выпускников (примерно столько же молодых специалистов говорят о значимости удобного расположения офиса – 21%), а о корпоративное обучение как мотиватор воспринимает только 8% выпускников.

Проанализируем основные результаты ответа на вопрос «Каковы ожидания выпускников?». Выпускники на первое место ставят уровень оплаты труда (56%), однако лишь треть работодателей разделяют их точку зрения. Перспективы карьерного роста высоко оценены обеими сторонами опроса. Стабильность организации, комфортная психологическая атмосфера, удобное месторасположение и адекватность начальства играют значительную роль для выпускников, однако работодатели оценивают данные факторы на порядок ниже.

Работодатели и выпускники по-разному воспринимают одни и те же понятия. Данные профессионального портала Superjob свидетельствуют о том, что выпускники без опыта работы и выпускник с опытом работы от 1 года претендуют на разные уровни зарплат. Молодые специалисты часто имеют завышенные ожидания от работы (хотят хорошую зарплату, стабильность, комфорт, карьерный рост). Работодатели, понимают, что молодой соискатель должен понять специфику рабочих процессов, почувствовать ответственность за результат, поэтому обращают внимание прежде всего на личные качества (мотивацию к работе, готовность учиться/развиваться и активную жизненную позицию). Получив опыт, выпускники начинают более адекватно оценивать себя, поэтому работодатели в реальности предпочитают брать на работу специалистов с опытом, подразумевая под опытом скорее адекватность ожиданий и оценки самого себя, чем реальный опыт работы по специальности [13].

Таким образом, чтобы современному специалисту быть конкурентоспособным необходимо отвечать ряду ожиданий со стороны работодателей. Помимо достаточного уровня теоретической подготовки и других традиционных требований к специалисту, существует ряд критериев, соответствие которым обеспечивает выпускнику

конкурентное преимущество. Далее сформулированы рекомендации для формирования необходимых качеств и компетенций конкурентоспособного специалиста.

Повышение уровня работоспособности. Как показал опрос работодателей, молодые специалисты склонны к неадекватному восприятию трудовой деятельности. Специалисты желают мало работать или совсем не работать, таким образом, они оказываются в стрессовой ситуации при трудоустройстве, когда работодатель ставит задачи и сроки. Для полной и эффективной реализации трудовой деятельности необходимо обладать высокой трудоспособностью. В связи с этим необходимо будущим студентом освоить данный навык. Студенческая нагрузка в совокупности с домашними обязанностями позволяет выработать высокий уровень работоспособности, в случае неуклонного их исполнения.

Освоение творческого подхода к деятельности. В современных условиях ценится нешаблонное мышление и нестандартный подход к решению задач. Необходимо использовать более оперативные и эффективные методы осуществления деятельности, основанные на личных изысканиях.

Способность к самообразованию, быстрообучаемость. Теоретических знаний, полученных в ВУЗе, будет недостаточно. В процессе профессиональной деятельности специалисту необходимо получать дополнительные навыки и компетенции в сжатые сроки [14-19]. Молодому специалисту необходимо не только быть готовым к данным обстоятельствам, но и иметь желание, способность к самообразованию.

Повышение мотивации к трудовой деятельности. Как показал опрос, первое, что хотят видеть работодатели в своих сотрудниках – это мотивация к работе. Молодому специалисту необходимо четко наметить желаемые цели и повышать мотивацию, осознавая причины их постановки.

Способность оперативно изыскивать и использовать информацию, в том числе за пределами сети Интернет. Современные выпускники в качестве основного или даже единственного источника информации используют Интернет. Однако в сети Интернет размещено большое количество различной информации, содержание которой может лишь частично отвечать необходимым требованиям или не отвечать совсем. Конкурентоспособный специалист должен уметь изыскивать информацию в сети Интернет, научных журналах, газетах, других печатных источников, анализировать её и усваивать для формирования необходимой базы знаний и умений в целях реализации трудовой деятельности.

Профессиональное развитие в соответствии с тенденциями и инновациями. Любые профессии претерпевают изменения и совершенствуются в современных динамичных условиях. В целях сохранения конкурентоспособности на рынке труда необходимо исследовать соответствующие тенденции, осваивать новые технологии и идти в ногу со временем, выступая в ряду передовых специалистов профессиональной области.

Способность эффективно работать в команде. Работодатели заинтересованы в том, чтобы человек был не только профессионалом своего дела, но и легко уживался со своими коллегами [20]. Данный навык позволит достичь положительного синергетического эффекта и повысить результаты трудовой деятельности. В современных условиях данный навык можно приобрести на разнообразных тренингах по тимбилдингу.

Вышеперечисленные рекомендации соответствуют актуальным требованиям, предъявляемым к молодым специалистам на рынке труда. Выполнение данных рекомендаций будет способствовать повышению конкурентоспособности молодого специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Крайнова Д.В., Барчукова Т.А. Развитие позиционирования вуза в сети интернет, как фактор повышения конкурентоустойчи-

вости на рынке образовательных услуг // В сборнике: Цифровые технологии в экономике и управлении: научный взгляд молодых Сборник статей и тезисов докладов XIV международной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. 2018. С. 435-441.

2. Крайнова Д.В., Барчукова Т.А. Повышение конкурентоспособности ВУЗа посредством развития Интернет-маркетинга (на примере ЧФ Финуниверситета) // Современные научные исследования и разработки, 2017. С. 592-595.

3. Агарков Гавриил Александрович, Сандлер Даниил Геннадьевич, Суценко Анастасия Дмитриевна Финансовая и социальная успешность выпускников университетов в Уральском регионе: проблемы и пути решения // Экономика региона. 2018. №4.

4. Пугач Виктория Федоровна, Жуковская М. Э. Рейтинги вузов: международный и российский подходы // Высшее образование в России. 2012. №8-9.

5. Зулкарнай Ильдар Узбекович, Ислакаева Гузель Разимовна Канд. Экон. Наук Российские вузы в глобальных рейтингах // Высшее образование в России. 2015. №12.

6. QS Quacquarelli Symonds // TopUniversities – 2018. [электронный ресурс] URL: <https://www.topuniversities.com> (дата обращения: 12.09.2018).

7. Крайнова Д.В., Подповетная Ю.В. Корреляционный анализ финансовой деятельности в условиях цифровой экономики // В сборнике: Цифровые технологии в экономике и управлении: научный взгляд молодых Сборник статей и тезисов докладов XIV международной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. 2018. С. 665-668.

8. Сборник ВУЗов России // Вузотека.ру – 2018. [электронный ресурс] URL: <http://vuzoteka.ru> (дата обращения: 12.09.2018).

9. Лучшие вузы Москвы по версии Career.ru // Career.ru – 2018. [электронный ресурс] URL: <https://career.ru/rating> (дата обращения: 12.09.2018).

10. Блажеев Виктор Владимирович Россия нуждается в собственном национальном рейтинге вузов // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина. 2016. №9 (25).

11. Работодатели не понимают поколение Y // Исследовательский центр портала Superjob.ru – 2016. [электронный ресурс] URL: <https://www.superjob.ru/research/articles/111816/rabotodateli-ne-ponimayut-pokolenie-y/> (дата обращения: 12.09.2018).

12. Семенихина Светлана Фаритовна, Семенихин Виктор Васильевич, Агадиева Марзия Сарановна Взаимное сотрудничество с работодателями как средство успешности выпускника вуза // КПЖ. 2017. №1 (120).

13. Бойко С.О. Мониторинг успешности выпускников организаций высшего образования, как элемент аудита системы подготовки и подбора персонала // Решетневские чтения. 2015. №19.

14. Метяева Татьяна Викторовна, Мاستренко Юлия Петровна, Раменская Дарья Ивановна Имидж выпускника вуза как фактор формирования его компетентности на рынке труда // Территория новых возможностей. 2015. №4 (31).

15. Шкиль О.С., Бурдуковская Е.А., Чжэн В. О соответствии профессиональной подготовки кадров современным запросам рынка труда // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 348-350.

16. Цветкова И.В. Типология адаптации работников технических профессий (на основе результатов эмпирического исследования в Тольятти) // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 40-44.

17. Зубков А.Ф., Пономарёва Н.В., Захарова Т.В. Роль и значение профессиональных компетенций специалиста с высшим образованием в его успешной профессиональной деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4 (20). С. 127-132.

18. 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.

19. 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.

20. Юшкова Светлана Александровна, Красниковский Владимир Ярославович Культурная предрасположенность и успешность профессиональной адаптации выпускников вузов // Власть. 2018. №8.

Статья поступила в редакцию 11.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0029

СПЕЦИФИКА И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ

© 2019

Лобова Людмила Геннадьевна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры музыкального образования и народной художественной культуры
Воронежский государственный педагогический университет
(394043, Россия, Воронеж, ул. Ленина, 86, e-mail: Lobova_L@rambler.ru)

Аннотация. Спецификой и закономерностями восприятия музыки определяются все виды музыкальной деятельности. Изучение процессов восприятия музыки необходимо для понимания эволюции музыкальных форм, для поиска новых путей развития музыкальной педагогики, для совершенствования исполнительского мастерства. Комплексный подход к решению данных проблем предполагает рассмотрение психолого-педагогических закономерностей восприятия музыки с точки зрения самых различных научных дисциплин, в том числе, теории информации, теории самоорганизации и нейропсихологии. В статье анализируются вопросы переработки музыкальной информации, интра- и экстрамузыкальные способы ее освоения, проблемы создания и распознавания художественных образов, генезис музыкального восприятия и стадии развития способностей к восприятию музыки, взаимодействие звуковых сигналов с двигательной и зрительной областями, значение музыкального опыта и оценочной деятельности. Рассматривается понятие адекватного восприятия как инварианта множества актов и типов восприятия, акцентируется внимание на процессах узнавания, сравнения, избирательного выделения и организации информации, проблемах целостности информации и немзыкальных ассоциаций. Подчеркивается отсутствие с психологической стороны ограничений для восприятия музыки различными людьми благодаря закономерности звучания музыки как акустического кода определенной общественной значимости.

Ключевые слова: восприятие музыки, музыкальная информация, самоорганизация, распознавание образов, музыкальная культура, интрамузыкальное и экстрамузыкальное восприятие, немзыкальные ассоциации, код, тезаурус.

SPECIFICITY AND REGULARITIES OF MUSIC PERCEPTION

© 2019

Lobova Lyudmila Gennadievna, candidate of pedagogical Sciences, Professor of the Department of music education and folk art culture
Voronezh State Pedagogical University
(394043, Russia, Voronezh, Lenin street, 86, e-mail: Lobova_L@rambler.ru)

Abstract. All kinds of musical activities determined by the specifics and patterns of perception of music. The study of the processes of perception of music is necessary to understand the evolution of musical forms, to find new ways of development of musical pedagogy, to improve performance skills. An integrated approach to solving these problems involves the consideration of psychological and pedagogical patterns of perception of music from the point of view of a variety of scientific disciplines, including information theory, theory of self-organization and neuropsychology. The article analyzes the issues of processing of musical information, intra- and extra-musical ways of its development, the problems of creation and recognition of artistic images, the Genesis of musical perception and the stage of development of the ability to perceive music, the interaction of sound signals with the motor and visual areas, the value of musical experience and evaluation activities. The concept of adequate perception as an in-variant of a set of acts and types of perception is considered, attention is focused on the processes of recognition, comparison, selective allocation and organization of information, problems of integrity of information and extra-musical associations. It is emphasized that there are no restrictions on the psychological side for the perception of music by different people due to the regularity of the sound of music as an acoustic code of a certain social significance.

Keywords: music perception, musical information, self-organization, pattern recognition, musical culture, intramusical and extra-musical perception, extra-musical associations, code, thesaurus.

От эволюции восприятия слушательской аудитории зависит и процесс исполнительского воссоздания музыкального произведения, и его дальнейшая роль в музыкальной жизни общества. Вспомним знаменитое высказывание Б.В. Асафьева о том, что «вне общественного *интонирования* («высказывание» музыки вслух перед слушателями) музыки в социально-культурном обмене нет» [1, с. 224]. Именно направленностью музыкального произведения на законы и свойства восприятия объясняется тот или иной художественный эффект. А.Н. Сохор, говоря о сознательной или бессознательной ориентации композиторов в своем творчестве на определенный тип восприятия, отмечает: «Автор, не мечтающий о понимании и успехе у публики, всегда был и остается редким исключением» [2, с. 131]. В увеличении долготы восприятия и в максимальном заполнении завоеванного звукового пространства, согласно Б. В. Асафьеву, и состояла эволюция музыкальных форм. Введение выдающимся музыковедом понятия «направленности музыкальной формы на восприятие» отразило важную психологическую тенденцию, продолженную в трудах Б.В. Яворского, Л.А. Мазеля, В.А. Цуккермана, С.С. Григорьева, Е.В. Назайкинского, В.В. Медушевского, С.С. Сребкова, Д.К. Кирнарской, Г.В. Иванченко и мн. др. Серьезной научной базой для исследований процессов восприятия музыки послужи-

ли труды Б. Теплова, Л. Выготского, С. Рубинштейна, А. Леонтьева, Л. Веккера и др.

Комплексный подход к исследованиям в данной области требует привлечения различных научных дисциплин, теоретических концепций, методов и способов описания. Поскольку изучение природы и законов музыкального восприятия невозможно без определения свойств и специфики самой музыки, центральную роль в работах, связанных с этой сложной проблематикой, Е.В. Назайкинский отводит музыковедению, подчеркивая важность четкого, осознанного и последовательного отражения в теоретическом аппарате музыковедческих дисциплин ориентации на музыкальное восприятие [3]. Изучение процессов восприятия музыки занимает важное место в теории и истории музыки, в музыкальной эстетике и музыкальной социологии (на необходимость создания музыкально-социологической теории восприятия указывал, в частности, А.Н. Сохор [2, с. 18]), в теории исполнительства и музыкальной педагогике. Поиск новых путей в исследовании этих основополагающих для психологии проблем ведет к изучению законов активного выбора нужных систем связей и прошлого опыта для сложного анализа внешних воздействий, выявления их существенных компонентов, а также создания новых, значимых для субъекта образов.

Восприятие музыки имеет процессуальный харак-

тер. З.Г. Казанджиева-Велинова основными считает три стадии: «докоммуникативную, связанную с формированием готовности слушать, коммуникативную, отражающую реальный процесс восприятия музыки, и посткоммуникативную, связанную с осмысливанием произведения после окончания его звучания» (*Цит. по:* 4, с. 91). А.Н. Сохор выделяет четыре стадии: установку на восприятие и возникновение интереса, слушание, понимание и переживание, интерпретацию и оценку [2]. Возможны изменения в их последовательности или даже их совмещение одновременно. При дальнейшем мысленном воссоздании произведения происходит его переосмысление, которое можно отнести к стадии последельствия.

Самый простой способ классификации и распознавания образов заключается в сравнении подлежащего распознаванию образа с наиболее соответствующим ему внутренним эталоном. Как пишет Б.В. Асафьев, «...каждый слушатель, приходя в музыкальный театр или концерт, невольно непременно начинает «слуховое знакомство» с новым для него произведением через узнавание и сравнение...» [1, с. 204]. Однако даже при решении проблемы огромного разнообразия воспринимаемых человеком образов, принцип сравнения с эталоном не дает возможности распознавать образы, для которых нет эталона. По мнению американских психологов П. Линдсея и Д. Нормана, способность человека к распознаванию образов связана с тенденцией к избирательному выделению и организации получаемых органами чувств данных. Авторы книги, посвященной проблемам восприятия и переработки информации мозгом, указывают, что, во-первых, «принципы организации действия независимы от того, имеют ли объекты смысл и знакомы ли они нам. Во-вторых, трудно, а подчас и невозможно предотвратить организацию информации» [5, с. 24]. Американский нейропсихолог К. Прибрам полагает, что выделение признаков и процесс их опознания при предварительной обработке информации происходят одновременно. Причем некоторые части механизма предварительной обработки изменяются в процессе этой обработки, что свидетельствует о самоорганизации нервных механизмов [6].

Как пишет Е.В. Назайкинский, «переключение с одного уровня целостности на другой может происходить не только в восходящем направлении, но и в нисходящем – при дифференцировании элементов образа» [7, с. 65]. К важным факторам объединения элементов М.С. Старчеус [3] относит следующие признаки: однородность интонационных элементов фигуры по фактурным, интенсионным и др. особенностям; единая логика интонационного становления музыкальной фигуры, общность движения ее элементов относительно фона; «хорошая форма», проявляющаяся в симметричности, звуковысотной и громкостной волнообразности, общей сбалансированности интонационного движения. Интересно, что, как подчеркивает М.С. Старчеус, для музыкального восприятия «существенна не только непрерывность процесса расслоения ткани произведения на фигуру и фон, но и непрерывность установления характера связи между ними» [3, с. 176].

Помимо звуковых сигналов в восприятии музыки также значительную роль играют моторика (двигательная область) и зрительные процессы. В.Н. Холопова подчеркивает, что именно двигательный момент служит мостиком для взаимодействия слухового и зрительного восприятия. Автор книги «Музыка как вид искусства» приводит также утверждение В.П. Морозова о том, что, в частности, вокальный слух основывается на сложном взаимодействии слуховых, мышечных, зрительных, осязательных, вибрационных и, возможно, некоторых других видов чувствительности [8]. Зрительное подкрепление играет свою роль в музыкальном восприятии и в форме непосредственных впечатлений во время слушания музыки, и в привлечении богатейшего ряда ас-

социаций, накопленных в прошлом опыте. Наглядность, изобразительность музыкальных образов особенно очевидно проявляются в произведениях программной музыки, конкретные названия которых появлялись нередко под влиянием эстетических идей той или иной стилиевой эпохи.

Даже нейтральные сами по себе отдельные звуки благодаря своим взаимосвязям с более крупными объектами (интонационными оборотами, тематическими построениями и т. д.) могут приобретать настолько яркую, неповторимую характеристичность, что в контексте они приобретают значение тонов, способных вызывать впечатления, подобные впечатлениям от тематических построений. Поэтому Е.Н. Назайкинский делает вывод, что при анализе музыкальных форм «в некоторых случаях и при определенных условиях не только возможно, но и необходимо рассматривать отдельные звуки и их повторения как тематически значимые, наделенные музыкальным смыслом, характером, эмоциональной окраской» [7, с. 82]. Впечатления, создаваемые отдельными звуками, интегрируются в более крупных объектах восприятия, а музыкально-смысловое единство целого, в свою очередь, оказывает влияние на восприятие отдельных элементов.

Как предполагают П. Линдсей и Д. Норман, «системы восприятия вообще устроены так, что из последовательности явлений, вызываемых движущимся образом, извлекается больше информации, чем из реакций на статический сигнал, поступающий извне» [5, с. 61]. Изменение высотных, временных или тембровых характеристик звука, именно звуковое различие является основой для структурирования музыкального материала. М.Г. Арановский, продолжая мысль Г. Римана, определил эту закономерность следующим образом: «*Звуковая разность – основа интонации. Можно сказать, что смысл в музыке выявляется только посредством сравнения различий*» [9, с. 261]. То есть, неизменные во всех отношениях звуки не способны объединяться в единое целое, тогда как даже малейшие звуковые модификации воспринимаются как движение, и, следовательно, объединяются в некое единство.

Движение и изменения музыкальной ткани инициирует самые различные психические процессы: от ощущений до сложной духовной и интеллектуальной деятельности. При этом можно выделить две основные стратегии в общении с музыкой – интрамузыкальную и экстрамузыкальную. Первый способ предполагает направленность на внутримузыкальные процессы, постижение целостной музыкальной композиции, ее структурных закономерностей и взаимосвязей ее элементов. Второй тип восприятия отличается не столь аналитическим характером и опирается прежде всего на более общие экстрамузыкальные ассоциации и эмоции, вызываемые впечатлениями от музыкального произведения. Потребность выхода за пределы мира музыки, поиска внесмузыкальных опор для ее истолкования имеет глубокие культурно-исторические и психологические корни, берущие свое начало еще со звуковых сигналов доисторических времен и связанные также с веками неразрывного единства музыки с движением и словом. Однако мы не стали бы противопоставлять рациональное начало в интрамузыкальном восприятии сугубой эмоциональности и стихийной образности восприятия экстрамузыкального: аналитические моменты постижения музыкальных закономерностей не исключают получение ярких эстетических эмоций, а экстрамузыкальные впечатления и ассоциации могут включать в себя и интеллектуальные компоненты.

Отношение к музыке как к искусству, не нуждающемуся во внесмузыкальных ассоциациях, было ярко продемонстрировано в знаменитом трактате Э. Ганслика «О музыкально-прекрасном» (1854 г., русский перевод) и вступительная статья Г.А. Лароша вышли в 1895 г.). Австрийский музыковед утверждал, что в музыке нет

содержания, отличного от нее самой, и что «движущиеся звуковые формы» и есть содержание музыки. Хотя книга Э. Ганслика и стала предметом острой полемики, существует немало последователей гансликианства. Например, похожие утверждения о том, что в музыке звук – сам себе цель, можно встретить в высказываниях композиторов Нововенской школы. Очень определенно об этом говорит и Л. Бернштайн: «Музыка имеет свои собственные значения, которые не следует смешивать со специфическими настроениями или чувствами, и безусловно, с красочными впечатлениями или рассказами» [Цит. по: 10, с. 94]. В связи с этим хочется привести следующее наблюдение М.Г. Арановского: «И чем выше отвлеченность, внепредметность звука, тем ярче воспринимается окраска звука, тем больше степень конкретности его чувственно воспринимаемой физической формы. А как известно, именно отвлеченность, внепредметность музыкальных звуков является необходимым условием их комбинирования в семантически разнообразных музыкальных структурах» [9, с. 255]. При отсутствии точной информации усиливается эмоциональное воздействие лишённого предметной идентификации звука, его высотно-тембровых и временных характеристик. Желание «расшифровать» звуковой сигнал, определить его значение направляет внимание на его «сонорную» сторону, активизируя при этом опознавательную работу слуха.

Интрамузыкальная направленность восприятия вообще, как известно, доминирует в среде профессиональных музыкантов или людей, обладающих высоким уровнем музыкальной подготовки. В то же время, как подчеркивает Д.К. Кирнарская, «на самом высоком уровне подлинно адекватного музыкального восприятия внемузыкальные ассоциации возникают не как бегство от трудностей музыкального восприятия, но как его обогащение, как его неотъемлемая часть, спасающая от обедненно-технологизированного прочтения произведения» [10, с. 122]. Для неподготовленного же слушателя опора на общекультурный тезаурус тем более может способствовать активизации процессов музыкального восприятия и даже в какой-то степени компенсировать ограниченность возникающего в его сознании слухового образа. Естественно, поэтому, что метод ассоциаций столь широко используется в музыкальном образовании.

Генезис музыкального восприятия был рассмотрен и экспериментально изучен музыкантом и психологом А.Л. Готсдинером. Им были выделены следующие стадии развития способностей к восприятию музыки [11]. Первая стадия сенсомоторного научения проходит человеком в первые месяцы жизни, когда слуховая система приспособляется к восприятию окружающих ее звуков, учится извлекать полезные и отсеивать «шумы». Основным содержанием данной стадии становится ориентировочный слуховой рефлекс, сопровождающийся эмоциональными процессами и элементарным мышлением. Из-за отсутствия активных мышечных движений для этой стадии характерны предметность и недостаточная интенсивность, скорее даже пассивность развития слухового восприятия.

Вторая стадия – перцептивных действий – благодаря появляющейся у младенцев 7-8 месяцев большей свободы движений предполагает уже не только обследование слышимых звуков, но и подражание им, мышечное реагирование на них. Слуховая система ребенка на этой стадии позволяет ему следить за звуковысотными и ритмическими контурами мелодии, динамическими изменениями звучания (хотя и пока с неточным различением высотных, динамических и тембровых характеристик звука).

Однако способность к определению основных компонентов музыкальной ткани еще не позволяет говорить о восприятии музыки, требующем более осмысленного отношения к полученной музыкальной информации, операций по ее сравнению с некими моделями и оценки

ее содержания. На третьей стадии, возрастной диапазон которой достаточно широк и обусловлен индивидуальными особенностями и обстоятельствами музыкального развития личности, происходит образование эстетических моделей. На стадии образования эстетических моделей обобщаются представления о ладах, жанрах, формах и стилях, складывается устойчивое эмоциональное и оценочное отношение к представляющим их музыкальным произведениям. На формировании собственных суждений о тех или иных музыкальных явлениях важное влияние могут оказывать также социальные факторы.

Процесс восприятия музыки на четвертой, эвристической стадии отличается наиболее творческим характером, способностью слушателя предвосхищать развитие музыкального произведения, проявлять большую слуховую активность. Во многом переход к этой стадии зависит от уровня подготовленности слушателя, его музыкальной культуры. А.Л. Готсдинер подчеркивает, что с психологической стороны ограничений для восприятия музыки всеми людьми нет. «Это связано, во-первых, с тем, что общими являются объективные закономерности звучания музыки как акустического кода той или иной общественной значимости. Во-вторых, общими являются и физиологические и психологические закономерности перехода акустического кода в образ музыкального произведения. В-третьих, общим является и механизм восприятия, поскольку общими являются и пути их формирования» [11, с. 89]. Поэтому восприятию музыки способствует даже непровольное усвоение элементов музыкального языка, а обогащение слухового опыта позволяет постепенно усиливать творческую составляющую данного процесса.

В частности, кодом, несущим информацию об особенностях не только композиторского творчества, но и приметах общественного бытования музыки той или иной эпохи или среды, является жанр. С жанровой спецификой связаны устойчивые ассоциации и представления о содержательной стороне музыкального произведения, традиции использования тех или иных выразительных средств.

Многообразие актов реального восприятия музыкального произведения, увеличение их вариативности и принципиальной множественности приводит, по мнению В.В. Медушевского, к настоятельной необходимости разработки понятия «адекватное восприятие». Исследователь подчеркивает, что оно находится на самом высоком уровне абстракции, в иной, нежели реальное восприятие, плоскости. Поскольку «музыкальное произведение – это текст, принадлежащий культуре и адекватно прочитываемый с ее позиций», то «адекватное восприятие – это прочтение текста в свете музыкально-языковых, жанровых, стилистических и духовно-ценностных принципов культуры» [12, с. 143]. Данное определение заставляет вспомнить слова Е.В. Назайкинского о том, что музыкальное восприятие является «осмысленным, художественным, образным восприятием, адекватным сложившимся в общественном сознании, в музыкальной культуре идеалам, нормам слышания, понимания, оценки, – восприятием, движимым характерными для данного социума целями, например, самосовершенствования, художественного познания, разрывания личностных качеств» [3, с. 96]. Таким образом, адекватное восприятие как инвариант множества актов и типов восприятия является идеалом восприятия музыкального произведения, его культурной нормой. Уровень соответствия реального восприятия всему опыту художественной культуры и есть критерий адекватности восприятия, обязательным условием которого выступает активный творческий подход личности, стремящейся к наиболее целостному освоению явлений культурной действительности и нахождению в них своих собственных, глубинных смыслов.

Понятие произведения на уровне всей культуры соотносится, совпадает именно с понятием адекват-

ного восприятия, проявляющимся как условие самождественности произведения и снимающим все различия бесконечного множества реальных восприятий. Стиль восприятия по своей структуре, по мнению В.В. Медушевского, подобен композиторскому и исполнительскому стилю. Он эволюционирует вместе с развитием самой личности и проявляется, в частности, в «использовании неповторимого индивидуального кода распознавания» [3, с. 150]. Попытки разгадать замысел композитора также становятся одной из граней адекватного восприятия, хотя В.В. Медушевский и подчеркивает, что не следует переоценивать добываемые биографами и историками сведения, «ибо основным каналом художественной коммуникации является сама музыка, а не знания о ней» [3, с. 145]. При этом следует учитывать, что и сами произведения эволюционируют вместе с культурой, этапы которой не просто сменяют друг друга, а синхронно сосуществуют в своем целостном единстве. Поэтому и адекватное восприятие следует рассматривать как исторически развивающееся явление.

Музыкальная культура отражается и в системе свойств музыкального восприятия, разделяемых Е.В. Назайкинским на три группы [3]. Музыкальное восприятие с физиологической и психологической сторон характеризуется такими свойствами как ассоциативность, эмоциональная напряженность, чувственный характер, образность, осмысленность, острота, слуховая модальность. Целостность, константность, дифференцированность, временная последовательность, устойчивость структуры, музыкально-интонационная специфичность представляют собой обобщенное отражение характеристик объекта музыкального восприятия, в том числе и как результата восприятия в виде образа музыкального произведения. Характер соотношения объекта и субъекта восприятия проявляется в адекватности и иллюзорности восприятия, его интериоризованности, активности, избирательности, вариантности и направленности. Свойства второй и третьей групп при всей своей обусловленности психофизиологическими особенностями восприятия исследуются только в контексте музыкально-исторических, музыкально-теоретических и социальных факторов. Целостность восприятия, таким образом, предполагает не только интерпретацию взаимосвязей между отдельными элементами музыкальной ткани, но и внешний контекст объекта восприятия, т. е. выявление его положения в составе более крупных семантических конструкций.

Как указывают П. Линдсей и Д. Норман, «тот факт, что детальный анализ ненужных сигналов прекращается на уровне выделения общих признаков, прелятирует извлечению смысла из этих сигналов... Весьма существенно, что описываемый ... механизм внимания сходен с системой распознавания образов...» [5, с. 345]. Если запоминание происходит без привлечения внимания, его принято называть произвольным (данная проблема рассматривалась в трудах А.А. Смирнова «Психология запоминания», 1948 и П.И. Зинченко «Непроизвольное запоминание», 1961). Такие пассивные процессы восприятия происходят автоматически и неспособны устранить искажения сигнала, также как и извлечь заключенный в нем сложный смысл. Однако при появлении значимого сигнала система распознавания образов может «переключать» внимание на информацию, ранее подвергавшуюся лишь пассивной обработке.

Как уже было сказано, в процессе развития восприятия музыки происходит постоянное обогащение тезауруса. В книге «Психология восприятия музыки» Г.В. Иванченко проводит аналогии между процессами художественного восприятия и функционированием «базы знаний» Т. Мура, содержащей огромное количество тесно связанных между собой уровней. База знаний определяется Т. Муром как «...самоорганизующаяся и саморегулирующаяся система, подвижная и изменяющаяся на основе новых данных. Поэтому понимание лю-

бого фрагмента языка требует от индивида обращения к постоянно адаптирующейся базе данных. Понимание любого высказывания приводит в свою очередь к дальнейшей реорганизации этой базы данных» [Цит. no: 13, с. 102]. Таким образом, музыкальный опыт, накопленный в процессе интериоризации достижений музыкальной культуры, играет роль своеобразного тезауруса, активно влияющего на дальнейшее музыкальное развитие личности. Накопленная в памяти информация предопределяет создание или выбор кода, с помощью которого становится возможным получение нового знания, смысл которого определяется в соответствии с решаемыми задачами. В свою очередь, новые внешние воздействия закрепляют или видоизменяют уже сложившиеся коды.

Близость оценочной деятельности к музыкально-перцептивному процессу выражается, по мнению Е.В. Назайкинского [3, с. 218], в ориентировочно-познавательной функции оценок, а также в потребности обоснования оценок и соотношения их с музыкальным опытом. Вспомнив еще раз приведенную в начале данной статьи мысль Б.В. Асафьева о направленности музыкальной формы на восприятие, продолжим ее следующим высказыванием Е.В. Назайкинского: «Не менее важно то, что само строение музыкального произведения как результат длительной исторической эволюции направлено на оценочную деятельность, специально приспособлено к ней и стимулирует ее, причем эта направленность в ходе развития музыкального искусства сформировалась как отражение оценочной деятельности в музыке – в ее языке, в способах композиции, в приемах исполнения и т. д.» [5, с. 220]. Оценочная деятельность, таким образом, вносит в музыкальное восприятие элементы осознанности (хотя можно предположить, что оценивание полученной художественной информации не всегда проявляется и вербализируется на сознательном уровне) и упорядоченности, организующей все богатство художественных впечатлений в схему определенных оценочных суждений.

«Звуки как коммуникационные сигналы несли и несут человеку бесценную информацию...» [13, с. 33], причем нередко о тех областях и явлениях действительности, которые выходят за пределы восприятия другими органами чувств. Процессы восприятия музыки следует анализировать в контексте различных видов музыкальной деятельности, и в этом заключается их специфика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асафьев, Б.В. *Избранные труды* / Б.В. Асафьев. – Москва: Изд-во академии наук СССР, 1957. – Том V. – 389 с.
2. Сохор, А.Н. *Вопросы социологии и эстетики музыки* / А.Н. Сохор. – Ленинград: Советский композитор, 1980. – Том 1. – 295 с.
3. *Восприятие музыки: Сб. статей / Ред.-сост. В.Н. Максимов.* – Москва: Музыка, 1980. – 256 с.
4. Бочкарев, Л.Л. *Психология музыкальной деятельности* / Л.Л. Бочкарев. – Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 1997. – 352 с.
5. Линдсей, П. *Переработка информации у человека* / П. Линдсей, Д. Норман. – Москва: Мир, 1974. – 552 с.
6. Прибрам, К. *Языки мозга* / К. Прибрам. – Москва: Прогресс, 1975. – 464 с.
7. Назайкинский, Е.В. *О константности в восприятии музыки* / Е.В. Назайкинский // *Музыкальное искусство и наука. Вып. 2.* – Москва: Музыка, 1973. – С. 59-98.
8. Холопова, В.Н. *Музыка как вид искусства: Учебное пособие* / В.Н. Холопова. – Санкт-Петербург: Издательство «Лань», 2000. – 320 с.
9. Арановский, М.Г. *О психологических предпосылках предметно-пространственных слуховых представлений* / М.Г. Арановский // *Проблемы музыкального мышления. Сборник статей. Составитель и редактор М.Г. Арановский.* – Москва: Музыка, 1974. – С. 252-271.
10. *Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений* / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; Под ред. Г.М. Цыпина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.
11. Готсдинер, А.Л. *О стадиях формирования музыкального восприятия* // *Проблемы музыкального мышления* / А.Л. Готсдинер. – Москва: Музыка, 1974. – С. 230-251.
12. Медушевский, В.В. *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки* / В.В. Медушевский. – Москва: Музыка, 1976. – 254 с.
13. Иванченко, Г.В. *Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы* / Г.В. Иванченко. – Москва: Смысл, 2001. – 264 с.

14. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. – Москва: Смысл; «Per Se», 2000. – 685 с.
15. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс», 1998. – 480 с.
16. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – Москва: МИП «NV Магистр», 1993. – 191 с.
17. Коган, Г.М. Избр. статьи / Г.М. Коган. – Москва: Сов. композитор, 1985. – Вып. 3. – 184 с.
18. Носуленко, В.Н. Психология слухового восприятия / В.Н. Носуленко. – Москва: Наука, 1988. – 216 с.
19. Сохор, А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки / А.Н. Сохор. – Ленинград: Советский композитор, 1981. – Том 2. – 295 с.
20. Лобова, Л.Г. Информационные аспекты восприятия музыки / Л.Г. Лобова // Музыкальное искусство в контексте современной культуры: совершенствование концепции образования молодых музыкантов (в средних специальных учебных заведениях). – Воронеж, 2008. – С. 171-192.
21. Холопова, В.Н. Формы музыкальных произведений. Учеб. пособие для вузов / В.Н. Холопова. – Санкт-Петербург: Лань, 1999. – 491 с.

Статья поступила в редакцию 24.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 371.314.6

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0094

НАУЧИТЬ СТУДЕНТА ДУМАТЬ: SCRUM КАК МЕТОД ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

© 2019

Лукашенко Марианна Анатольевна, доктор экономических наук, профессор,
зав. кафедрой «Корпоративной культуры»
Телегина Татьяна Викторовна, старший преподаватель
кафедры «Корпоративной культуры»
Университет «Синергия»

(105318, Россия, Москва, Измайловский вал, 2, e-mail: ttelegina@synergy.ru)

Аннотация. В свете современной парадигмы образования через всю жизнь проблема внедрения образовательных инноваций, направленных на самостоятельное открытие обучающимися нового знания, приобретает все большую практическую и теоретическую значимость. Такой инновацией сегодня является внедрение в образовательный процесс Agile-методологии и, в частности, метода Scrum. Цель работы – рассмотреть возможности и ограничения использования Scrum как метода продуктивного обучения. Для этого в работе проведено исследование деятельности отечественных специалистов по внедрению метода Scrum в процесс обучения и проанализированы его результаты. Выявлено, что одной из сложностей, препятствующих внедрению Scrum-метода в образовательный процесс, является отсутствие релевантного учебно-методического обеспечения и описан практический опыт его разработки, направленный на повышение продуктивности обучения. В статье обозначены вопросы, затрудняющие внедрение Scrum-метода в образовательный процесс вузов и ждущие своего дальнейшего решения.

Ключевые слова: продуктивное обучение, Agile, Agile-методология, Agile в образовании, Scrum, eduScrum, Scrum в обучении, управление проектом в образовании, учебно-методическое обеспечение, проблемно-диалогическое обучение.

TO TEACH A STUDENT HOW TO THINK: SCRUM AS A METHOD OF PRODUCTIVE LEARNING IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

© 2019

Lukashenko Marianna Anatolyevna, Doctor of Economics, Professor of «Corporate Culture»,
Head of the department «Corporate Culture»
Telegina Tatiana Victorovna, senior lecturer of the department
of «Corporate Culture»
Moscow University for Industry and Finance «Synergy»

(105318, Russia, Moscow, Izmaylovskiy val street 2, e-mail: ttelegina@synergy.ru)

Abstract. The problem of educational innovations directed at independent discovering of new knowledge by students, acquires more practical and theoretical importance in the light of contemporary paradigm of lifelong learning. An example of innovation of that kind is implementation of Agile-methodology in general and the Scrum method in particular in educational process. The purpose of the article is to consider the potential and limitations of using Scrum as a method of productive learning, which corresponds to the concept of lifelong learning. For this purpose the article contains the research of national specialists' activity devoted to introduction of the Scrum method in educational process and gives the conclusions of the research. The article identifies that one of the challenges that hampers the deployment of the Scrum method in educational process is the lack of relevant educational and methodological support and describes practical experience of its development aimed at improving productivity of learning. It also identifies problems of implementing the Scrum method in universities' educational process that wait for being solved.

Keywords: productive learning, Agile, Agile-methodology, Agile in education, Scrum, eduScrum, Scrum in learning, project management in education, educational innovations, lifelong learning, educational and methodological support, problematic dialogue.

В настоящее время все больше внимания уделяется вопросам формирования у обучающихся навыков, необходимых для функционирования в условиях парадигмы непрерывного образования. Для их формирования необходимы образовательные инновации, роль которых для учебных заведений возрастает в силу того, что в открытой системе образования они функционируют в весьма непростых условиях конкуренции [1]. Появляется все больше публикаций о применении подходов Agile и Scrum в сфере образования. В основном, данные подходы применяются в сфере подготовки инженерных кадров, а также специалистов в области разработки ПО и IT. Так, в статье Ashish Sureka, Monika Gupta, Dipto Sarkar, Vidushi Chaudhary подробно рассмотрен кейс-стади по обучению программной инженерии уровня бакалавриата [2]. В статье Chandan R. Rupakheti, Mark Nays, Sriram Mohan, Stephen Chenoweth, Amanda Stouder [3] детально исследованы вопросы подготовки инженеров в соответствии с требованиями стейкхолдеров к проектируемым системам. Практически отсутствуют работы, посвященные применению практики гибких методов в подготовке специалистов гуманитарных и экономических направлений.

Среди отечественных авторов, исследующих результативность Scrum-метода в обучении, стоит выделить работы Сергея Афолина [4], Павла Рабиновича и Елены

Матвиюк [5], Елены Никоновой [6] и других авторов [7; 8; 9; 10; 11], однако в большинстве своем речь идет о школьном образовании.

Использование Agile в сфере обучения связано с рядом трудностей [12; 13], однако данная методология представляется одной из наиболее эффективных в решении задачи подготовки студентов к обучению на протяжении всей жизни, увеличению возможности их трудоустройства, создании условий для формирования «soft skills», востребованных в современных условиях [14].

Российский опыт применения eduScrum. В российском образовании Agile-методология постепенно получает распространение, но преимущественно на уровне школьного обучения [5]. Это обусловлено тем, что проектная деятельность интегрирована в учебный процесс с начальной школы и до завершения обучения, а данная методология позволяет ее эффективно реализовать. Кроме того, функционирует программа подготовки учителей силами сертифицированных в Нидерландах тренеров. Далее мы рассмотрим опыт Сергея Афолина, применившего Scrum-метод на школьных уроках информатики, как наиболее репрезентативный [4].

Эксперимент проводился с учениками 11-го профильного класса. На первом этапе были поставлены цели на учебный год и путь движения к ним разбит на короткие 2-х – 4-х недельные спринты. Основная задача, которую

решали учащиеся – изучение темы «Информационные системы. Базы данных» и создание своей базы данных по определенным темам, выбранным группами. Таким образом, речь шла о долгосрочном проекте, в ходе реализации которого и применялся Scrum-подход. В качестве инструментов организации деятельности и управления проектом были использованы возможности электронных ресурсов: Google Classroom для планов, тем, тестов, заданий и материалов по теме, Trello – в качестве Scrum-доски для отслеживания выполнения работ и координации действий.

В ходе эксперимента были выявлены особенности применения Scrum в обучении:

1. Владельцем продукта должен являться преподаватель, следовательно, от него зависит четкая постановка цели, задач, формулирование заданий на спринты. Формирование бэклога (перечня задач, подлежащих решению) также относится к сфере ответственности преподавателя. Лучше него никто не сможет сформулировать четкое и полное описание необходимых действий (что в каком порядке изучить, прочитать, посмотреть, какие тесты пройти и т.д.).

2. Daily Scrum – интересный опыт рефлексии и осознанного отношения к выполнению поставленных задач. Ответ на простые вопросы в начале урока и в конце (Что сделал к занятию? Что мешало? Что буду делать сегодня? Что сделано на занятии? Как работала группа? Что можно сделать лучше?) помогает учащимся сконцентрироваться на выполнении домашних заданий, подготовке к занятиям, выявления затруднений и проблем и возможность поделиться ими. Это позволяет преподавателю оперативно реагировать на обратную связь от учащихся, вносить изменения в ход работы, изменять форму подачи материала и т.д. Однако, тут возникает момент совмещения ролей. По методологии Scrum Владелец продукта и Скрам-мастер – две разные роли. В ситуации школьного (вузовского) обучения роль Скрам-мастера также будет принадлежать учителю (преподавателю), так как только он в силах изменить ситуацию и разрешить возникающие проблемы, связанные с освоением учебного материала. Со временем предлагается назначить на эту роль ученика, наиболее полно понявшего и разобравшегося в принципах Скрам [4]. Однако, такой ход возможен только в условиях долгосрочного проекта, рассчитанного на учебный год. В условиях короткого курса, например, в вузе, рассчитанного на 1-1,5 месяца, данный вариант представляется затруднительным.

3. Преимущество использования Scrum – возможность гибкого оперативного реагирования на изменения ситуации на основе получаемых результатов коротких спринтов. Лучше выявляются слабые места в усвоении материала учащимися, и есть возможность оперативно их устранить.

4. Использование Scrum может вскрыть недостатки учебного процесса как со стороны учащихся, так и преподавателя. С одной стороны – оптимизируется ситуация с выполнением домашних заданий, подачей и усвоением учащимися учебного материала, его качеством. С другой – может потребоваться значительная трансформация всей учебной программы дисциплины (курса), что может увеличить трудоемкость методической работы, выполняемой преподавателем.

В вузе внедрение Scrum представляется более сложной задачей, так как не всегда есть возможность ставить долгосрочные цели и организовывать спринты, особенно если речь идет о студентах очно-заочной формы обучения, где и лекционных и практических занятий по учебно-тематическому плану может оказаться всего 16 часов, т.е., 4 встречи по две пары в течение 1,5 месяцев. Возникает вопрос, как организовать спринты в рамках учебных часов по учебному плану. Особенно, если учесть, что лекционные часы нельзя «перекинуть» на практические занятия. Жесткое планирование часов по видам занятий может стать существенным препятствием

на пути внедрения и использования Scrum в вузе. Кроме того, применение Scrum предполагает серьезное знакомство с ним обучающихся. Если изучении дисциплины рассчитано на год, это реально сделать. В условиях сокращения часов на аудиторную работу в вузе выделять и так сильно ограниченный ресурс времени на изучение основ Scrum и Agile может представляться затруднительным. Либо данную методологию следует внедрять системно и изучать в вузовском курсе «Основы управления проектом».

К сожалению, отечественных публикаций, включающих подробный анализ реализации Scrum-метода в вузовской среде, на данный момент практически не встречается. Скорее всего, это связано с тем, что процесс внедрения данной методики находится на начальном этапе, поэтому собрано еще недостаточно данных для проведения всестороннего глубокого анализа и оценки результативности применения Scrum подхода в отечественной практике подготовки студентов. Однако, отдельные публикации, посвященные теме Scrum в вузе, все же появляются. Так, например, в статье Е.З.Никоновой [6] рассматриваются особенности Scrum как гибкой методологии управления проектом, возможность использования ее в вузе при подготовке специалистов по разработке и внедрению программных продуктов. Эта же тема поднималась в публикации Тронина В.Г. [7], где дается более углубленный анализ возможностей применения Scrum в деятельности вуза. Например, рассматриваются особенности Scrum в деятельности выпускающей кафедры, применение в практике обучения группы.

Опыт разработки учебно-методического обеспечения для eduScrum. Анализ практического опыта применения eduScrum показывает необходимость использования инновационных образовательных подходов, при которых обучающиеся имели бы возможность самостоятельно открывать новые знания, а преподаватели – способствовать этому процессу в качестве модераторов и фасилитаторов. К таким подходам в первую очередь относится метод продуктивного обучения.

Термин «продуктивное обучение» [15] (productive learning) был введен в научный оборот немецкими учеными и педагогами Ингрид Бём и Йенсеном Шнайдером [8] в 1991 году. По мнению специалистов в сфере среднего профессионального образования, «продуктивное обучение» [15] отражает принципиальную идею активной и самостоятельной учебной деятельности обучающегося, соединенной с его реальной трудовой деятельностью.

Как указано в работе Куторго Н.А. «Педагогический потенциал и возможности продуктивного обучения в колледже»: «... Идея продуктивности состоит в том, чтобы дать учащимся возможность учиться в процессе реального производства у мастеров (профессионалов), совместно с ними выполнить конкретный проект (работу), возвращаясь в здание школы («учебную мастерскую») для группового обсуждения проблем обучения и практики, консультаций с тьютором и оформления отчетов по проектам».[16] Однако в общем образовании термин «продуктивность» используется, прежде всего, в сочетаниях «продуктивность мышления», «продуктивность интеллекта», что представлено в работах, например, Выготского Л.С. [17], Резника Н.А. [18], Холодной М.А. [19]. Продуктивное обучение предполагает, что в процессе индивидуальной или групповой образовательной деятельности обучающимися должен быть создан образовательный продукт – идеи, схемы, модели, тексты, рисунки, интеллект-карты, новые способы деятельности и т.д.

Как уже было изложено нами в статье «Между школой и бизнесом: что может взять на вооружение высшее образование?» [20], в рамках развивающей Образовательной системы «Школа-2100» для реализации продуктивного обучения применяется технология открытия нового знания, состоящая из следующих эта-

пов:

1. Ознакомление с проблемной ситуацией и выход на проблему урока.

2. Актуализация и планирование – что мы уже знаем по данной проблеме и что еще надо узнать?

3. Продумывание поиска решения проблемы, изучение необходимого материала.

4. Формулирование решения проблемы и применение нового знания [20].

Как мы видим, данная технология релевантна процессу обучения по методу eduScrum. Так, в результате первого и второго этапа органично формируется бэклог, третий этап содержательно отражает спринт, а четвертый составляет продукт как результат работы. Спринтом в этом случае становится занятие. Его продолжительность при модульном обучении может составлять 4-8 часов – вполне достаточное время для эффективной командной работы с получением внятного образовательного результата.

Очевидно, что продуктивное обучение требует специального учебно-методического обеспечения. Во всяком случае, вполне логично, что его эффективность значительно выше, если изложение материала соответствует технологии открытия нового знания. С целью апробации данного метода авторским коллективом из числа профессорско-преподавательского состава Университета «Синергия» и привлеченных экспертов было разработано учебно-методическое обеспечение курса «Экономика» (учебник и тетрадь-практикум; серия «Общеобразовательная подготовка в колледжах»).

Учебник «Экономика» разрабатывался авторским коллективом для обучающихся по программе среднего профессионального образования в методологической последовательности и преемственности школьным учебникам, написанным в рамках Образовательной системы «Школа 2100». В данной системе в качестве цели обучения рассматривается развитие личности, способной использовать приобретаемые компетенции для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных областях деятельности, в процессе социальных отношений и общения. Причем, данные компетенции формируются в процессе перманентного обучения на протяжении всей жизни. Такую личность можно назвать функционально грамотной, то есть свободной ориентированной в мире и действующей, соотнося свои действия с общественными интересами, ожиданиями и ценностями.

Говоря иначе, это – достойный человек, обладающий способностью решать множество разнообразных задач, возникающих в жизни. И хотя бытует выражение (к сожалению, не знаем, кому принадлежит его авторство), что хороший человек – это не профессия, мы посчитали очень важным при разработке курса сформулировать цели изучения экономики в виде линий развития личности обучающегося посредством контента курса «Экономика». Понимая под линией развития определенную группу компетенций работы с контентом, что даст обучающемуся возможность решать жизненно-важные практические задачи, соответствующие данным линиям развития. В подготовленном нами учебнике «Экономика» представлены следующие линии развития, соответствующие требованиям ФГОС среднего общего образования [21]:

1. Экономическое мышление:

– умение принимать рациональные решения в условиях относительной ограниченности доступных ресурсов, оценивать и принимать ответственность [21] за возможные последствия этих решений для себя, своего окружения и общества в целом;

– умение применять полученные знания для эффективного исполнения основных социально-экономических ролей (потребителя, производителя, покупателя, продавца, заёмщика, акционера, наёмного работника, работодателя, налогоплательщика) [21];

– умение оценивать и аргументировать собственную точку зрения по экономическим проблемам и различным аспектам социально-экономической политики государства [21].

2. Понимание значения этических норм и нравственных ценностей в экономической деятельности отдельных людей и общества [21]:

– взаимодействие с другими участниками рыночных отношений на основе этических норм и добросовестной конкуренции;

– уважительное отношение к чужой собственности;

– ориентация на честную и социально значимую экономическую деятельность.

3. Способность к личностному самоопределению и самореализации в экономической деятельности, в том числе в области предпринимательства [21]:

– понимание содержания той или иной профессиональной деятельности в сфере экономики;

– знание особенностей современного рынка труда;

– понимание особенностей предпринимательской деятельности и умение оценивать свои личностные качества с точки зрения целесообразности занятия предпринимательством.

Данные линии развития «прошивают» каждую главу учебного материала и формируют компетенции обучающихся в результате решения жизненных, исследовательских и расчетных задач, выполнения проектов и активной деятельности на занятиях, которые организуются в соответствии с «системно-деятельностным подходом к обучению» [17] и строятся по технологии проблемного диалога, подробно рассмотренной Е.Л. Мельниковой в работе «Проблемный урок или как открывать знания вместе с учениками» [22]. Технология проблемного диалога строится на основе универсального алгоритма решения жизненно-важных проблем, состоящего из следующих шагов:

1. осознание проблемы (например, противоречия между двумя точками зрения)

2. формулирование проблемы, цели, задач

3. составление плана достижения цели

4. осуществление действий по реализации плана достижения цели

5. получение результата и его проверка.

Проблемно-диалогическое обучение – тип обучения, представляющий собой специально спланированный и организованный преподавателем диалог, состоящий из двух этапов: постановку учебной проблемы и поиск решения. На этапе постановки учебной проблемы создается проблемная ситуация; на этапе поиска решения происходит открытие нового знания. Оба этапа реализуются самими обучающимися под руководством преподавателя, что обеспечивает открытие и усвоение нового знания учащимися.

Реализация данной технологии невозможна без создания тщательно проработанного соответствующего методического обеспечения каждого этапа. Для этого на первом этапе *создания проблемной ситуации и формулирования учебной проблемы* используются материалы, размещенные в начале каждого параграфа учебника «Экономика» в рубрике «Постановка проблемы урока». В начале занятия, учащиеся знакомятся с высказываниями ученых-экономистов, публицистическими текстами, содержащими различные точки зрения, дающие разные определения одного и того же понятия, различные трактовки одной и той же экономической проблемы, а также историческими примерами, притчами, любопытными фактами и т.д. После прочтения учащиеся отвечают на вопросы, что позволяет выявить противоречия, вызывающие внутреннее несогласие, положения и мнения, что позволяет создать проблемную ситуацию и сформулировать в виде вопроса учебную проблему темы занятия. Таким образом, создается мотивация учащихся в процессе изучения и разбора нового материала снять сформулированное противоречие – *решить проблему.*

Насколько удалось на этом этапе актуализировать тему для учащихся – от этого будет зависеть степень их вовлеченности в процесс изучения нового знания.

Сформулировав учебную проблему, учащиеся обращаются к изученному материалу, определяя, какие из имеющихся у них знаний, понадобятся для решения поставленной проблемы. Таким образом, следующий этап проблемно-диалогической технологии – *актуализация знаний* в учебнике представлен рубрикой «Повторение: актуализация изученного», идущей непосредственно за материалами рубрики «Постановка проблемы урока» и состоящей из вопросов актуализации. Отвечая на них, учащиеся вспоминают основные факты, понятия, необходимые для понимания новой темы и которые они изучали ранее на занятиях (или на других предметах).

Запоминание информации осуществляется постепенно, путем многократного повторения вопросов о фактах, ключевых понятиях в рубрике «Повторение: актуализация изученного», и спрашивать их можно в течение всего периода изучения предмета. Освоение нового материала происходит на этапе *открытия нового знания*. Методическое обеспечение этого этапа осуществляется с помощью продуктивных вопросов и заданий к каждому фрагменту, сгруппированных в рубрике «Решение проблемы». При этом часть вопросов и заданий вынесены из учебника в тетрадь–практикум, и учащийся имеет возможность работать непосредственно с текстом. Освоение новых знаний и отработка умений достигаются за счет интеллектуального характера задач данного этапа, решая которые обучающимся необходимо оперировать новыми дидактическими единицами темы, приближаясь к решению учебной проблемы занятия пошагово. В соответствии с продуктивными вопросами, обучающимся в процессе выполнения заданий к тексту, необходимо осмысливать приведенную в них информацию, факты, самостоятельно делать выводы и давать оценки. Важно отметить, что каждая интеллектуальная задача должна способствовать достижению одной из целей изучения экономики – линии развития [21].

Множество заданий предполагает активную командную работу по обсуждению вопросов в группах, например: «существуют ли исключения из действия законов спроса и предложения?»; «для каких целей фирмы могут использовать повышение цены как метод конкуренции?»; «каковы ограничения самостоятельности и свободы предпринимателя?»; «как сравнить благосостояние жителей различных стран?»; «кому потребуется больше времени для поиска подходящей работы и почему: фрикционном или структурным безработным, потерявшим работу во время кризиса?» и т.д.

Далее в параграфе представлены авторские выводы по содержанию параграфа и, соответственно, решению проблемы (рубрика «Обобщение новых знаний»).

Следует отметить важный момент в реализации технологии продуктивного обучения – не только поиск нужной информации, но и самостоятельно осуществленной обработки и представления найденной информации в новом виде: сведенных в таблицу данных, визуализации в виде принципиально нового рисунка, интеллектуальной карты или схемы. Что и является требуемым продуктом исходя из метода Scrum.

Таким образом, учебник и тетрадь–практикум по предмету «Экономика» для общеобразовательной подготовки в колледжах, разработанные в соответствии с методом продуктивного обучения, вполне могут служить методической основой eduScrum. Следующим шагом видится разработка учебника с аналогичной структурой и методической основой уже для целей высшего профессионального образования.

Вопросы, требующие дальнейшего обсуждения. Внедрение гибких методов в контекст университетского обучения не является простым процессом. Как показывает опыт учебных заведений, применяющих eduScrum, необходимо адаптировать гибкие практики под

особенности применения в образовательном процессе, иногда значительно перерабатывая правила и принципы, великолепно работающие в условиях реализации бизнес- и промышленных проектов. В частности, возникают вопросы распределения ролей: кто будет владельцем продукта – преподаватель? А заказчиком? Конкретный клиент, для которого реализуется проект, преподаватель, заведующий кафедрой, декан или кто-то другой? Кого назначать Скрам-мастером? Достаточно ли опыта, знаний и умений у студентов, например, колледжа или первого курса бакалавриата, чтобы исполнять эффективно роль Скрам-мастера или ее тоже возьмет на себя преподаватель? И как в таком случае ему справиться с совмещением нескольких ролей?

Еще один вопрос, который требует пристального внимания, прежде чем начинать пробовать применять Scrum-метод в обучении: что будет продуктом работы команд? Конкретный проект для реального заказчика или одно из учебных заданий, например, выполнение реферата, доклада, презентации студентов? Или, может, быть, выступление студентов на конференции? Или решение поставленной проблемы, оформленное в виде схемы, таблицы или интеллект-карты? Нельзя обойти вниманием вопрос мотивации, и понимание проблемы учащимися. Если в ситуации разработки, например, сайта для заказчика, сотрудники имеют дело с реальными проблемами, знакомыми им по своей повседневной профессиональной деятельности, то у студентов, находящихся в условиях учебных ситуаций, ни опыта, ни понимания значимости решаемых проблем пока нет.

Одной из существенных проблем применения eduScrum является отсутствие разработанных на основе этого метода адекватных учебно-методических комплексов. В частности, нет ни методических рекомендаций для преподавателя и студентов, ни учебных пособий, рабочих тетрадей, других учебно-методических материалов. Имеющаяся структура рабочих программ дисциплин, фондов оценочных средств для проведения текущей, промежуточной и итоговой аттестации, основанная на компетентностном подходе и строящаяся на моделях компетенций ФГОС по определенным направлениям, потребует значительной переработки в случае решения преподавателя применить Scrum в процессе преподавания своей дисциплины.

Однако, результаты пока еще точечных усилий в попытке решения проблем дают основание полагать, что данные трудности вполне преодолимы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Рубин Ю.Б. О конструктивной теории конкуренции в предпринимательстве // *Современная конкуренция*. 2017. Т. 11. № 5 (65). С. 114-129.
2. Sureka, A., Gupta, M., Sarkar, D., Chaudhary, V. (2015). A Case-Study on Teaching Undergraduate-Level Software Engineering Course Using Inverted-Classroom, Large-Group, Real-Client and Studio-Based Instruction Model. 1st International Workshop on Case Method for Computing Education (CMCE 2015). Vol. 1519, pp. 71-78. Available at: <http://ceur-ws.org/Vol-1519/paper15.pdf>.
3. Rupakheti, C.R., Hays, M., Mohan, S., Chenoweth, S., Stouder, A. (2018). On a pursuit for perfecting an undergraduate requirements engineering course. *The Journal of Systems and Software*. No 144, pp. 366-381. Available at: www.elsevier.com/locate/jss.
4. Афонин С.Б. Применение SCRUM в учебной деятельности [Электронный ресурс] // *Agile в школе*. URL: <http://agileineducation.ru/primenenie-scrum-v-uchebnoj-deyatelnosti/>. (Дата обращения: 06.01.2019).
5. Рабинович П.Д., Мамвиюк Е.С. Agile в школе: от уроков до реальных проектов. [Видеозапись]. 2017. URL: <http://agileineducation.ru/agile-days-agile-v-moskovskix-shkolax/>. (Дата обращения: 14.12.2018).
6. Никонова Е.З. Методологии управления программными проектами в подготовке IT-специалистов [Электронный ресурс] // *Современные исследования социальных проблем*. 2018. Т. 9. № 2-2. С.167-173. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologii-upravleniya-programmnymi-proektami-v-podgotovke-it-spezialistov>. – (Дата обращения: 27.01.2019).
7. Тронин В.Г. Возможности применения гибких методологий управления проектами при обучении в вузе по техническим специальностям [Электронный ресурс] // *Вестник УлГУ*. 2016. № 3 (75). С.4-6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-primeneniya-gibkih-metodologiy-upravleniya-proektami-pri-obucheni-v-vuze-po-tehnicheskim-spezialnostyam>. (Дата обращения: 2019. Т. 8. № 2(27))

04.02.2019).

8. Долгова Т.Г., Филатова К.В. Использование новых образовательных технологий при подготовке ИТ-специалистов [Электронный ресурс] // Решетневские чтения. 2014. № 18. С.75-78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-novyh-obrazovatelnyh-technologii-pri-podgotovke-it-spetsialistov>. (Дата обращения: 04.02.2019).

9. Рычкова А.В., Смирнов А.А. Методические аспекты повышения эффективности обучения в Smart-университете [Электронный ресурс] // Открытое образование. 2015. № 5. С. 39-43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-aspekty-povysheniya-effektivnosti-obucheniya-v-smart-universitete>. (Дата обращения: 12.03.2019).

10. Кринкин К.В., Чернокульский В.В., Самоиленко В.П., Размочаева Н.В. Проведение международных студенческих школ по прогаммной инженерии с использованием гибких методологий [Электронный ресурс] // Наука и образование сегодня. 2016. № 9 (10). С.19-22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/provedenie-mezhdunarodnyh-studencheskih-shkol-po-programmnoy-inzhenerii-s-ispolzovaniem-gibkih-metodologiy>. (Дата обращения: 15.01.2019).

11. Бермус А.Г. Стратегический менеджмент и гибкие методологии управления реализацией стандартов подготовки по педагогическим направлениям [Электронный ресурс] // Известия ВГПУ. 2018. № 9 (132). С.16-23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskiy-menedzhment-i-gibkie-metodologii-upravleniya-realizatsiy-standartov-podgotovki-po-pedagogicheskim-napravleniyam>. (Дата обращения: 12.03.2019).

12. Masood, Z., Hoda, R., Blincoe, K. (2018). Adapting agile practices in university contexts. *The Journal of Systems and Software*. Vol. 144., pp.501-510.

13. Noguera, I., Guerrero-Roldan, A-E., Maso, R. (2018). Collaborative agile learning in online environments: Strategies for improving team regulation and project management. *Computers and Education*. Vol. 116, pp. 110-129.

14. Cubric, M. (2013). An agile method for teaching agile in business schools. *The International Journal of Management Education*. No. 11, pp.119-131.

15. Böhm, I. Schneider, J. (1996). *Produktives Lernen - eine Bildungschance für Jugendliche in Europa*. Berlin, 324p.

16. Кутурго Н.А. Педагогический потенциал и возможности продуктивного обучения в колледже // *Профессиональное образование*. Столица. 2009. № 10. С. 35-37.

17. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6т. Т.2. Проблемы обшей психологии / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика, 1982. 361 с.

18. Резник Н.А. Визуальное мышление в обучении. Методические основы обучения математике с использованием средств развития визуального мышления. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. 652 с.

19. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. М. : Институт психологии РАН, 2012. 288 с.

20. Лукашенко М.А. Между школой и бизнесом: что может взять на вооружение высшее образование? // *Высшее образование в России*. 2016. № 5. С. 33-41.

21. Федеральный Государственный образовательный стандарт среднего общего образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012г., № 413 / Министерство образования и науки Российской Федерации. М. : 2012г.

22. Мельникова Е.Л. Проблемный урок или как открывать знания вместе с учениками. М., 2002. 168 с.

Статья поступила в редакцию 24.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 37:316.4

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0030

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: ЗАРУБЕЖНАЯ И ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПРАКТИКА

© 2019

Лысенко Юлия Валентиновна, доктор экономических наук, профессор кафедры
«Экономика, управление и право»

Рябчук Павел Георгиевич, кандидат экономических наук, заведующий кафедрой
«Экономика, управление и право»

Гордеева Дарья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Экономика, управление и право»

Плужникова Ирина Ивановна, кандидат технических наук, доцент кафедры
«Экономика, управление и право»

Горбачев Максим Александрович, аспирант

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(454080, Россия, Челябинск, пр. Ленина, 69, e-mail: Gorbachevmakc@mail.ru)*

Аннотация. Статья посвящена особенностям образования и функционирования некоммерческих организаций как современных социально-экономических институтов в системе сельского хозяйства. В российской и зарубежной практике существуют резкие отличия в организации и дальнейшей деятельности исследуемых объединений, начиная с отношения к ним в обществе и продолжая их полномочиями, финансированием и т.д. Поэтому возникла необходимость провести сравнительное наблюдение, выявить успешный опыт в существовании данных организаций за рубежом, обратить внимание на полезность деятельности некоммерческих организаций в системе современного рыночного хозяйствования в аграрных отраслях. В ведущих странах мира на сегодняшний день развитие аграрного бизнеса как производителя сельскохозяйственной продукции имеет большое значение в поставке продовольствия на мировой рынок. В условиях грамотного и полного использования всех факторов, при финансовой поддержке государством фермеров и других участников сельскохозяйственного производства устойчиво наблюдается развитие сельского хозяйства с оптимальным приростом. Некоммерческие организации проявляют активность в потреблении товаров и услуг, что в целом сказывается на предпринимательской деятельности, на развитии конкуренции между секторами экономики.

Ключевые слова: социальная зрелость современного рыночного хозяйства, некоммерческая организация, национальные кооперативные организации, сельскохозяйственные отраслевые союзы, сельскохозяйственные кооперации, агропромышленная интеграция, вертикальная интеграция, кооперативный принцип построения хозяйственных структур, фандрейзинг.

INSTITUTIONAL FEATURES OF NON-PROFIT ORGANIZATIONS IN PEDAGOGICAL RESEARCH: FOREIGN AND DOMESTIC PRACTICE

© 2019

Lysenko Julia Valentinovna, doctor of economic Sciences, associate Professor
of the Department «Economics, management and law»

Ryabchuk Pavel Georgievich, Candidate of economic Sciences, head of the Department
of «Economics, management and law»

Gordeeva Daria Sergeevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of «Economics, Management and Law»

Pluzhnikova Irina Ivanovna, Candidate of technical Sciences, Associate Professor
at the Department of «Economics, Management and Law»

Gorbachev Maksim Alexandrovich, graduate student
South Ural State Humanitarian-Pedagogical University

(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Ave., 69, e-mail: Gorbachevmakc@mail.ru)

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of formation and functioning of non-profit organizations as modern socio-economic institutions in the agricultural system. In Russian and foreign practice, there are sharp differences in the organization and future activities of the studied associations, starting with attitudes in society and continuing their authority, financing, etc. Therefore, there is need to conduct a comparative observation, to identify successful experiences in existence of these organizations abroad, to draw attention to the usefulness of the activities of non-profit institutions in the system of modern market economy in the agricultural sectors. In the leading countries of the world today the development of agricultural business as a producer of agricultural products is of great importance in the supply of food to the world market. In the conditions of competent and full use of all factors, with the financial support of the state farmers and other participants of agricultural

Keywords: social maturity of modern market economy, non-profit organization, national cooperative organizations, agricultural industry unions, agricultural cooperation, agro-industrial integration, vertical integration, cooperative principle of economic structures, fundraising.

В ведущих странах мира на сегодняшний день развитие аграрного бизнеса как производителя сельскохозяйственной продукции имеет большое значение в поставке продовольствия на мировой рынок. В условиях грамотного и полного использования всех факторов, при финансовой поддержке государством фермеров и других участников сельскохозяйственного производства устойчиво наблюдается развитие сельского хозяйства с оптимальным приростом.

Активными участниками рыночного хозяйствования, играющими значительную роль в социально-экономическом развитии ведущих рыночно ориентированных

стран, являются некоммерческие организации (НО). Уровень развития этих организаций тесно связан со степенью социальной зрелости современного рыночного хозяйства, которая и придает наибольшую значимость деятельности некоммерческих организаций.

Некоммерческие организации проявляют активность в потреблении товаров и услуг, что в целом сказывается на предпринимательской деятельности, на развитии конкуренции между секторами экономики. В рамках национальной экономики существование НО способствует организации десятков тысяч новых рабочих мест, созданию тысячей общественно полезных проектов, что, в

конец концов, выражается в реальной поддержке миллионов людей. Поэтому при социально ориентированной экономике растет число ассоциаций, союзов, экологических организаций, различных направлений деятельности общественных объединений.

В свою очередь, функционирование НО в ведущих странах мира благоприятствует социальной стабильности, динамике экономического развития, внедрению инновационных технологий, увеличению интеллектуального, духовного потенциала общества, экологической безопасности страны.

Зарубежными наблюдателями и иностранными волонтерами отмечается, что экономический рост и его стабильность во всех отраслях и сферах деятельности агропромышленного комплекса (АПК) зависят от развития некоммерческих организаций в системе комплекса.

В современном мире функционируют следующие международные организации, координирующие и поддерживающие кооперативное движение в различных странах.

Международный кооперативный альянс (ICA) – крупнейшая в мире организация, независимость которой подтверждается собственным капиталом. Члены альянса – это национальные кооперативные организации отраслей сельского хозяйства, потребления, страхования, рыболовства, туризма и т.д. Альянсом с целью поддержки кооперативного движения во всех странах организуются семинары, конференции, исследовательская работа, оказывается помощь развивающимся странам. По вопросам развития сельскохозяйственного кооперативного движения ICA взаимодействует с различными международными объединениями, в том числе и с организациями ООН.

Международное объединение производителей сельскохозяйственной продукции (I.F.A.R.) в основном занимается отстаиванием интересов товаропроизводителей. Вопросы кооперативного сектора в меньшей степени занимают данное объединение.

COGECA – это объединение около 40 тысяч сельскохозяйственных кооперативов в странах Европейского союза (ЕС). Цель этой организации выражается в защите и лоббировании перед структурами власти интересов сельхозорганизаций кооперативной организационно-правовой формы. В интересах кооперативных обществ организация проводит юридические, экономические и финансовые исследования; содействует сотрудничеству сельскохозяйственных кооперативов разных стран.

Вопросами развития в сельском хозяйстве кооперативных обществ и их сотрудничества также занимается Европейская сельскохозяйственная организация (СЕА).

Российские сельскохозяйственные отраслевые союзы, к сожалению, на сегодняшний день не имеют должного влияния на определение цен на сельхозпродукцию, на размещение в отрасли необходимых бюджетных ассигнований, на субсидирование малых форм хозяйствования.

В странах же Северной Европы вопросы размещения бюджетных ассигнований, субсидирования хозяйств, определения цен и другие, связанные с развитием сельского хозяйства, совместно с правительствами решают и сельскохозяйственные кооперативы.

Так, в Швеции в правительстве экономические интересы членов сельскохозяйственных кооперативов защищает Национальный союз фермеров. В этом объединении состоят 16 отраслевых союзов, включающие первичные территориально-отраслевые союзы [1- 4].

В сельском хозяйстве Дании в центре кооперативного движения стоит *Ассоциация датских кооперативных обществ*. Ассоциация объединяет основную часть кооперативных обществ (в том числе и садоводческие), а также их организации, занимающиеся закупкой, продажей, переработкой, обслуживанием. В ассоциацию включены и банковская система, и система по страхованию. Ассоциация нацелена на решение как внешних задач (взаимодействие с институтами власти: парла-

ментом, министерствами и другими), так и внутренних. Внешние контакты ассоциации способствуют удовлетворению организационных и отраслевых интересов при решении вопросов кооперативной деятельности в аспектах налогообложения, законодательства. Решение этих вопросов необходимо для производства продуктов питания, для поддержки бизнеса, для выполнения интересов сотрудников, для жизнеобеспечения обществ в целом.

Ассоциация Датских Кооперативов занимает одно из центральных мест в Сельскохозяйственном совете, с которым сотрудничают кооперативные организации для удовлетворения своих коммерческих интересов. Кроме сельскохозяйственного совета, решением проблем занимаются и головные организации каждой отрасли, например, мясные общества, закупочные общества и т.п. [5, 6, 3].

Ассоциация датских кооперативов является членом некоторых международных организаций. Внутренняя деятельность ассоциации направлена на то, чтобы укреплять и развивать контакты с кооперативными организациями, на то, чтобы помогать им решать различные вопросы по развитию структур, организационных форм, по изменению уставов и т.д. Наибольшее внимание у ассоциации вызывают следующие вопросы: ценовая политика, во что включается и дифференциация цен, профессиональная подготовка выбранных представителей, порядок проведения выборов, планирование и реализация финансирования и пр.

В Великобритании государственные и кооперативные организации по сбыту одновременно стали при министерстве сельского хозяйства рыночными советами и комиссиями: по развитию яблочного рынка, по вопросам сельхозкооперации, по мясу и скоту и т.д. Цель деятельности этих организаций – агропромышленная интеграция, развитие которой находится под пристальным вниманием государства.

Кооперативным принципам функционирования в большей степени соответствуют заготовительно-сбытовые объединения: по молоку, шерсти, хмелю, картофелю и другим продуктам, – которые при министерстве сельского хозяйства также являются рыночными советами по сбыту.

Первоначально фермеры кооперировались для сбыта своей продукции. Затем, по мере увеличения объемов сбыта, росли потребности кооперативных объединений в капитале, в основных фондах и т.д., но собственных ресурсов было явно недостаточно для обеспечения собственного капитала. Необходимость стимулирования развития агропромышленной интеграции и кооперации фермерских хозяйств привело государство к вхождению в состав рыночных советов. Цель данных советов – осуществить вертикальную интеграцию в масштабах государства и отдельных его районов. В основе взаимоотношений производителей и закупочно-сбытовых организаций заложена контрактная система, а далее эти отношения могут строиться на разнообразных принципах [5].

В *Германии* переработка продукции, ее сбыт, различные сделки, связанные с куплей-продажей сельхозтехники, удобрений и других нужных средств производства приводят фермеров к целесообразности создания коопераций, которые объединяются в союз с четкой вертикальной структурой.

В *США* вертикальная интеграция фермерских кооперативов развивается за счет горизонтальных объединений фермеров. При достаточно высокой степени вертикальной интеграции кооперативов в США такая специфика объясняется более слабым государственным регулированием, по сравнению со странами Западной Европы и Японией. В Америке функционируют и кооперативные объединения по контрактным связям, и крупные аграрно-промышленные объединения (АПО).

В развитых капиталистических странах АПО являются самой распространенной формой организации

производства продукции, ее переработки и реализации на основе контрактных взаимоотношений, то есть отношения между участниками-контрагентами объединений строятся при заключении договоров. АПО разных направлений деятельности входят в состав корпораций, фермерских ассоциаций – сложных, диверсифицированных хозяйственных систем. Сочетание разных объединений способствует диверсификации деятельности мега-организаций (корпораций, ассоциаций и т.п.), что позволяет снизить организационно-финансовые риски и более полно использовать ресурсы. Как правило, в отдельной отрасли АПО организуются по технологическому принципу, но объединение возможно и по территориально-производственному принципу с минимальными затратами.

В Японии в сельском хозяйстве интеграция различных видов производства происходила неравномерно. Первоначально вертикальная интеграция прошла в бройлерном производстве, затем широко интегрировалось свиноводство. Намного позже в агропромышленную интеграцию вошло скотоводство.

Стратегию и тактику кооперативного движения Японии разрабатывает *Центральный союз сельскохозяйственных кооперативов*, он же участвует в построении японской аграрной политики. Союз объединяет все первичные кооперативы, а также префектурные и национальные федерации. Центральный союз содействует организации руководства и координации научных исследований, образованию членов кооперативных сообществ, представляет их интересы на национальном и международном уровнях [3].

Кооперативная интеграция в японской экономике развивается вглубь ивширь, тем самым укрепляются кооперативные внутриотраслевые и межотраслевые связи. Однако этот процесс не ограничивается границами страны. Известно, что японские кооперативы ведут многостороннюю внешнеэкономическую деятельность, активно участвуют в *Международном кооперативном альянсе*.

В агропромышленных комплексах США и Великобритании система вертикальной интеграции в основном представлена промышленно-торговыми корпорациями, чье положение на продовольственных рынках является доминирующим.

В скандинавских странах, таких как Норвегия, Швеция, Финляндия, кооперативная система имеет большой удельный вес в организации агропромышленного производства.

Для АПК Франции, Японии и других стран присуща система кооперативных и корпоративных структур, в которой применяются государственные методы регулирования продовольственного рынка [7, 8, 3].

Изучение зарубежного опыта показывает определенные вектора образования хозяйственной иерархии. Основные принципы построения хозяйственных структур – отраслевые и территориальные; в основе построения этих структур лежит кооперация. В основном существует двухуровневая вертикальная структура. Сбыт продукции и регулирование цен – это главные направления деятельности.

На общегосударственном уровне происходит объединение отраслевых союзов в межотраслевую организацию, которая представляет в правительстве и парламенте общие интересы партнеров. Мощной поддержкой хозяйственных структур являются политические партии.

Отраслевые союзы занимаются распределением квот на производство необходимой продукции и адресацией государственных субсидий. Состав отраслевых союзов в некоторых странах включает научно-исследовательские институты прикладного характера.

Для выявления успешного опыта проведем сравнительную характеристику и оценку некоммерческих организаций, работающих в США и России. В Соединенных Штатах некоммерческие организации направляют свою

работу на решение местных конкретных проблем. А в России эти организации идеологизированы, территориально слабозависимы, их деятельность больше направлена на решение глобальных проблем. Миссия американской некоммерческой организации конкретна, доступна в понимании решений локальных проблем, а российской организации – чрезмерно глобальна.

Степени открытости некоммерческих организаций в США и в Российской Федерации, на наш взгляд, также явно различны. Американские НО более открыты, всегда готовы представлять сведения о всех видах деятельности, в том числе и о финансовой. Отчеты о деятельности предоставляются донорам и населению. В России же такая практика практически отсутствует, что говорит о закрытости отечественных некоммерческих организаций для широких слоев общественности.

Виды источников финансирования некоммерческих организаций в США и РФ также очень различны. В Америке проводится активная работа по увеличению количества членов НО, таким образом возрастают членские взносы. В основе финансирования лежит традиционный фандредзинг. Культивируется образ доноров организаций. А в РФ и членство в некоммерческой организации, и взносы в нее имеют, в основном, символический характер. Традиционного фандредзинга нет, деятельность осуществляется за счет местных бюджетов или за счет грантов зарубежных организаций.

В Соединенных Штатах развиты лоббирование интересов и адвокатирование, большое значение придается PR-связям. В российских же некоммерческих организациях недооценивается лоббирование интересов и адвокатирование, специалисты по связям с общественностью в основном отсутствуют.

Американские НО предоставляют населению развернутый спектр платных услуг. Американское общество осознает как справедливую необходимость уплаты членских взносов в некоммерческие организации. Для России характерно неуважительное отношение к существованию НО по причине добровольности их образования, что выражается и в отсутствии традиции оплаты их услуг.

Изучение корпоративных структур подтвердило, что состояние структуры предприятия зависит от текущей экономической стратегии. К необходимому изменению структуры приводят, в первую очередь, неэффективные результаты деятельности организации, а также какие-либо внутренние проблемы. Действия агрокорпоративных образований можно отразить в следующей схеме:

- установление проблемы: причины снижения прибыльности и ухудшения выполнения различных производственно-хозяйственных операций;
- разработка стратегии, позволяющей перейти к соответствующей организационно-правовой структуре;
- как результат: уровень прибыльности повышается и улучшается выполнение экономической стратегии.

Изменения вызывают необходимость переоценки действующей внутренней структуры агропредприятия. Экономическая стратегия в своем развитии требует разработку и применение новых структур. Игнорирование данного факта может привести к несоответствию между стратегией и структурой, что, в свою очередь, делает весьма затруднительным реализацию экономической стратегии.

Следует отметить, что использование модели системы управления в обобщенном варианте возможно не только в системе стратегического управления, но и в системах оперативного и текущего управления. Так соблюдаются положенные в основу модели принципы последовательности, непротиворечивости и единства. Такой подход распространяется на всю систему управления, куда входит и объект управления. Общий принцип отражается в группировке показателей и имеет детализацию на каждом этапе системы управления. Используется вспомогательный аналитический инстру-

ментарий. Каждый этап имеет логическое завершение – план контрольных показателей и плановые мероприятия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреева Н.М. *Агропромышленные объединения США (организация, особенности управления, роль в производстве продовольствия)* / Н.М. Андреева, В.Н. Демьяненко, В.Ф. Лиценко. – М.: Наука, 1999. – 270 с.
2. Курбатов А.П. *Стратегическое управление в АПК: региональные аспекты.* – Екатеринбург: Уральское издательство, 2005. – 250 с.
3. Летунов И.И. *Научно-практические рекомендации по созданию интегрированных формирований в молочном и мясном подкомплексах АПК Свердловской области* / И.И. Летунов, С.Н. Гречанюк, А.Н. Сёмин. – Екатеринбург: изд-во УралГСХА, 2003. – 156 с.
4. Мильнер Б.З. *Японский парадокс* / Б.З. Мильнер, И.С. Олейник, С.А. Рогинко. – М.: Мысль, 1985. – 264 с.
5. Рыкалина О.А. *Мясопродуктовый подкомплекс: вопросы теории и практики.* – Екатеринбург: изд-во УралГСХА, 2006. – 229 с.
6. Сёмин А.Н. *Отраслевые союзы АПК* / А.Н. Сёмин, Г.В. Тверитинов, А.С. Чемезов, Ю.В. Лысенко, В.В. Визнер. – Екатеринбург: изд-во УралГСХА, 2007. – 288 с.
7. Сёмин А.Н. *Птицепродуктовый подкомплекс: научные основы интеграции* / А.Н. Сёмин, Ф.А. Сычёва, М.Н. Ладыгина. – М.: изд-во «АгриПресс», 2002. – 300 с.
8. Drucker, P. *Managing in turbulent times.* – N.Y., 1980.

Статья поступила в редакцию 03.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 377.5

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0031

ИКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

© 2019

Магамедов Зайнди Аладиевич, аспирант кафедры «Информационных и коммуникационных технологий», заместитель директора по учебной работе Гудермесского педколледжа**Алиева Ума Гаджиевна**, старший преподаватель кафедры «Информационных и коммуникационных технологий»,*Дагестанский государственный педагогический университет**(367000, Россия, Махачкала, улица Магомеда Ярагского, 59, e-mail: Uma.alieva65@mail.ru)*

Аннотация. В данной статье рассматривается влияние применения информационно-коммуникационных технологий на формирование экологических компетенций. В настоящее время каждый человек, не зависимо от его специальности, должен быть экологически образован. Под экологическим образованием понимается непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей среде и здоровью. А результатом экологического образования является экологически культурная личность. В настоящее время экологическое образование студентов становится приоритетным направлением в педагогической теории и практике. Это связано с тяжелой ситуацией на нашей планете: быстрый рост народонаселения, а, следовательно, проблема его обеспечения пищевыми продуктами, обеспечение промышленности минеральным сырьем, проблема энергетики и, конечно, загрязнение природной среды— все это создает угрозу существованию самой жизни на земле. Одной из важнейших причин такого положения дел является экологическая неграмотность населения, неумение предвидеть последствия своего вмешательства, а в природу. Поэтому международные организации ЮНЕСКО и ЮНЕП поднимают вопрос о необходимости пересмотра содержания, сроков экологического образования жителей Земли.

Ключевые слова: химия, экологические аспекты, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), учебный курс, экологическая культура, инновационные технологии, студенты, подростки, внеклассная работа, компьютерные проекты, природоохранная зона.

ICT AS A MEANS OF FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE

© 2019

Magamedov Zayndi Aladievich, post-graduate student, of the department of «Information and communication technologies», director deputy for academic affairs Gudermess teacher training college**Aliyeva Uma Gadzhievna**, senior lecturer, department of «Information and communication technologies»*Dagestan State Pedagogical University**(367000, Russia, Makhachkala, street Magomed Yaragsky 59, e-mail: Uma.alieva65@mail.ru)*

Abstract. This article discusses the impact of the use of information and communication technologies on the formation of environmental competencies. Currently, everyone, regardless of his specialty, must be environmentally educated. Environmental education is understood as a continuous process of learning, education and personal development, aimed at creating a system of scientific and practical knowledge and skills, value orientations, behavior and activities that ensure a responsible attitude towards the environment and health. And the result of environmental education is an ecologically cultural personality. Currently, environmental education of student is becoming a priority in pedagogical theory and practice. This is due to the difficult situation on our planet: the rapid growth of the population, and, consequently, the problem of its food supply, providing industry with mineral raw materials, the problem of energy and, of course, pollution of the natural environment — all this creates a threat to the existence of life itself on Earth. One of the most important reasons for this state of affairs is the environmental illiteracy of the population, the inability to foresee the consequences of their interventions, and the nature. Therefore, the international organizations of UNESCO and UNEP raise the question of the need to revise the content and timing of environmental education of the inhabitants of the Earth.

Keywords: chemistry, environmental aspects, information and communication technologies (ICT), training course, environmental culture, innovative technologies, students, adolescents, extracurricular work, computer projects, environmental protection zone.

В последнее время отмечается заметный рост информационных технологий, и во все больших сферах нашей жизни наблюдается появление различных устройств, облегчающих жизнь человека. И в педагогической деятельности нельзя упускать возможность применения информационных технологий, в обучении молодого поколения обращения с природой, и дать им как можно углубленную и полноценную экологическую компетентность. Сыдыкова З. Е. даёт такое определение экологической компетентности: «это составная часть общемировой культуры, которая характеризуется глубоким и всеобщим осознанием себя как части природной среды, и как субъекта, ответственного перед собой, перед живущими и последующими поколениями» [1]. По определению Б.Т. Лихачёва, «экологическая культура— это целостное свойство личности, возникающее как интегральный психический феномен в результате формирования компетенций». Зачастую химию анализируют как первопричину патологии экологического баланса в природе, и, равно как результат, абсолютно всех экологических бедствий в окружающей сфере [2]. Но, экологические проблемы порождает не дисциплина химия, а применение её результатов и достижений экологически

безграмотным человеком. Отсюда следует потребность подготовки экологически квалифицированной личности в каждой области производства, в том числе в химической, нефтехимической, нефтеперерабатывающей индустрии. Совершенно неотъемлемым должно являться исследование природоохранных вопросов в школьных и студенческих курсах химии. Химические взаимодействия и превращения, проходящие в окружающем мире, объединяются в единое целое все пребывающие в ней предметы. Анализ и исследование воздействия химических процессов на разнообразные предметы находящейся вокруг и противоположного воздействия способны определить те самые взаимосвязи между разными естественными науками, которых так не хватает в нашем образовании с целью развития экологической компетентности [3].

Применение различной деятельности во внеклассной работе предоставляет подросткам возможность освоения фундаментальных знаний о взаимоотношениях человека с естественным миром, может помочь заметить природоохранные проблемы в реальной жизни, может помочь обучиться простым умениям по охране природы, обучает являться психологически готовыми к разговору с экспертами

разных сфер природопользования и активно делать познания с целью принятия определенных решений в той или иной ситуации и взгляды тех, кто ещё не понимает потребность бережливого взаимоотношения к природе.

Эффективность внеклассной деятельности по развитию природоохранной культуры подростков в существенной степени находится в зависимости от её содержания с обыкновенным материалом объекта окружающей мир в первоначальных классах и согласно биологии в старших классах.

Материал, применяемый при проведении внеклассной деятельности согласно разным дисциплинам, может обладать экологической направленностью, содействовать развитию природоохранной культуры подростков [7]. Внеклассная деятельность подразумевает постановку определенной миссии при проведении каждого обучения, решение конкретных воспитательных и просветительных вопросов, то, что потребует опытного подбора педагогами содержания, способов и приемов работы.

Перемены, которые происходят в данный промежуток в образовательной сфере, предъявляют также и существенные требования к преподавательским работникам, они должны соответствовать обстоятельствам, изучить новые научно-технические процессы и внедрять их в свою практику.

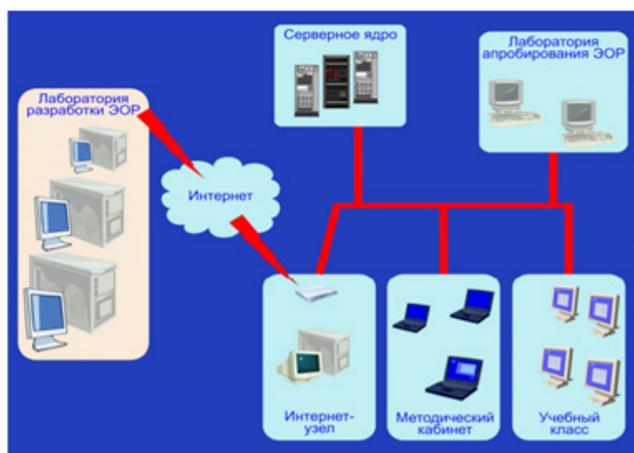


Рисунок 1 – Функциональная схема проекта «Развитие информационных систем вузов»

Перемены, происходящие в образовательной системе разных государств мира, имеют эволюционный вид. Дистанционные технологии возможно расценивать как естественную стадию развития образовательных технологий: от традиционного института вплоть до виртуального, от учебной доски с мелом вплоть до компьютерных программ обучения, от книжной библиотеки и до электронной, от аудитории до виртуальной аудитории различного масштаба и т.д. Эти процессы дают возможность уживаться в рамках даже одной концепции создания различным образовательным технологиям [4].

Чтобы обучение было результативным, оно обязано нести в себе инновационную методическую и техническую составляющую и, что не менее важно, приносить наслаждение от процесса получения новых знаний и обучаемому и педагогу.

Одним из секретов эффективного использования ИКТ в образовательном процессе считается верный подбор программного предоставления, надлежащего определенным условиям. Эти условия формируются нуждами обучаемого, нуждами педагога и в определенных вариантах администратора, который обязан осуществлять контроль над процессом и итогами преподавания. Из числа ключевых видов программного предоставления (ПО), применяемого для образовательного процесса, возможно отметить:

- программные продукты отечественных и зарубеж-

ных авторов (Authoring Packages);

- инновационные системы по управлению обучением (Learning Management Systems – LMS);

- различного рода системы по взаимодействию и управлению контентом (Content Management Systems – CMS);

- системы для управления процессом создания учебного контента (Learning Content Management Systems – LCMS).

Проанализируем ключевые аспекты, которыми необходимо придерживаться при подборе ПО для организации системы виртуального или электронного преподавания. Надежность и мобильность в использовании. Этот параметр определяет практичность администрирования и предельно возможную простоту обновления контента с поддержкой ранее имеющихся стандартов. Также необходимо рассмотреть и совместимость. Совместимость данного программного решения, очень важна, потому что в современном быстро меняющемся компьютерном мире, образовательные системы не всегда успевают подобрать самые последние и актуальные системные решения для образования. Предпочтительно, чтобы применяемое ПО было совместимо с иными так называемыми e-learning-решениями института [5].

Современный занятия невозможны в отсутствии применения ИКТ. В особенности это затрагивает объектов естественно-научного цикла, так как непосредственно они и развивают целостную картину общества у подростков. Обучение химии специфично по сопоставлению с иными дисциплинами, так как подразумевает осуществление практических работ. И в данном случае компьютер стал результативным ассистентом педагога. Способности компьютера дают возможность вызвать интерес учащегося в заданиях, используя принцип наглядности, что содействует активизации непроизвольного интереса, посредством того, что совершается усвоение учебной информации. Зачастую в работе с подростками появляется проблема, содержащаяся в том, что для выполнения уроков согласно химии и экологии недостаточно данных и наглядного материала. В поддержку прибывает компьютер, который практически вошел в дом каждого человека, при этом студентам он значительно ближе, нежели старшим.

Для развития экологической компетенции подростков также не нужно выпускать из виду метод проектов.

Проектный способ преподавания предполагает собою эластичную форму организации тренировочного процесса, направленную на самореализацию персоны учащегося, формирование его умственных способностей, волевых свойств и возможностей в ходе исполнения планов [8-13]. Планы считаются орудием интеграции, дифференциации и гуманизации создания, важным орудием развития природоохранной культуры обучающихся.

Эффективным также станет применение многочисленных конфигураций и способов пропаганды эстетической ценности природы и потребности её защиты. Это лекции, разговоры, повествования, разъяснения, читательские конференции. Эффективны и способы обучения в примере, одобрении [6].

Формирование природоохранной культуры обязано протекать в удобной для подростка сфере. Принимая во внимание возрастные характерные черты подростков рационально применение во внеклассной работе способ супервизии, т.е. эмоциональной помощи учащихся. Организуя личные и массовые разговоры, педагог сумеет отправить эмоциональность подростка в получение эстетического комфорта осознания себя частью природы.

В заключении можно отметить, что большая часть учащихся благоприятно относятся к занятиям с применением ИКТ. По этой причине инновационные технологические процессы присутствие исследования природных дисциплин необходимо использовать весьма

обширно.

Студенты чувствовали недостаток знаний и данных по работе с компьютерными проектами, которые можно применять в заданиях химии с природоохранным содержанием. Однако подавляющее количество учащихся, хотя и в будущем применяют ИКТ в педагогической практике. С целью извлечения высокого обучающего результата следует систематически использовать ИКТ в обучении химии в институте, как на стадии изложения использованного материала, так и в стадии своевременного контроля освоения знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сыдыкова З. Е. Формирование экологической культуры младших школьников с использованием инновационных технологий в учебно-воспитательном процессе // Шымкент. 2017. С. 35.
2. Базулина И. В. Развитие экологической культуры под открытым небом // Начальная школа. 2005. № 12. С. 33–35.
3. Бобылева Л. А. Учебные пособия эколого-краеведческого содержания для младших школьников // Начальная школа. — 2001. — № 6— С. 21–30.
4. Гирусов, Э. В. Экологическое образование в контексте культуры // Философские науки. 2006. — № 4. С. 129–138.
5. Глебова В. Д., Лёшина Л. А. Создание условий для развития нравственно-волевых качеств личности в системе экологического образования в сельской национальной школе. // Эксперимент и инновации в школе 2011. № 2. С. 43–47.
6. Дереполенько М. А. Формирование положительной мотивации к охране окружающей среды у младших школьников средствами экологического воспитания. // Инновационные программы и проекты в образовании 2011. № 1. С. 76–80.
7. Ермаков Е. Н. Особенности непрерывного экологического образования // Начальная школа. 2006. № 7. С. 26–27.
8. Иванов С. А. Новые горизонты экологического образования: от ноосферного мировоззрения к ноосферной этике // Образование и наука. 2015. № 3. с. 29–46
9. Иванов С. А., Ворошилова Т. А. Современное экологическое образование: от эгоцентризма — к ноосферному мировоззрению. // Инновационные программы и проекты в образовании 2011. № 3. С. 60–66.
10. Игнатов С. Б. Использование технологии «кейс-стади» в формировании экологической компетенции обучающихся. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 1. С. 30–35.
11. Кондратьева Н. С. Экологизация на общественном уровне как фактор повышения познавательной активности учащихся. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2014. № 5. С. 25–31.
12. Кадакин В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) // Гуманитарные науки и образование (Gumanitarnye Nauki i Obrazovanie / Humanities and Education). - 2016. - № 2. - С. 9-12. - ISSN 20793499. URL: <http://he.mordgpi.ru>
13. Шукишина Т. И., Замкин П. В., Парватова И. И. Развитие системы научно-исследовательской и проектной деятельности студентов в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования // Гуманитарные науки и образование (Gumanitarnye Nauki i Obrazovanie / Humanities and Education). - 2015. - № 4 (16). - С. 84-89. - ISSN 2079-3499. URL: <http://he.mordgpi.ru>

Статья поступила в редакцию 27.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 37

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0032

ПОТЕНЦИАЛ СЕТЕВОГО МЕРОПРИЯТИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

© 2019

Медведева Татьяна Юрьевна, доцент, кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой продюсерства и музыкального образования
Сизова Ольга Алексеевна, старший преподаватель кафедры
продюсерства и музыкального образования, аспирант

*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
(603105, Россия, Н. Новгород, л. Дворовая, д.38, e-mail: olgasizova88@yandex.ru)*

Аннотация. В статье обсуждаются и анализируются современные тенденции развития образования. Выявляются ключевые и актуальные особенности управления образовательным процессом, а также проектирования образовательного пространства. Дается описание инновационных методов проектирования образовательного процесса, в том числе методов по применению сетевых технологий в процессе обучения. С опорой на научные положения, выявлена суть профессиональной компетентности, содержание которой находит отражение в задачах сетевого мероприятия. В рамках данного исследования анализируются позиции ученых в области управления образовательными системами. Кроме опоры на научные положения, в статье выявлены и нормативно-правовые основы реализации образовательных технологий в сетевой форме. Обсуждаются различные точки зрения ученых в трактовке определения понятие «сетевое взаимодействие». В исследовании описывается модель сетевого мероприятия, в рамках организации учебной деятельности студентов-музыкантов. Сформулированы цели, задачи, данного мероприятия, воплощение которых возможно в условиях реализации вокально-хоровой деятельности будущих педагогов-музыкантов. Даны выводы о необходимости проектирования такого рода мероприятий, с целью реализации достойного старта в процессе построения своей будущей профессиональной жизни.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, сетевое мероприятие, профессиональная компетентность, педагог-музыкант, студент-музыкант, современные тенденции, профессиональная готовность, профессиональная деятельность, работодатель.

THE POTENTIAL OF NETWORKING ACTIVITIES IN SHAPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER-MUSICIAN

© 2019

Medvedeva Tatyana Yurievna, associate Professor, candidate of pedagogical Sciences,
head of the Department of production and music education

Sizova Olga Alekseevna, senior lecturer, Department of production and music education,
post-graduate student

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin»
(603105, Russia, N. Novgorod, street Dvorovaya, d. 38, e-mail: ttancher@yandex.ru)*

Abstract. The article discusses and analyzes the current trends in the development of education. The key and actual features of management of educational process, and also design of educational space are revealed. The description of innovative methods of design of educational process, including methods on application of network technologies in the course of training is given. Based on scientific provisions, the essence of professional competence is revealed, the content of which is reflected in the objectives of the network event. In the framework of this study, the positions of scientists in the field of management of educational systems are analyzed. In addition to reliance on scientific provisions, the article reveals the regulatory framework for the implementation of educational technologies in the network form. Various points of view of scientists in the interpretation of the definition of the concept of “network interaction” are discussed. The study describes a model of network activities in the organization of educational activities of students-musicians. The goals and objectives of this event, the embodiment of which is possible in the context of the implementation of vocal and choral activities of future teachers-musicians are formulated. The conclusions about the need to design such activities in order to implement a decent start in the process of building their future professional life.

Keywords: network interaction, network event, professional competence, teacher-musician, student-musician, modern trends, professional readiness, professional activity, employer.

Интенсивные динамические изменения условий современности, активное внедрение средств информационных технологий, цифровизация всех сфер, внедрение инновационных форм и методов осуществления профессиональной деятельности, основанных на высокоинтеллектуальных (нано) технологиях определяют тенденции социально-экономического развития нашего общества. Образование в данной ситуации является вектором социального развития, так как оно создает материально-техническую, культурную основу социальных отношений, рождает интеллектуальную элиту страны и воспроизводит кадровый потенциал [8].

Перечисленные метаморфозы являются предпосылкой формирования инновационных форм реализации образовательного процесса. Процесс проектирования и разработки современных форм обучения должны базироваться на основаниях компетентностного подхода, так как феномен компетентностного подхода заключается в реализации соответствий запросу потенциальных работодателей. Современные ученые определяют компетентность специалиста как систему готовности к будущей профессиональной деятельности, т.е. как освоение

знаний, умений, навыков, а также способов реализации в практической деятельности и профессиональном общении. Целью компетентностной модели является формирование и развитие способности к решению многочисленных профессиональных задач в различных ситуациях [16].

Так исследователь А.М. Новиков отмечает, что одним из отличительных качеств компетентности является самостоятельность действий, творческий подход к любому делу, готовность постоянно обновлять знания, гибкость ума, готовность к системному и экономическому мышлению, умение вести диалог, сотрудничать в коллективе, общаться с коллегами, с чем мы согласимся, так как автор также предлагает данное качество рассматривать как характеристику личности, наполненную перечисленными качествами [11]. Данное высказывание подтверждает необходимость вовлечения новых форм обучения, так как современный этап развития общества требует от профессионала не просто знаний и умений в соответствующей области труда, но, что важнее, применение теории в непосредственной практике, готовности к творческой реализации знаний и опыта в динамично

меняющихся условиях профессиональной деятельности. Также деятельность педагога-музыканта, в современных условиях, а также реализации компетентного подхода, невозможна без сформированной профессиональной компетентности. Исследователь В.А. Адольф указывает на то, что, профессиональная компетентность – это личностное качество, в которой находят отражение психолого-педагогическая, культурологическая, технологическая составляющие, которые способны обусловить готовность к «продуктивной педагогической деятельности» [2]

Исследователь Н.В. Кузьмина выделяет в содержании профессионально-педагогической компетентности «социально-психологическую компетентность в области процессов общения; дифференциально-психологическую компетентность в области мотивов» [7].

Мы полагаем, что усилить и активизировать процесс формирования данного значимого качества может участие студентов в мероприятиях, спроектированных в сетевой форме.

Собственно целью данного исследования является изучение, анализ систематизация информации об опыте реализации сетевого взаимодействия в условиях проектирования учебных творческих событий и мероприятий, основной задачей которых является формирование профессиональной компетентности педагога-музыканта.

Задачи:

– изучить и систематизировать научную литературу, а также нормативно-правовые документы в области заявленной темы;

– исследовать научные положения в области изучения профессионально-значимого качества личности – профессиональной компетентности педагога;

– выявить и проанализировать современные тенденции в области развития образовательного пространства, путем использования сетевых технологий.

В рамках данного исследования применяются общенаучные методы: анализ и синтез, содержания актуальной нормативно-правовой базы, а также педагогической, дидактической литературы, в сфере организации и проектирования образовательной деятельности.

На современном этапе сетевая организация совместной деятельности понимается как наиболее актуальная, оптимальная и эффективная форма достижения целей деятельности в любой профессиональной области, в том числе образовательной. Сетевое взаимодействие предлагает взаимоотношения сетевых партнеров, основанные на равноправии и взаимной заинтересованности друг в друге, совместном принятии решений.

Однако, в настоящее время однозначного понимания того, что такое сетевое взаимодействие и как организуется, оформляется и реализуется данная совместная деятельность, не сложилось.

Так в трактовке Г.В. Градосельской сущность исследуемого феномена определена тем, что «сетевое взаимодействие – это способ совместной деятельности, основой возникновения которой является определенная проблема, в ней заинтересованы все субъекты, вступающие в сеть» [12]. В данном понимании, субъекты взаимодействия имеют автономность в реализации своей основной деятельности, взаимодействуют исключительно в решении проблемы, соединяя собственные ресурсы для ее разрешения.

Под руководством А.И. Адамского группа исследователей занимается изучением понятия «сетевое взаимодействие» в условиях реализации образовательных программ. Позиция исследователей заключается в том, что сетевое взаимодействие – это «система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов (в том числе использование ИКТ-технологий)» [1].

Основой понятия «сетевое взаимодействие» является термин «сеть» как специфический вид совместной деятельности людей (организаций). Анализ содержания понятия «сеть» ведущих исследователей в области сетевого взаимодействия определяет следующее понимание:

Под «сетью» можно понимать совокупность учреждений, имеющих:

- общие цели,
- ресурсы для их достижения,
- и единый центр управления.

Также сеть можно определить:

– как объединение трёх составляющих: совокупности позиций; отношений между позициями; потоков ресурсов [4].

– как объединение независимых индивидов, социальных групп и/или организаций, действующих скоординированно на продолжительной основе по достижению согласованных целей и имеющих общий корпоративный имидж и корпоративную инфраструктуру (Чучкевич М.М., 1999).

Следует отметить, что при сетевом взаимодействии сохраняется независимость участников и для каждого из них сохраняются стимулы к развитию, поскольку их деятельность продолжает носить уникальный характер. Разработка и реализация сетевой организации деятельности означает генерирование возможностей сетевых партнеров, их эксклюзивных ресурсов, для воплощения в жизнь определенного проекта, выполнение которого невозможно каждым из участников сети в отдельности. Таким образом, создание сети в реализации деятельности способно обеспечить взаимную компенсацию недостатков и усиление преимуществ.

Сформированная профессиональная компетентность, которую В.А. Адольф понимает как готовность к «продуктивной педагогической деятельности к профессиональной деятельности объединяет практические и теоретические основы [2]. Пути взаимодействия и взаимопроникновения теории и практики ведут к главной цели учебного процесса – качественной подготовке будущего специалиста, готового к вызовам современной профессии. В данной ситуации значение практического обучения сложно переоценить.

В условиях современности работодатели предъявляют высокие требования к вузам по профессиональной подготовке выпускников в сфере их практической готовности к решению профессиональных задач. Но сами работодатели редко настроены на взаимодействие в обучении кадров и соединении усилий для достижения цели – качественной подготовки специалиста. Безусловно, это связано с тем, что процесс сотрудничества является разносторонним, многоаспектным и содержит содержательную и организационную компоненту. Но у студента, обучающегося вне контекста будущей профессиональной деятельности, зачастую отсутствует заинтересованность в активном получении знаний, умений и формировании компетенций, он пассивно принимает предлагаемые знания [12]. Взаимодействие с работодателями является процессом сложным, но необходимым. Работа по привлечению работодателей к процессу подготовки будущих специалистов имеет ряд этапов, различных по содержанию, методам организации взаимодействия.

К нормативно-правовой базе организации процесса сетевого взаимодействия в условиях образовательной деятельности регламентирует Федеральный Закон № 273-ФЗ «Закон об образовании в РФ» (глава 2, статья 15). Исследователь И.Н. Попова трактует текст документа таким образом: «сетевая форма взаимодействия рассматривается как условие реализации образовательной программы и понимается как выстраивание отношений образовательной организации с иными образовательными организациями, в том числе иностранными, суть деятельности которых состоит в использовании ресурсов организаций науки, культуры, физкультурноспортивных и иных организаций посредством разработки и реализа-

ции совместных образовательных программ и учебных планов» [12]. Мы полагаем, что в рамках организации мероприятий с использованием инструментов области культуры, возможно проведение вокально-хорового мероприятия в сетевой форме, что сможет активизировать процесс формирования профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта.

Решение задачи по формированию профессиональной компетентности будущих специалистов в любой области невозможно без привлечения экспертного мнения партнеров-работодателей, и, с целью развития практической компетентности педагогов-музыкантов, основной сферой которых является дополнительное образование, мы включили в программу обучения учебное мероприятие, организованное в сетевом сотрудничестве с Губернским колледжем г. Нижний Новгород в виде конкурса-фестиваля «Мининские вокально-хоровые мастерские «Губернские голоса». В формате данного мероприятия соединены ресурсы двух организаций: кадровый, творческий, материально-технический и др. Данное учебное событие предполагает формирование и реализацию практических профессиональных компетенций, для того, чтобы устранить разрыв между теоретическим и тем, что ожидается от выпускников на практике, чтобы у будущих педагогов не возникало трудностей в процессе организации вокально-хоровой деятельности. Подобная организация обучения является инновационной и создает уникальные, практико-ориентированные условия для подготовки педагога-музыканта.

Цель учебного события заключается в создании вокально-хорового мероприятия, имеющего определенную регулярность, способствующего возрождению традиций хорового пения, реализующего потребности молодежи приобщения к искусству и национальной культуре, устремленного на участие в общественной жизни, формирующий условия для самовыражения личности в творческом процессе. Реализация данного подхода к проектированию обучения позволит в психолого-культурологическом разрезе воспитывать способ использования свободного времени молодых людей в условиях стремительного ритма жизни, информационного потока; формировать эстетические вкусы и потребности молодых людей, а также развивать их социальную активность и творческий потенциал.

В современной культуре наметилась тенденция к проведению молодежного досуга в форме развлечений. Развитие аудиовизуальных искусств приводит к устранению зрителя, слушателя из активного участия в реальном действии. Аудиторию, бездумно потребляющую художественную продукцию, не желающую участвовать в художественном творчестве, можно заинтересовать лишь музыкой и зрелищем, пробуждающими самые примитивные инстинкты, чувства, влечения.

Стремительность преобразований в развитии общества определяет многогранность и разнообразие жизни современного человека. Однако сколь ни важны для нашего времени проблемы политические, экономические, социальные, экологические, все же перспективы развития общества определяются укреплением духовных основ культуры подрастающего поколения. Особенности духовной жизни современного общества - стремление к общечеловеческим ценностям, тяготение к интеграции культурных традиций, к их внутреннему воссоединению.

В связи с этим актуальность проектирования подобного мероприятия обусловлена осознанием необходимости восстановления преемственности культурных традиций с учетом лучших достижений. Вовлечение молодежи из различных учебных заведений разного уровня продиктовано увлеченностью современными молодыми людьми в многоплановых исполнительских феноменах, в том числе и вокально-хоровых.

Феномен хора имеет огромное значение в отечественной культуре, являясь одним их важнейших вы-

ражений ее глубинного духовного содержания. Хоровое пение - одна из самых стойких и любимых народом традиций. Б.В. Асафьев считает характерной чертой русских «актуальное хоровое, своеобразно-ценное и богатое возможностями... использование музыки, которое с давних пор проявлялось в народе в неизбывном стремлении к пению вместе - семьей, артелью...» [3]. Вокально-хоровое искусство как искусство коллективное наиболее адекватно выражает природу культуры и потому занимает в ее пространстве особое положение. Хоровая деятельность носит синкретический духовно-практический характер [17, 18]. На первый план в ней выдвигается активное практически-деятельное отношение к миру, что придает хору особое значение в системе искусств.

Основные задачи учебного события:

- Развитие вокально-хоровых традиций, пропаганда хорового и вокального искусства;

- Формирование преемственности поколений; объединение и развитие певческого движения;

- Расширение творческих и профессиональных связей.

Реализация задач осуществляется через:

- Формирование благоприятной среды для организации совместного творчества на основе вокально-хоровой деятельности и коллективного успеха;

- Создание оптимальных условий для организации презентационной, концертной работы вокально-хорового коллектива;

- Участие вокально-хорового коллектива в конкурсах и фестивалях для реализации достижений.

Мы полагаем, что перечисленные задачи мероприятия напрямую связаны с активизацией процессов по формированию социально-психологической компетентности, в области общения, являющихся частью профессиональной компетентности педагога.

В этой связи данное сетевое мероприятие направлено на массовое вокально-хоровое движение, это позволит привлечь широкий круг молодежи к коллективному исполнению. Вокально-хоровая деятельность должна стать важным событием в формировании эстетических предпочтений молодежи, позволит создать эффективную систему развития музыкальной культуры в условиях вуза, являющегося нравственной и культурной основой общества, формирующий не только интеллектуальную, но и духовную элиту страны.

«В целом сетевое взаимодействие как характерная особенность современной организационной культуры в образовательной среде направлена на соблюдение принципа социальной справедливости в части обеспечения равного права обучающихся, в том числе и из социально-уязвимых групп населения, на освоение вариативных образовательных программ всех уровней, типов и видов» [12].

Мы полагаем, что в процессе подготовки, имея такой опыт практического обучения, процесс формирования профессиональной компетентности станет более эффективным, что позволит положить достойный старт в построении будущей профессиональной жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Адамский А.И. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку - М.: Эврика, 2006.

2. Адольф, В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: дис. ... д-ра пед. наук / В.А. Адольф. - М., 1998. - 357 с., с.57.

3. Асафьев Б. В. О хоровом искусстве. Л.: Музыка, 1980. -215 с.

4. Батыгин Г.С., Градосельская Г.В. Сетевые взаимосвязи в профессиональном сообществе социологов: методика контент-аналитического исследования биографий /Социологический журнал, 2001. № 1. - С. 88-109.

5. Градосельская, Г. В. Бизнес-сети в России [Текст] / Г. В. Градосельская ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. — 589, [3] с. — 600 экз. — ISBN 978-5-7598-0617-2 (в обл.).

6. Илатдинова Е.Ю., Фролова С.В. Концептуальные основы вы-

явления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 4 (25). С. 10.

7. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л., 1970

8. Медведева Т. Ю. Потенциал сетевого взаимодействия в практико-ориентированной реализации образовательных программ/Т.Ю. Медведева, О.А. Чехова//Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (г. Н.Новгород, 10 ноября 2015 г.). -Н.Новгород: НГПУ им. К.Минина, 2015. – С.330-332.

9. Медведева Т.Ю., Марик В.Б. Возможности применения информационных технологий в процессе профессионального самоопределения будущего специалиста сферы искусства и культурыСетевое издание «Вестник Мининского университета» 2015 - № 1, http://www.mininiver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2015-04-16/Medvedeva_T.YU..pdf

10. Медведева Т.Ю., Марик В.Б. возможности сетевого взаимодействия в процессе профессиональной подготовки специалиста сферы культуры и искусства Вестник Мининского университета. 2016. № 1-1 (13). – С. 24.

11. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / А.М. Новиков. – М.: Эвес, 2000. – 272 с. 100, с. 24

12. Попова И.Н. Сетевое взаимодействие как ресурс развития общего и дополнительного образования // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 6 <http://mir-nauki.com/PDF/47PDMN616.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ

13. Семенова Н.С. Взаимодействие вуза с работодателями как условие качественной подготовки выпускников [Текст] / Н. С. Семенова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 161-162.

14. Федеральный Закон № 273-ФЗ «Закон об образовании в РФ» (глава 2, статья 15). <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/15/>

15. Фролова С.В. Проектирование события индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности студента // Молодой ученый. 2014. №4. С. 1120-1122.

16. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. А. В. Хуторской. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. — 73 с. : ил. (Серия «Новые стандарты»).

17. Степина Н.В. Особенности формирования личности хормейстера в условиях спо в аспекте современных исследований // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 196-198.

18. Степина Н.В. Формирование профессиональных компетенций дирижера-хормейстера в условиях современного среднего специального образования // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 7-9.

19. Чучкевич М.М. Основы управления сетевыми организациями – М.: Институт социологии РАН, 1999, – С. 24-32.

Статья поступила в редакцию 19.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 37.034

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0033

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2019

Меньшикова Ольга Александровна, аспирант

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
(614081, Россия, Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: olga.menshikova17@yandex.ru)*

Аннотация. В данной статье представлен обзор подходов к проблеме духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста. Социальный заказ общества, ориентирован на возрождение, развитие и культивирование духовных традиций, обретение исторической памяти растущего поколения на лучших образцах национальной культуры. В дошкольном возрасте складывается базис личности, развивается активность как фактор познания, усвоения нравственного опыта, формируются виды деятельности, в которых может реализоваться позиция ребенка. Ключевыми понятиями, через которые определяется духовно-нравственное воспитание, являются «ценностно-смысловая сфера личности», «нравственные нормы», «отношение». На основе нормативных документов, рассмотренных подходов сконструирована и содержательно описана структурно-функциональная модель формирования духовно-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, национальная культура, произведения искусства, дошкольный возраст, модель.

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF FORMING SPIRITUAL AND MORAL QUALITIES IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

© 2019

Menshikova Olga Alexandrovna, post-graduate student

*Perm State Humanitarian-Pedagogical University
(614081, Russia, Perm, Sibirskaya St., 24, e-mail: olga.menshikova17@yandex.ru)*

Abstract. This article provides an overview of approaches to the problem of spiritual and moral education of children of preschool age. The social order of society is focused on the revival, development and cultivation of spiritual traditions, the acquisition of the historical memory of a growing generation on the best examples of national culture. At preschool age, the basis of the personality is formed, activity develops as a factor of cognition, the assimilation of moral experience, and forms of activity are formed in which the child's position can be realized. The key concepts, through which spiritual and moral education is defined, are "value-semantic sphere of personality", "moral norms", "attitude". On the basis of normative documents, considered approaches, a structural-functional model of the formation of spiritual and moral qualities in children of senior preschool age has been designed and substantially described.

Keywords: spiritual and moral education, national culture, works of art, preschool age, model.

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

Значимой задачей в системе образования является сохранение духовно-нравственных ценностей, традиций своего народа. Духовно-нравственное воспитание становится сегодня одним из приоритетных, в нем интегрируются цели, принципы, содержание и методы двух его направлений – духовного и нравственного. Оно ориентировано на приобщение молодых людей к системе духовных ценностей в обществе (религиозных, гуманистических, этнических), с целью создания условий для поиска личностных смыслов духовных ценностей, готовность к стремлению действовать в повседневной жизни с учетом данных ценностей [19, с.20]. Произведения искусства, родной язык, традиции каждого этноса влияют на формирование личности ребенка уже с дошкольного возраста. Кризисные явления в обществе, смещение акцентов в направлении материального благополучия, обесценивание нравственных идеалов и норм обязывает создание новых подходов к процессу воспитания молодого поколения в поликультурном обществе. Важно, чтоб интеграционные процессы в стране происходили с опорой на культурную и педагогическую самобытность наций, проживающих в нашей стране.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор. Обзор теоретических и прикладных аспектов исследований в области духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста позволил выявить недостаточную разработанность теоретико-методологических вопросов, связанных с возрождением и сохранением богатого опыта духовного воспитания детей, сохранившегося в наследии национальных культур русского, татарского и еврейского народов в дошкольных образовательных организациях.

В настоящее время продолжают теоретические и практические исследования, направленные на построение модели духовно-нравственного воспитания

детей дошкольного возраста в различных его аспектах: теоретико-методологическом (Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, А.Я. Данилюк, игумен Георгий (Шестун), архимандрит Зиновий (Корзинкин), В.М. Меньшиков Н.Д. Никандров, В.Д. Шадриков, С.Ю. Дивногорцева, С.А. Ефименкова, И.В. Метлик, А.В. Мудрик и др.); историко-педагогическом (М.В. Богуславский, Ф.Н. Козырев, В.М. Меньшиков, О.Л. Янушквичене, Т.В. Склярова и др.); законодательно-нормативном (И.В. Понкин, И.В. Метлик и др.); организационно-технологическом и содержательном (Ф.Н. Козырев, И.В. Метлик, Л.А. Харисова, Л.П. Гладких О.М. Потаповская, Л.В. Сурова, Л.Л. Шевченко, С.А. Ефименкова, И.А. Княжева и др.) [5].

Изучение разных подходов к понятию духовно-нравственного воспитания позволяет решить, что оно многообразно и представляет в своем содержании иерархическую систему ценностных установок личности. «Духовность - это интегральная характеристика ценностно-смысловой сферы личности, означающая приоритетность духовных ценностей, отмеченных нравственной доминантой и отражающихся в жизненных смыслах, в стремлении личности к самосовершенствованию на основе углубляющегося самосознания, ориентации на высшие ценности человеческого бытия (любовь, добро, истину, красоту) в их национально-культурном выражении» [8]. Нравственность является доминирующим компонентом духовности. Это «внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами» [15, с.98].

Следовательно, определение духовно-нравственного воспитания включает в себя два базовых понятия «духовность» и «нравственность». Анализ научных исследований показал, что духовность чаще всего рассматривается как внутренняя нравственная сущность человека, для которой ориентирами жизнедеятельности становятся общечеловеческие и этнические ценности; нравствен-

ность же ориентирована в большей степени на правила поведения и систему внутренних прав личности, в основе которой лежат гуманистические ценности [12].

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России под духовно-нравственным воспитанием понимается педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию. Носителями этих ценностей являются многонациональный народ Российской Федерации, государство, семья, культурно-территориальные сообщества, традиционные российские религиозные объединения (христианские, прежде всего в форме русского православия, исламские, иудаистские, буддистские), мировое сообщество [12, с.9].

Н.П. Шитякова отмечает, что авторами документа по отношению к ценностям используется термин «принятие». Изучение данного термина показывает, что по существу, принятие – это полное внутреннее согласие с теми духовно-нравственными ценностями, которые являются приоритетными для России. В толковом словаре русского языка С. Ожегова «Принять – согласиться с чем-нибудь, отнестись к чему-нибудь положительно [15], в Толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля принять – «брать во внимание, слушать, верить, признать» [3].

Учитывая данные позиции, мы понимаем, что необходим поиск педагогических технологий, которые обеспечат принятие ребенком смысла транслируемых ценностей, понятий, норм, которые найдут отражение в его поведении. Одним из значимых условий в нашей работе рассматривается создание и реализация структурно-функциональной модели духовно-нравственного воспитания в дошкольном учреждении, ориентированной на знакомство с произведениями искусства национальных культур разных народов.

В научных исследованиях под понятием модель понимают «искусственно созданное графическое или действительное изображение чего-либо в процессе моделирующей деятельности: схема, макет, физическая конструкция, знаковая форма и т. д.» [14, с.78]. С точки зрения А.М. Новикова, педагогической моделью называют приближенное описание действительности, отражающее те или иные существенные стороны или параметральные характеристики исследуемого явления [14, с.234]. Среди признаков научной модели выделяют следующие: адекватность исследуемому объекту, применение аналогии как логического метода построения, графическую наглядность. Данные положения легли в основу создания структурно-функциональной модели духовно-нравственного воспитания в дошкольном образовательном учреждении [1].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Исследование по проблеме «Произведения искусства как средство духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста» направлено на поиск средств духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста средствами произведений искусства национальных культур русского, татарского и еврейского народов.

Разработанная в ходе нашего исследования модель духовно-нравственного воспитания в дошкольном образовательном учреждении является структурно-функциональной. Она представляет собой взаимосвязь двух элементов педагогической деятельности: структурного и функционального. Внутреннюю организацию раскрывает структурная направленность выстраиваемого процесса: целевой, содержательный, операциональный, контрольно-оценочный компоненты, которые находятся в тесной взаимосвязи и обеспечивают целостность и эффективность решения воспитательных задач по духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного воз-

раста [2, с.32]. Функциональная направленность в исследовании обозначена концептуально-ориентировочной, процессуально-описательной, процессуально-деятельностной и аналитической функциями. Они обеспечивают целеполагание, определяет общую направленность, структуру образовательного процесса, регулирует характер существующих взаимосвязей между компонентами в представленной модели и анализ результатов [17, с.895-899]. Последовательно организованная структура моделируемого процесса, направлена на знакомство детей старшего дошкольного возраста с произведениями искусства и социокультурными ценностями национальных культур русского, татарского и еврейского народов в условиях образовательной организации и семьи.

Теоретико-методологической базой структурно-функциональной модели представляют 4 подхода: культурологический, личностно-ориентированный, системно-структурный и деятельностный. Понятие «подход» представляем, как взаимосвязанное единство концептуальных идей, которые позволяют выделить общую для всех ориентацию субъектов педагогического взаимодействия в трех основных аспектах: целевом, содержательном и технологическом [16].

Системно-структурный подход изучали Н.В. Кузьмина, А.И. Ракилов, Г.Н. Сериков, В.А. Сластенин, В.А. Якимун и др. Данный подход позволяет выявить системные свойства объектов и процессов. Их основными чертами являются: целостность, структурность, интегративность. Организация педагогического процесса как целостной системы в нашем исследовании состоит из следующих структурных компонентов: методологическом, содержательном, контрольно-оценочном [1, 2].

Личностно-ориентированный подход способствует становлению личности ребенка дошкольного возраста. Акцент на его познавательные, духовные, нравственные, ценности содействуют возникновению категории «личностные ценности» (Н.Газман). Личностные ценности выступают формой функционирования смысловых образований в личностных структурах. Их становление связано с динамикой процессов сознания, через которое происходит познание окружающего мира, осознание собственного «Я» в этом мире с ориентацией на вечные ценности – Человек, Семья, Отечество, Культура [7, с.63-71].

Деятельностный подход связан с развитием субъектности ребёнка, что позволит ему в будущем определить стратегию своей деятельности, ставить и вносить изменения в цели деятельности, осознавать новые мотивы, в дальнейшем самостоятельно формировать действия и проводить их анализ в процессе взаимодействия с миром, национальной культурой [13].

Культурологический подход (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, Л.В. Коломийченко, И.С. Кон и др.) определяет условия и специфику социокультурных условий его ближайшего окружения, обозначает базовые ценностные ориентиры, представленные в культуре своего народа. Взаимодействие культур, являющихся концептуальными парадигмами системы образования, трудно представить без знакомства с ценностями родной культуры. В.И. Слободчиков отмечал, что «личностное бытие в контексте культурологического подхода представляет собой ответственное принятие и следование высшим образцам человеческой культуры, усвоение высших ценностей родового бытия человека как своих собственных» [18, с.127]. Понятийный строй культурологического подхода задает соотношение «человек – культура» [4]. Проводниками для восприятия разных форм культуры выступают: знак, символ, слово, действие. С их помощью происходит процесс интериоризации культуры, так называемый переход ее во внутренний план личности [18]. Культурологический подход обеспечивает акцентирование педагогического принципа культуросообразности в роли ведущего в процессе духовно-нравственного просвещения, способствует

бережному отношению у детей к историческому опыту своего народа [9, 10, 11].

Академик Д.С. Лихачев писал, что главным для образовательных учреждений является воспитание детей нравственными. Он считал, что воспитывают людей напрямую – религия, а более сложным путем произведения искусства, такие как: музыка, литература, изучение логики, психологии, языков и др. [4].

Описание структурно-функциональной модели духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста представлено в данной статье по основным компонентам [1] (рисунок 1).

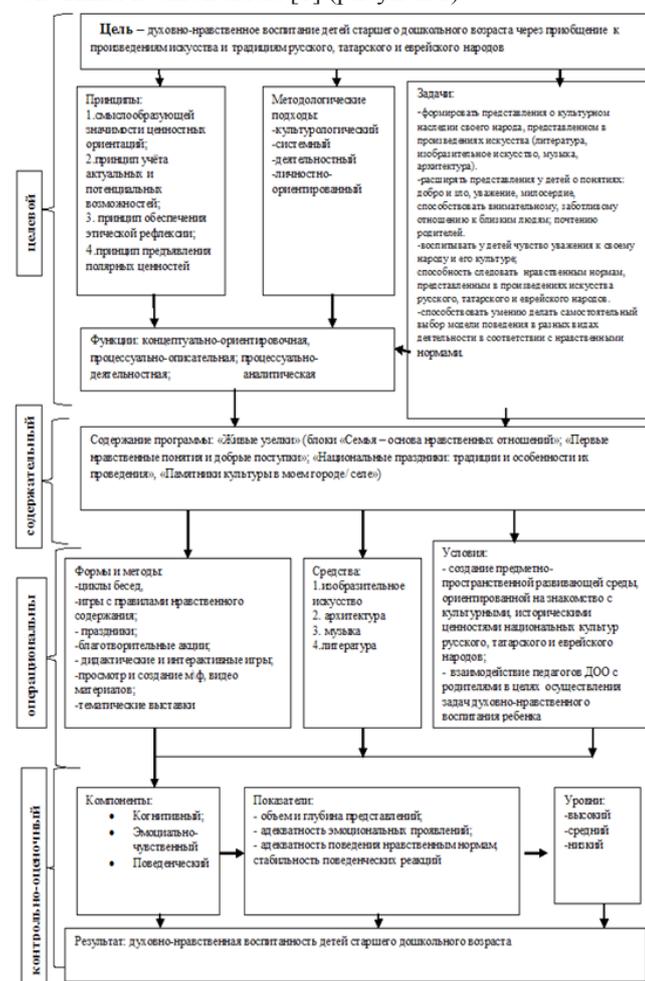


Рисунок 1 - Структурно-функциональная модель духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста в ДОО

Целевой компонент предусматривает постановку цели и определение задач по духовно-нравственному воспитанию детей старшего дошкольного возраста. Педагогический процесс построен на принципах духовно-нравственного воспитания, выделенных Н.П. Шитяковой:

- принцип смыслообразующей значимости ценностных ориентаций, обеспечивающий личностное отношение к ценностям, он реализуется в содержании и методах воспитания;
- принцип учета актуальных и потенциальных возможностей духовного и нравственного развития воспитанника, на основании данного принципа происходит отбор содержания произведений искусства, видов деятельности и т.п.;
- принцип обеспечения этической рефлексии обеспечивает построение воспитательного процесса на эмоционально-чувственной основе, соотнесение произведений искусства со своим Я, эмоциональным откликом ребенка;
- принцип предъявления детям дошкольного возраста

та полярных ценностей, доступных детскому восприятию (добра и зла, милосердия и жестокости, жадности и щедрости и т.п.), отбору содержания произведений искусств [19].

Содержательный компонент построен на основе региональной программы «Живые узелки». Он включает следующие темы: «Семья – основа нравственных отношений»; «Первые нравственные понятия и добрые поступки»; «Национальные праздники: традиции и особенности их проведения»; «Памятники культуры в моем городе/ селе».

Средствами духовно-нравственного воспитания являются литературные тексты (сказки, пословицы, притчи, художественная литература), изобразительное искусство, музыкальные произведения, архитектура.

Методы и формы образовательной деятельности с детьми: беседа, чтение и обсуждение художественных текстов и притч, рассматривание произведений искусств, слушание музыкальных произведений, просмотр фильмов, создание мультимедийных фильмов, игры с правилами, культурные практики, тематические выставки, знакомство с традициями духовных праздников, театрализованные постановки, рукоделие, творческая художественная деятельность, благотворительные акции.

Последний компонент структурно-функциональной модели - результативный связан с реализацией контрольно-оценочных процедур, они включают в себя следующие характеристики: систематизация диагностического инструментария с целью отслеживания результатов духовно-нравственной воспитанности детей старшего дошкольного возраста [2 с. 33]. Выбор психолого-педагогических диагностик по разным направлениям для выявления нравственных представлений и понятий детей; изучение отношения детей к нравственным ценностям и окружающим их людям; оценки эффективности использования произведений искусства с целью формирования духовно-нравственной воспитанности детей.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В результате исследования разработанная структурно-функциональная модель будет реализована в образовательном процессе дошкольных учреждений с целью духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста средствами произведений искусства национальных культур русского, татарского и еврейского народов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Венкова З.Л., Совершенствование гендерных стратегий родителей в условиях социально-педагогического взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : Пермь, 2017. 247 с.
2. Венкова З.Л. Структурно-функциональная модель реализации социально-педагогического процесса ДОО и семьи (в аспекте гендерного воспитания) // АНИ: педагогика и психология. 2017. №2 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktorno-funktsionalnaya-model-realizatsii-sotsialno-pedagogicheskogo-protsessa-dou-i-semi-v-aspekte-gendernogo-vospitaniya> (дата обращения: 16.02.2019).
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1955. 734 с.
4. Давтян А. Интеграция светского и религиозного аксиологического содержания, и воспитания как метод решения образовательных задач. // Сборник России: проблемы социального служения и патриотического воспитания: Коллективная монография / Под. ред. О.К. Шиманской. – Н. Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2014. 699 с.
5. Захарова Л.М. Этнопедагогическая направленность дошкольного воспитания в отечественной педагогике (вторая половина XIX - н. XXI вв.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2011. 47 с.
6. Детский мир и хрестоматия в 2 ч. Часть 1 / К.Д. Ушинский. – М.: Издательство Юрайт, 2017. 207 с.
7. Емельянова И.Е. Методологические основания развития детской одаренности в аспекте духовно-творческой самореализации // вестник Педагогика и психология. – 2011. №4. С. 63-71.
8. Макеева С.Г. Духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами русского языка как учебного предмета [Текст]: монография / С.Г. Макеева. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2002. 331.
9. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста [Текст] / Л.В. Коломийченко. – Пермь, 2002. 115 с.
10. Коломийченко Л.В. Социальное воспитание детей в культу-

рологической парадигме образования: моногр. / Л.В. Коломийченко; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. 154 с.

11. Коломийченко Л.В. Социальное развитие детей дошкольного возраста в культурологической парадигме: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2008. 404 с.

12. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А. Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования [Текст]. – М.: Просвещение, 2009. 23 с.

13. Липчанская И.А. Становление субъектного опыта ребенка 5-7 лет в условиях развивающей среды образовательного учреждения: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Волгоград, 2003. 200 с.

14. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ. 668 с.

15. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 14-е изд., стереотип. – М.: рус. яз. 1983. 816 с.

16. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. 720 с.

17. Скляр Т.В. Традиции и современное состояние православного воспитания в России: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Скляр Т.В. – Москва, 1995. 20 с.

18. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000. 416 с.

19. Шитякова Н.П. Теоретико-методологические основы и практика духовно-нравственного воспитания школьников в условиях модернизации образования: Моногр. – Челябинск: ЧГПУ, 2004. 172 с.

Статья поступила в редакцию 20.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 371.218.13:159.923.2

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0034

ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ВЫБОРА В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

© 2019

Мироненкова Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Математика и математическое моделирование»

*Южно-Российский государственный политехнический университет имени М.И. Платова
(346428, Россия, Новочеркасск, ул. Просвещения 132, e-mail: vin-mir@bk.ru)*

Аннотация. В рамках нового психолого-педагогического направления – смыслообразования, ценностно-смысловой выбор выступает основой творческой деятельности личности, как первый момент смыслопроявления. В момент осуществления и реализации смыслового выбора открывшиеся обучающемуся и ставшие матрицей его сознания смыслы становятся не только движущей силой, побуждающей к деятельности, но и механизмом, обеспечивающий существование самой личности, ее развитие. Основы изучения ценностно-смыслового выбора как психологического феномена присутствуют в трудах известных психологов и педагогов, однако представлены размыто или не на должном уровне, чтобы перевести его реализацию учащимися в рамки учебного процесса. Для определения концептуальных психолого-педагогических аспектов реализации ситуаций ценностно-смыслового выбора обучающимся в рамках учебного процесса проводится анализ проблемы в исследованиях различных теорий и подходов в психологии и педагогике XX-XXI века с ракурсом на смысловые аспекты личности и ее ценностно-смысловую сферу. В статье изложены основные психолого-педагогические исследования с точки зрения смысловых позиций человека, его возможности выбирать и выстраивать «Я-концепцию»: С. Мадди, А. Лэнгле, Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская, И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, И.А. Рудакова, В.Т. Фоменко, М.М. Мироненкова. Анализ исследований позволил выявить благоприятные условия проявления ценностно-смыслового выбора применительно к учебному процессу. Выделены актуальные теоретико-методологические аспекты в психологии и педагогике для моделирования ситуаций ценностно-смыслового выбора обучающимся.

Ключевые слова: смысловой выбор, Мадди, воображение, Лэнгле, внутреннее согласие, горизонт ценностей, Василюк, творческий и ценностный миры, Леонтьев, задача на смысл, Бондаревская, субъектный опыт, Якиманская, смысловая модель обучения.

THE PROBLEM OF VALUE-SEMANTIC CHOICE IN MODERN PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL RESEARCHES

© 2019

Mironenkova Natalia Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor of “Mathematics and mathematical modeling”

*South-Russian state Polytechnic University of M.I. Platov
(346428, Russia, Novocherkassk, Str. Education 132, e-mail: vin-mir@bk.ru)*

Abstract. In the framework of the new psychological and pedagogical direction - meaning-making, the value-semantic choice is the basis of the creative activity of the individual, as the first moment of the manifestation. At the moment of realization and realization of the semantic choice, the senses that have opened up to the student and become the matrix of his consciousness become not only the driving force that drives the activity, but also the mechanism that ensures the existence of the personality itself, its development. The basics of studying the value-semantic choice as a psychological phenomenon are present in the writings of famous psychologists and educators, however, they are blurred or not up to standard to translate its implementation by students into the framework of the educational process. To determine the conceptual psychological and pedagogical aspects of the realization of situations of value-semantic choices, the students analyze the problem in research of various theories and approaches in psychology and pedagogy of the XX-XXI century from the perspective on the semantic aspects of the personality and its value-semantic sphere. The article outlines the main psychological and pedagogical research in terms of the semantic positions of a person, his ability to choose and build the “I-concept”: S. Muddy, A. Längle, F.E. Vasilyuk, D.A. Leontyev, E.V. Bondarevskaya, I.S. Yakimanskaya, I.V. Abakumova, P.N. Ermakov, I.A. Rudakova, V.T. Fomenko, M.M. Mironenkova. Analysis of the research allowed to identify favorable conditions for the manifestation of value-semantic choice in relation to the educational process. The actual theoretical and methodological aspects in psychology and pedagogy for modeling situations of value-semantic choices by students have been identified.

Keywords: semantic choice, Muddy, imagination, Längle, inner agreement, horizon of values, Vasilyuk, creative and value worlds, Leontyev, meaning task, Bondarevskaya, subject experience, Yakimaanskaya, semantic learning model.

В рамках нового психолого-педагогического направления – смыслообразования, смысловой выбор (смысловая дивергенция) выступает как основа творчества личности, как первый момент смыслопроявления. Раскрывшиеся обучающемуся смыслы в момент осуществления смыслового выбора выступают не только фактором, побуждающим к деятельности, но и механизмом, обеспечивающий существование самой личности. Для определения концептуальных психолого-педагогических аспектов реализации моделирования ситуаций ценностно-смыслового выбора обучающихся проведем анализ проблемы в исследованиях различных теорий, подходов в психологии и педагогике XX-XXI века с ракурсом на смысловые аспекты личности.

В основе экзистенциальной психологии стоит идея о том, что личное ощущение смысла представляет значимым детерминантом различных психических процессов и деятельности человека [1, 2, 3]. При этом личностный смысл является результатом индивидуальных решений, которые люди принимают ежедневно [4, 5, 6].

В процессе повседневного выбора, принятия решений человек может приобретать индивидуализированный или субъективный смысл [7; 3; 5; 8; 6].

Самым значимым для нашего исследования в контексте смыслообразования являются идеи теории личности С. Мадди на жизнедеятельность человека [7, 8]: повседневный выбор может определять личностный смысл, то есть смысл может обретаться и образовываться, принимать явную форму в процессе личностного выбора человека. Однако эти выборы с точки зрения задачи на смысл неравноценны: ведет он человека к новому опыту – к выбору будущего, неизвестности, неопределенности, или удерживает его в привычном контексте – выбор прошлого, неизменности [7, с.88]. Таким образом у личности два пути развития – конформистский и индивидуалистский.

Мадди С. относил к базовым потребностям человека биологические (питание, безопасность), социальные и психологические (потребности в символизации, воображения и суждения). Психологические потребности

играли большую роль в нахождении и поиске смысла человека. Именно индивидуалистов он наделял развитыми психологическими потребностями, способными на выстраивание своего собственного жизненного стиля. Действительно, смысловое, психологическое развитие личности возможно в случае принятия решения в пользу выбора будущего, так как постоянная переработка новой информации провоцирует на новые инсайты, наблюдения, размышления, вырабатывает жизнеспособность телесных и психических функций. Мадди С. утверждал, что в такой деятельности «человек все сильнее вовлекается в свою развертывающуюся, развивающуюся жизнь; у него возникает склонность к преодолению стереотипного, стадного мышления» [7, с.89], а это очень важно в поиске и обретении им личного смысла. Только при развитых психологических потребностях возможно выстроить индивидуалистскую позицию в обществе, развить ценностно-смысловую сферу.

Впоследствии российский психолог Леонтьев Д.А. также обратил внимание на роль символично-воображаемых суждений человека, утвердив, что второй линией развития смысловой сферы является «распространение процессов осмысления за пределы наличной актуально воспринимаемой ситуации, непосредственного перцептивного поля, в план представления, воображения, идеаторных содержаний сознания» [9, с. 254-255].

Таким образом, в учебном процессе представляется важным развивать воображение у учащихся, так как воображение – это возможность визуализации альтернатив ценностно-смыслового выбора в сознании, проигрывание сцены разными ролями, благодаря чему человек может выбрать свой проект будущего, это то, что впускает человека в виртуальный мир, опережая настоящее. При этом технологии ценностно-смыслового выбора должны носить опережающий характер, чтобы была возможность ориентации выбора на будущее, расширяющего границы поиска и обретение смысла.

Венский доктор психологии и медицины А. Лэнгле разработал мотивационные аспекты ценностно-смыслового выбора человека. Для осуществления смыслового предназначения он четыре фундаментальные экзистенциальные мотивации: отношения человека с окружающим миром (могу ли я быть, могу ли я сделать?), с жизнью (нравится ли мне жить, нравится ли мне это делать?), с самим собой (могу ли я быть самим собой, будет ли это правильно?) и с будущим (ради чего я живу, вижу ли я смысл в этом?). Главное в принятии решения – это наличие внутреннего согласия, согласованности к выбору, к тому, что мы делаем. Оно основывается на четырех ранее описанных измерениях. Внутреннее согласие возможно развить через наблюдение за эмоциями, через практику осознанности, диалог внешний и внутренний, с помощью музыки, искусства.

Последняя экзистенциальная мотивация у А. Лэнгле на будущее – большой горизонт, горизонт ценности, переключается с идеей мотивации на будущее С. Мадди. Только в исследованиях С. Мадди наиболее раскрыт деятельностный аспект ценностно-смыслового выбора – уделяется внимание направленности, интенциональности смысла в выборе, а у Лэнгле как содержательный, так и деятельностный аспекты. Для осуществления ценностно-смыслового выбора ученый предлагает использовать метод нахождения смысла, заключающийся в обнаружении в ситуации самого ценного и воплощении это в жизнь. Для этого необходимо: рассмотреть ситуацию, определить ее значимость, выбрать наилучшую возможность в данной ситуации и воплотить принятое решения [10]. Содержание выборочной деятельности представлено в следующем контексте – это содержания самой ситуации, и содержание будущей ситуации, горизонта смыслов после реализации выбора.

Таким образом, для наполнения осмысленности жизни учащимся в учебном процессе по реализации ценностно-смыслового выбора необходимо представлять

возможности в следующем: для прислушивания к внутреннему голосу, согласованности с самим собой, обнаружения дисбаланса необходимо обучение с опорой на эмоционально-чувственную сферу, а также использование технологий на диалоговой основе; рассмотрения ситуативного подхода для обозначивания смыслов данного момента учебного процесса; умение уловить более глубокий взгляд своего действия, то есть увидеть в большем жизненном контексте.

Психотехника выбора освещена в работах русского психотерапевта Ф.Е. Василюка. В его идее нас заинтересовало понимание выбора в контексте теории отношений, жизненных миров человека. «Опираясь на внешние и внутренние аспекты жизненных миров, отражающих степень легкости или трудности немедленного и полного удовлетворения возникшей потребности и степень простоты или сложности потребностей существа, соответственно, он выделил четыре типа жизненных миров: инфантильный (внутренне простой и внешне легкий), реалистический (внутренне простой и внешне трудный), ценностный (внутренне сложный и внешне легкий) и творческий (внутренне сложный и внешне трудный)» [11, 12]. По мнению Ф.Е. Василюка выбор возможен в ценностном и творческом мирах, именно в них происходит обретение нового смысла жизни, познание себя и оценка себя как личности. Основой выбора является ценность, выполняющая смыслообразующую функцию. Этапами ценностного выбора являются: отвлечение от трудности мира при одновременном удержании его сложности; актуализация глубинных ценностей; оценка альтернатив; решение; жертва.

Таким образом, в учебном процессе необходимо создавать условия для творчества, опираться на ценностный мир учащегося, и, если, необходимо, совершать психолого-педагогическую поддержку обучающемуся в случае представляющей ему трагичности выбора из-за необратимости к прошлой ситуации.

Д.А. Леонтьев рассматривает выбор как «особого рода внутреннюю деятельность, имеющую свою мотивационно-смысловую и операциональную структуру, инструментальные средства и динамику формирования и развертывания» [9, с. 82]. В работе Леонтьева Д.А. и Пилипко Н.В. предпринята попытка классификации подходов к изучению выбора в отечественной психологии и его теоретико-экспериментальное исследование в рамках деятельностного подхода [13]. Выбор авторами определен как внутренняя деятельность по конструированию оснований и смысловых критериев для сопоставления имеющихся альтернатив и осуществлению этого сопоставления во внутреннем плане. Деятельность выбора сводится к решению задачи на смысл альтернатив.

Классифицируя акты выбора по таким двум показателям, как представленность всех возможных альтернатив субъекту и очевидность для него критериев для их сравнения, Д.А. Леонтьев выделяет следующие три уровня выбора: а) простой выбор; б) смысловой выбор – решение задачи на смысл, построение сравнительно развернутой деятельности каждый раз заново; в) экзистенциальный выбор – процесс, совершающийся в критических, исключительно важных для субъекта ситуациях, подразумевающий самостоятельное конструирование и альтернатив, и критериев для их сравнения [13].

Впервые в педагогических исследованиях проблема ценностно-смыслового выбора учащегося отразилась, хоть и не в полном объеме, в культурологической концепции Бондаревской Е.В. В основе этой концепции образование – это процесс присвоения культуры через личностные смыслы, сотрудничество и диалог, учащийся – субъект образования, способный к культурному саморазвитию со своей системой ценностей, учитель – связующий компонент между учащимся и культурой, человек, вводящий в мир культуры (ценностей и смыслов). В концепции четко подчеркивается педагогическая мысль о создании условий для развития и осознания ребенком

субъектного опыта [14]. Субъектный опыт – это опыт жизнедеятельности и самореализации, приобретенный ребенком самостоятельно в ходе повседневной деятельности, это опыт переживания своих успехов и неудач, опыт саморефлексии. По мнению Е.В. Бондаревской «в учебном процессе происходит встреча общественного опыта, отраженного в понятиях, правилах, образцах культурной жизни, с индивидуальным опытом жизнедеятельности каждого ребенка» [14].

Таким образом, впервые в педагогических исследованиях обратились к субъекту как носителю своей ценностно-смысловой сферы, путь даже и не до конца уделяется внимание созданию выбора, однако уделяется внимание субъектному опыту как основе выборной деятельности личности. Затрагивается идея диалога, сотрудничества, поиска «человека в человеке». Присвоение культуры происходит с опорой на личностные смыслы учащегося.

В технологии личностно ориентированного обучения Якиманской И.С. особое значение придается «развитию личности учащегося как активному субъекту со своим субъектным опытом» [15, 16]. Опыт является основой для постановки цели, дает в сознании представление о возможном выборе, принятии решения, его отсутствие задерживает человека в виртуальном мире – мире грез и желаний, не позволяет приступить к реализации мечты, перейти из сферы воображаемого в сферу создаваемого. В образовательном процессе по мнению Якиманской И.С. «происходит «встреча» задаваемого обучением общественно-исторического опыта и данного опыта ученика, реализуемого им в учении; взаимодействие двух видов опыта (общественно-исторического и индивидуального) должно идти не по линии вытеснения индивидуального, наполнения его общественным опытом, а путем их постоянного согласования; развитие ученика как личности (его социализация) идет не только путем овладения им нормативной деятельностью, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта, как важного источника собственного развития» [17, с. 414]. Таким образом, ученик будет развиваться, если условия учебного процесса будут способствовать выстраиванию его личностной траектории на основе его субъектного опыта, именно окультуренный субъектный опыт выводит его в ценностно-смысловую сферу развития, на уровень творческого созидания.

Таким образом, проблема выбора и его ценностно-смысловая окраска в большей степени описывались в философских и психологических исследованиях. В педагогическом ракурсе исследований мало, хоть и есть личностный аспект создания ситуаций выбора на основе субъектного опыта у Бондаревской Е.В. Однако создание условий смыслового выбора учащимся не затрагивался и вовсе. И только сравнительно недавно появилось современное психолого-педагогическое направление смысловодидактики (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, И.А. Рудакова, В.Т. Фоменко), где личностно-значимый, смысловой выбор является первым моментом смыслопроявления, а создание ситуаций ценностно-смыслового выбора основывается на субъектном опыте учащегося [18, 17]. Смысловая модель обучения является интегрирующим звеном всех предшествующих исследований психологов, педагогов, представленных в работе.

Модель самораскрытия ситуаций ценностно-смыслового выбора в учебном процессе включает все компоненты учебного процесса: цель, принципы, содержание и методы обучения, регулирующие эмоционально-чувственные и мотивационно-ценностные проявления учащихся в ситуациях выбора. Содержание ориентировано на личностные смыслы учащихся, а ее методы непосредственно «включают» процесс смыслового развития учащегося. Ориентация модели целиком на ценностно-смысловую сферу учащегося способна в значительной степени предоставить каждому обучающемуся свободу мыслей, чувств, действий, создавая на этой основе условия для раскрытия его личностно-смыслового потен-

циала.

Однако в дидактической концептуальной модели ситуаций по самораскрытию ценностно-смыслового выбора хотя и представлены все компоненты учебного процесса, усиливающие смыслоинициацию выбора (цель, принципы, методы, средства, формы), но до конца не описаны психологические технологии и механизмы, ориентированные на принятие смыслового выбора как фактора воздействия. Также интересным в настоящее время является технологии прайминга (установки), то есть предшествующие действия, манипулятивные приемы по воздействию на принятие смыслового решения. Эта идея станет перспективой исследования.

Таким образом, методологически актуальными аспектами в психологии для теории и реализации ценностно-смыслового выбора в рамках учебного процесса исследования являются следующие положения.

Технологии ценностно-смыслового выбора должны носить опережающий характер, чтобы была возможность ориентации выбора на будущее, расширяющего границы поиска и обретение смысла. Создавать условия для развития потребностей в символизации, воображения и суждения, например, применять технологии, связанные с образами, символами.

Истинный смысловой выбор возможен только в случае внутренней гармонии, внутренней согласованности. Такие условия возможны в обучении, если оно будет строиться на эмоционально-чувственную сферу и использовании технологий на диалоговой основе. Нахождение смыслов обучения должно выстраиваться в следующем контексте: когда «Я» улавливаю смысл каждого момента, переводя его в будущий смысловой горизонт, вижу будущий смысл – только так протекает гармония смыслового выбора. Поэтому необходимо насыщение учебного содержания разнохарактерными смыслами и задавание опережающего характера уникального смысла учащегося в ситуации выбора.

Чистый выбор возможен в творческом и ценностном мире личности. Таким образом, в учебном процессе необходимо создавать условия для творческой деятельности, опираться на ценностный мир учащегося. Если к творчеству возможно притянуть почти всех учащихся с различной развитой ценностно-смысловой сферой, то углубление в ценностный мир личности получается не всегда, что требует дальнейшей проработки методов и технологий в педагогическом ракурсе по данному вопросу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Binswanger L. *Being-in-the-world: Selected papers of Ludwig Binswanger* (J. Needleman, Trans.). New York: Basic Books. 1963.
2. Boss M. *Psychoanalysis and daseinsanalysis* (L.B. Lafebre, Trans.). New York: Basic Books. 1963.
3. Frankl V. E. *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy* (L. Lasch, Trans.). New York: Washington Square Press. 1963.
4. Kierkegaard S. *Fear and trembling and the sickness unto death*. Garden City, NY: Doubleday Anchor. 1954.
5. Maddi S. R. *The search for meaning*. In M. Page (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (p. 137 - 186). Lincoln, NB: University of Nebraska Press. 1970.
6. May R. *Love and Will*. New York: W.W. Norton, 1969. 352 p.
7. Maddi C.P. *Смыслообразование в процессе принятия решения*. Психологический журнал. 2005. Том 26. № 6. С. 87-101.
8. Maddi S. R. *Hardiness in health and effectiveness*. In H. S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (p. 1 - 13). San Diego, CA: Academic Press. 1998.
9. Леонтьев Д.А. *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. 2-е испр. изд. М.: Смысл, 2003. 487 с.
10. Молоканова К. *Жизнь, наполненная смыслом / [Интервью с А. Лэнгле] // журнале «Инфопопек», №4, 2014.*
11. Василюк Ф.Е. *Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций)*. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
12. Василюк Ф.Е. *Психотехника выбора*. Психология с человеческим лицом / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Шур. М.: Изд-во «Смысл», 1997. С. 284-314.
13. Леонтьев Д.А., Пилипко Н. В. *Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования*. Вопросы психологии. 1993. №1. С. 97-110.
14. Бондаревская Е.В. *Теория и практика личностно-ориентированного образования*. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2000. 352 с.
15. Якиманская И.С. *Личностно-ориентированное обучение в со-*

временной школе // *Директор школы*. 1996. С. 41-47.

16. Якиманская И.С. *Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников [Текст] / И.С. Якиманская // Вопросы психологии*. 1994. № 2. С. 64-76.

17. *Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслдидактика. Хрестоматия / сост. И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова. – м.: credo, 2014. – 430 с.*

18. Мироненкова Н.Н. *Особенности дидактического моделирования ситуаций ценностно-смыслового выбора обучающихся: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2011. 24 с.*

Статья поступила в редакцию 13.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 37:373:37.031:371.3:51
DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0035

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ

© 2019

Миронов Алексей Николаевич, доктор физико-математических наук, профессор кафедры «Математика и прикладная информатика» Елабужского института
Хайрtdинова Гузель Флеровна, студент Елабужского института
Казанский (Приволжский) федеральный университет
(423600, Россия, Елабуга, улица Казанская, 89, e-mail: guzel.hairtdinov@mail.ru)

Аннотация. Рассмотрены вопросы, касающиеся проблемы организации факультативных занятий по математике в средней школе. Обсуждается возможное содержание таких занятий. Рассмотрена проблема, связанная с тестированием PISA. PISA является одним из способов оценивания читательской, математической, естественнонаучной грамотности школьников 14-15 лет в разных странах мира. Отмечается, что российские учащиеся показывают не самый высокий уровень знаний. Приходим к выводу, что большая часть методических разработок для факультативов направлена на работу с одаренными учащимися, на их подготовку к олимпиадам и конкурсам, на изучение материала повышенной сложности, тогда как по результатам международного тестирования PISA существует проблема, связанная, прежде всего, с непривычностью тестов PISA для российских школьников. Анализ заданий PISA показывает, что они с успехом могут быть внедрены в факультативные занятия по математике с традиционной для школ России тематикой и методикой преподавания. Это позволит российским школьникам воспринимать такое тестирование как набор стандартных, легко решаемых задач. В качестве одного из способов воздействия на учеников для улучшения результатов тестирования предлагается добавление задач, характерных для PISA в структуру факультатива по математике для учеников седьмых классов средней школы. Предложен вариант факультатива, включающий материал по системам счисления, комбинаторные задачи и задачи прикладной (бытовой) направленности, характерный для PISA.

Ключевые слова. Математическое образование, математическая грамотность, PISA, факультатив, математика, системы счисления, позиционная система счисления, десятичная система счисления, двоичная система счисления, тест.

ON THE QUESTION ABOUT THE CONTENTS OF THE OPTIONAL CLASSES IN MATHEMATICS AT SCHOOL

© 2019

Mironov Alexei Nikolaevich, doctor of physico-mathematical sciences, professor of department «Mathematics and applied informatics», Elabuga Institute
Khairtdinova Guzel Flerovna, student, Elabuga Institute
Kazan (Volga region) Federal University
(423600, Russia, Elabuga, Kazanskaya street, 89, e-mail: guzel.hairtdinov@mail.ru)

Abstract. The issues related to the organization of elective classes in mathematics in secondary school are discussed. The possible content of such classes is discussed. The problem related to PISA testing is considered. PISA is one of the ways to assess the reader's, mathematical, natural science literacy of 14-15-year-olds in different countries of the world. It is noted that Russian students do not show the highest level of knowledge. We come to the conclusion that most of the methodological developments for electives aimed at working with gifted students, their preparation for the school Olympiads and competitions, to study the material of increased complexity, while according to the results of the international PISA test, there is a problem associated primarily with the unaccustomed PISA tests for Russian students. Analysis of PISA tasks shows that they can be successfully implemented in elective classes in mathematics with traditional for Russia schools topics and teaching methods. This will allow Russian students to perceive such testing as a set of standard, easily solved problems. As one of the ways to influence students to improve test results, it is proposed to add the tasks typical for PISA to the structure of the elective in mathematics for students of the seventh grade of secondary school. A variant of the elective, including material on number systems, combinatorial problems and problems of applied (household) orientation, typical for PISA, is proposed.

Keywords. Mathematical education, mathematical literacy, PISA, elective, mathematics, number systems, positional number system, decimal number system, binary number system, test.

Разработка факультативных занятий по математике для школьников всегда являлась актуальной педагогической задачей [1], [2]. Одной из основных педагогических задач учителя является привлечение учеников к активной учебной деятельности. Учитель должен уметь демонстрировать связь своего предмета (в нашем случае математики) с практическими задачами. Известно, что заинтересовать учащихся можно, если использовать исторические сведения, интересные факты, нестандартные и занимательные задачи, не ограничиваясь при этом материалом учебника. Для такой деятельности и предназначены факультативные занятия. Существует довольно много различных источников, содержащих готовые разработки, либо содержащие материал, который естественным образом может быть переработан или непосредственно применен для занятий в рамках математических факультативов, например [2]–[7]. В соответствии с уровнем образования и математической культуры можно предложить различную тематику факультативов [2]: «Замечательные точки в треугольнике», «Геометрические преобразования плоскости», «Функции и графики». Имеется большое количество

учебных пособий, публикаций про факультативы для школьников в научных и методических журналах, в рамках научных конференций [8]–[11]. Здесь предлагается один из возможных вариантов факультативов для учащихся 7 классов.

Е. А. Горская в статье [12] отмечает необходимость организации факультативных занятий для школьников. Она подчеркивает, что «в период работы факультатива происходят заметные изменения в мыслительной деятельности учащихся», существенно возрастает интерес к самому предмету математики. Е. А. Горская предлагает организовать проведение факультативных занятий, построенных на решении и исследовании нестандартных задач, нужна «...организация факультатива по математике, целью которого является обучение детей решению нестандартных задач, посредством которого создаются условия для развития у детей творческого потенциала, познавательной активности, мыслительной деятельности». В работах [13], [14] представлены такие разработки, как «Эвристика в математике» – факультатив для 7 класса, «Эвристические этюды» – для 8 класса, «За страницами учебников математики» – для 9 класса и т.д.

В работе [13] И. В. Гончарова отмечает необходимость предоставлять преимущество методам эвристического обучения и современным его технологиям во время организации факультативных занятий. И.В. Гончарова подчеркивает, что «на занятиях факультатива эвристического характера ребята учатся: применять эвристические правила на каждом этапе решения задачи; выявлять существенные и несущественные свойства объекта, необходимые для решения задачи; модифицировать, преобразовывать объект с появлением новых свойств; использовать аналогию; выбирать рациональный способ решения задачи». Эффективность и важность эвристических методов обучения подчеркивается и другими авторами [15]–[16].

Целью данной статьи является описание разработанного авторами курса факультативных занятий и изучение их влияния на уровень знаний школьников и их мотивации к изучению математики.

Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA) — система тестирования, оценивающая грамотность школьников в разных странах мира и умение применять знания на практике [17], [18]. Руководитель центра оценки качества образования Института содержания и методов обучения РАО Г. С. Ковалева в статье [19] отмечает, что «по всем трём направлениям исследования PISA Россия находится в группе стран, средний балл которых статистически значимо ниже среднего балла по странам ОЭСР. Разрыв с лидирующими странами по всем направлениям составляет около 100 баллов, что на языке исследования PISA равносильно отставанию более чем на два года обучения в школе». О результатах тестирования PISA в 2009 г. Г. С. Ковалева пишет, что «невысокие результаты российских учащихся в исследовании PISA уже не раз показывали: в процессе обучения математике в основной школе уделяется мало внимания к использованию полученных знаний в повседневной жизни: по-прежнему российские школьники демонстрируют низкий уровень сформированности пространственных представлений, ..., умения читать и интерпретировать количественную информацию, представленную в различной форме (таблиц, диаграмм, графиков реальных зависимостей), ..., использовать среднее арифметическое для характеристики явлений и процессов, близких к реальной действительности». Тестирование по оценке качества образования, проведенное в 2015 г. показало, что в общем рейтинге стран Россия заняла 32-е место из 72.

Можно отметить и другие работы, анализирующие методику PISA и полученные результаты [20]–[24].

Естественно сделать вывод, что большая часть факультативных разработок направлена на работу с одаренными учащимися, на их подготовку к олимпиадам, на изучение материала повышенной сложности, тогда как по результатам международного тестирования в нашей стране существует проблема низкого уровня математической грамотности у большинства учащихся. С другой стороны, в значительной степени недостаточно высокие показатели тестирования российских школьников объясняются непривычной формой заданий. Предварительное ознакомление школьников с логикой тестов PISA должно значительно улучшить результаты тестирования. Анализ заданий PISA показывает, что они с успехом могут быть внедрены в факультативные занятия по математике с традиционной для школ России тематикой и методикой преподавания.

В школьные годы ученикам нужно определить свое место в профессиональном мире, пути развития, узнать свои возможности. Несомненно, способствовать этому должны учителя, администрация школы, родители. С целью выявить сильные и слабые стороны учеников, оказать им помощь в выборе профессии своей жизни, была создана программа PISA. PISA – это международная программа по оценке качества обучения школь-

ников, которая была разработана в 1997 году. Эта программа проводится раз в 3 года для оценки грамотности 14-15-летних школьников. В исследование PISA включены задания разного типа. Задания, которые включают тесты программы PISA, проверяют читательскую, математическую и естественнонаучную грамотность школьников, умение изучать материал, извлекать из него нужную информацию. Как известно, многие учащиеся лишь заучивают материал, пользуются некоторыми алгоритмами при выполнении тех или иных заданий, тогда как они должны пропускать этот материал через себя, анализировать его, осмыслить. Учащиеся должны уметь выводить формулы, находить различные способы решения задач, не прибегая к шаблонам. Тестовые задания PISA содержат широкий спектр несложных нестандартных задач, которые могут заинтересовать не только лучших учеников. Поэтому можно использовать некоторую часть материала международной программы в рамках факультатива.

Можно предложить ученикам следующие, типичные для тестов PISA, задачи, приведенные в [25].

Задача 1. Дан рисунок, на котором изображены следы идущего человека. Указана длина шага P . Для походки мужчин отношение величин n и P приближенно равно 140, где n – число шагов в минуту, P – длина шага в метрах. Используя данную формулу, определите, чему равна длина шага Сергея, если он делает 70 шагов в минуту. Павел знает, что длина его шага равна 0,8 м. Используя данную выше формулу, вычислите скорость Павла при ходьбе в метрах в минуту, а затем в километрах в час. Запишите решение.

Задача 2. Кристина только что получила водительские права и хочет купить себе первую машину. Дана таблица, в которой указаны сведения о четырёх машинах, которые она нашла у продавца автомобилей. Кристина хочет купить машину, которая отвечает всем следующим условиям:

- 1) пройденное машиной расстояние не больше, чем 120 000 километров,
- 2) машина произведена в 2000 году или позже,
- 3) объявленная цена не выше, чем 4500 денежных единиц.

Какая машина отвечает всем условиям Кристины?

Разработан курс факультативных занятий для учащихся 7 классов. Факультативные занятия разделены на два модуля.

Первый модуль: системы счисления. Он содержит описание систем счисления по различным основаниям, исторические сведения о способах записи чисел и вычислений в древности. Приведены примеры иероглифических непозиционных систем, алфавитных систем счисления. Показаны их недостатки. Рассмотрены примеры недесятичных позиционных систем, существовавших в различных культурах. Рассмотрены алгоритмы перевода чисел из одной системы в другую. Указаны причины перехода к позиционной системе счисления, применение двоичной системы счисления в программировании, в игре «ним».

Второй модуль: решение нестандартных задач, в том числе с практическим содержанием. Здесь можно отметить задачи на расшифровку примеров на сложение, умножение и деление чисел (разным буквам в них соответствуют разные цифры), комбинаторные задачи, а также задачи типа PISA на анализ чертежей, таблиц и т.д.

Такая структура факультатива позволяет стимулировать учеников к углубленному изучению математики, увеличивает число желающих принимать активное участие в олимпиадах и математических конкурсах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Фирсов В.В., Шварцбург С.И. Состояние и перспективы факультативных занятий по математике. М.: Просвещение, 1977. 48 с.
2. Кадыров И. Взаимосвязь внеклассных и факультативных занятий по математике: книга для учителя. М.: Просвещение, 1983. 64 с.
3. Факультативный курс по математике: Учеб. пособие для 7-9 кл. сред. шк. Сост. И.Л. Никольская. М.: Просвещение, 1991. 383 с.

4. Примеры открытых заданий по математике // Министерство образования и науки Российской Федерации ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» Центр оценки качества образования. [Электронный ресурс]. URL: http://centeroko.ru/pisa18/pisa2018_ml.html (дата обращения: 04.02.2019).
5. Фомин С.В. Системы счисления. М.: Наука, 1980. 44 с.
6. Гарднер М. Математические досуги. М.: Мир, 1974. 496 с.
7. Шарыгин И.Ф. Факультативный курс по математике. Решение задач: Учебное пособие для 10 класса средней школы. М.: Просвещение, 1989. 300 с.
8. Оганова Н.А., Прохницы Е.И. К вопросу о формах и методах внеклассной работы по математике // Компетентностный подход: инновационная практика образовательных организаций в реализации ФГОС: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. М, 2016. С. 228-229.
9. Монахов В.М. Проблемы дальнейшего развития факультативных занятий по математике // Математика в школе. 1981. № 6. С. 8-10.
10. Колобов А.Н. Спецкурсы и кружки в школе // Научный альманах. Ч. 1. Тамбов: Консалтинговая компания Юком, 2016. № 7. С. 247-251.
11. Валицкас А.И. Факультатив по математике как основа подготовки учащихся старших классов к олимпиаде по математике // Современные тенденции в образовании и науке. Сб. научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. 2014. С. 37-38.
12. Горская Е.А. Организация факультатива по математике на материале нестандартных задач // Сибирский педагогический журнал. 2007. №7. С. 251-254.
13. Гончарова И.В. О развитии творческого мышления школьников на межшкольных эвристических факультативах // Дидактика математики: проблемы и исследования. Донецк: Изд-во ДонНУ, 2005. № 24. С. 237-242.
14. Программа эвристических факультативов по математике областной Школы юных математиков. Под ред. И.В. Гончаровой. Донецк: Изд-во ДонНУ, 2005. 40 с.
15. Пустовая Ю.В. Использование эвристической диаграммы на эвристическом факультативе по математике. // Эвристика и дидактика математики. Материалы V международной научно-методической дистанционной конференции-конкурса молодых ученых, аспирантов и студентов: сб. науч. работ. Донецк: Изд-во ДонНУ, 2016. С. 33-35.
16. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике как методическая система развития личности учащегося // Актуальные проблемы развития математического образования в школе и вузе материалы IX международной научно-практической конференции: сб. науч. работ. М, 2017. С. 235-241.
17. Programme for International Student Assessment. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oecd.org/PISA/> (дата обращения: 18.02.2019).
18. Тамырбаев М.Д. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/statya-mezhdunarodnaya-programma-po-ocenke-obrazovatelnyh-dostizheniy-uchaschihsya-pisa-961280.html> (дата обращения: 01.03.2019).
19. Ковалева Г.С. Результаты международного исследования PISA: качество образования // Народное образование. 2011. № 4. С. 193-200.
20. PISA-2009: первые результаты // Математика в школе. 2011. № 3. С. 68-74.
21. Подьяков А.Н. Решение комплексных проблем в PISA-2012, PISA-2015: взаимодействие со сложной реальностью // Образовательная политика. 2012. № 6. С. 34-53.
22. Краснянский А.В. Системный анализ заданий международной программы PISA. Ч.1 // Педагогические науки. 2009. № 1. С. 32-39.
23. Беляева Г.Ю., Савочкина Т.С. Сравнительное исследование сформированности уровней развития компетенций тверских школьников в контексте Международной программы PISA // В мире научных открытий. 2010. № 1-3. С. 118-120.
24. Ковалева Г.С. О международной программе PISA-2009 и одном из результатов по критериям: математическая и естественнонаучная грамотность // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 1. С. 3-10.
25. Примеры открытых заданий по математике. Министерство образования и науки Российской Федерации. ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». Центр оценки качества образования [Электронный ресурс]. URL: http://centeroko.ru/pisa18/pisa2018_ml.html (дата обращения: 04.02.2019).

Статья поступила в редакцию 03.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378.147.88

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0036

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРА ОБРАЗОВАНИЯ

© 2019

Муртузалиева Марьям Ахмедовна, кандидат педагогических наук старший преподаватель
кафедры «Права и безопасность жизнедеятельности»

Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова
(367032, Россия, Махачкала, улица М.Гаджиева, д.180 E-mail: malena1231@rambler.ru)

Салманова Джамила Абдулкафаровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Педагогика»

Дагестанский государственный педагогический университет
(367003, Россия, Махачкала, улица М.Ярагского 57, E-mail: djamila05@mail.ru)

Меджидова Анжела Маратовна, кандидат экономических наук, доцент кафедры
«Право и безопасность жизнедеятельности»

Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова
(367032, Россия, Махачкала, улица М.Гаджиева, д.180 E-mail: anjel729@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения методологических подходов к исследованию правовой культуры бакалавра образования. Проанализированы труды: М.М. Бабаева, Е.В. Богатовой, В.А. Брутян, Е.А. Желевской, В.Н. Корчагина, М.А. Муртузалиевой, Н.И. Рыжовой, В.С. Шиловой в которых приведены содержание, пути формирования и уровень развития компонентов правовой культуры личности содержание, пути формирования и уровень развития компонентов правовой культуры личности. Исследованы подходы: антропологический (характеризуется в качестве процесса и результата творчества людей в правовой сфере, создание и утверждение в жизни правовых ценностей, акцентирование внимания на разнообразных сторонах и характеристиках деятельности человека), аксиологический (характеризуется правосознанием, правовой наукой, законодательством, правопорядком, правовая деятельность), философский (характеризуется как юридическое богатство, выраженное в достигнутом уровне развития регулятивного качества права), компетентностный (характеризуется обновлением содержания современного образования, поскольку способствует преодолению традиционных когнитивных ориентаций, модернизаций самого содержания образования, метода и технологии), системный (характеризуется как элемент базисной культуры личности и определяет свойство и глубину правовых знаний, уровня представления о нравственно-юридическом смысле правовых норм) и другие, которые предполагают изучение правовой культуры личности и общества с позиции общечеловеческой ценности, в результате общеуманистического завоевания человечества, где она становится как неотъемлемый компонент цивилизованного государства.

Ключевые слова: культура, правовая культура, бакалавр образования, методологические подходы, аксиологический подход, философский, антропологический подход, компетентностный подход, системный подход, нравственность, компоненты правовой культуры.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF LEGAL CULTURE OF BACHELOR OF EDUCATION

© 2019

Murtazaliev Maryam Akhmedovna, candidate of pedagogical Sciences senior lecturer
of the Department of «Law and life safety»

Dagestan State Agrarian University named after M. M. Dzhambulatov
(367032, Russia, Makhachkala, M. Hajiyev street, 180, e-mail: malena1231@rambler.ru)

Salmanov Jamila Abdulkaderova, candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of the Department «Pedagogy»

Dagestan State Pedagogical University
(367003, Russia, Makhachkala, M. Yaragsky street, 57, e-mail: djamila05@mail.ru)

Medzhidova Angela Maratovna, candidate of economic Sciences,
associate Professor of « Law and life safety»

Dagestan State Agrarian University named after M. M. Dzhambulatov
(367032, Russia, Makhachkala, M. Hajiyev street, 180, e-mail: anjel729@mail.ru)

Abstract. The article deals with the problem of studying methodological approaches to the study of legal culture of bachelor of education. Analyzed: M. M. Babaev, E. V. Bogatova, V. A. Brutyan, A. E. Zelewski, V. N. Korchagin, M. A. Murtuzaliev, N. And. Ryzhov, V. S. Shilova which shows the contents, ways of formation and development of components of legal culture of personality content, ways of formation and development of components of the legal culture of the individual. The approaches are investigated: anthropological (characterized as a process and result of people's creativity in the legal sphere, the creation and establishment of legal values in life, focusing on a variety of factors and characteristics of human activity), axiological (characterized by legal consciousness, legal science, legislation, law and order, legal activity), philosophical (characterized as legal wealth, expressed in the achieved level of development of regulatory quality of law), competence (characterized by updating the content of modern education, as it helps to overcome traditional cognitive orientations, modernization of the content of education, method and technology), system (characterized as an element of the basic culture of the individual and determines the property and depth of legal knowledge, the level of representation of the moral and legal sense of legal norms) and others that involve the study of the legal culture of the individual and society from the perspective of universal human value, as a result of the humanistic conquest of mankind, where it becomes an integral component of a civilized state.

Keywords: culture, legal culture, bachelor of education, methodological approaches, axiological approach, philosophical, anthropological approach, competence approach, system approach, morality, components of legal culture.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Понятие «культура» сложное и многогранное явление социума. Происходит это слово от латинского «cultura» и обозна-

чает возделывание почвы, обработка земли. В современном же мире понятие «культура» вбирает в себя систему ценностей умений человечества и приобретает новое назначение, включающее в себя заботу, формирование

нравственного облика личности. Таким образом, культура – это совокупность духовных и материальных ценностей человечества, его преобразовательная деятельность и уровень развития.

Несмотря на многообразие трактовок, многие исследователи в качестве общих характерных признаков культуры, выделяют:

- во-первых, инициативность, деятельность человека в социуме;

- во-вторых, способы и результаты активности, деятельности человека в обществе;

- в-третьих, гуманистическую, человекотворческую сущность, соединяющую в себе общечеловеческие ценности применительно к каждой личности.

Кроме того, характеристика феномена культуры предполагает сочетание двух позиций: направленной на исследование отдельных сторон типологий культуры (материальная, духовная, личностная, деятельностная, общения, поведения и т.д.) и интегрирование различных сторон культуры, представляя ее единым, целостным образованием [1].

В российской системе права на протяжении большого промежутка времени отсутствовало благоприятное положение, чтобы развивать правовую культуру, так как не был развит институт конституционализма, который характерен для западноевропейских правовых систем, а было присутствие неуважительного отношения к личностям, к их правам и свободе, низкой роли судебной власти, господствовал тоталитарный режим и т.д. Общественная значимость правовой культуры в большинстве своем превышает пределы нормативных воздействий права на социальные отношения. Правовая культура, входя в общечеловеческую культуру, прямо или косвенно оказывает влияние при формировании сознания и деятельности личности в разнообразных областях жизни общества. Формулировка такого понятия как правовая культура имеет определенные теоретические и методологические трудности, вызванные многогранностью этого феномена. Правовой культурой, на основе знаний и представлений, которые действуют в обществе, формируется известная, признанная модель поведения личности в обществе, ее нормы и ценности, позитивное право, регламентирующее ее жизнедеятельность.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В современных исследованиях М.М. Бабаева, Е.В. Богатовой, В.А. Брутян, Е.А. Желевской, В.Н. Корчагина, М.А. Муртузалиевой, Н.И. Рыжовой, В.С. Шиловой и других [2-12] рассмотрены содержание, пути формирования и уровень развития компонентов правовой культуры личности.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью статьи выступает изучение методологических подходов к исследованию правовой культуры бакалавра образования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В современной науке существует ряд методологических подходов к исследованию правовой культуры личности. Обратимся к их анализу.

Антропологический (деятельностный) – правовая культура характеризуется в качестве процесса и результата творчества людей в правовой сфере, создание и утверждение в жизни правовых ценностей, акцентирование внимания на разнообразных сторонах и характеристиках деятельности человека. Сторонниками этого подхода подчеркивается, что возникновение, развитие и преобразование правовой культуры происходит при помощи деятельности. Процесс деятельности – содержание и результативная сторона правовой культуры. Один из видов направления деятельностного подхода – технологическое направление. Представителями этого направления особенно отмечено, что в качестве систе-

матизирующего принципа выступают специфические способы организации и развития общественно-человеческой деятельности.

По мнению И.М. Кейзерова правовая культура личности, представляет собой, некую качественную деятельность, соответствующую выработанным в правовой сфере ценностям и нормам, правовому поведению личности (исполнение, соблюдение, предписание), посредством которых осуществляется концентрирование системы правовых отношений и последующее гармоничное развитие личности [13].

Аксиологический подход рассматривает правовую культуру как развивающуюся систему правовой ценности (правосознание, правовая наука, законодательство, правопорядок, правовая деятельность), которая создается и прогрессируется в процессе развития социума и впитывает в себя достижения человечества.

Аксиологические тенденции в изучении правовой культуры базируются на ценностном изучении конкретной цивилизации и делают возможным определение общественной базы правовой культуры, конкретные качества её нормативности, а также духовные и моральные аспекты. В этой ситуации «прослеживаются связь нравственности общества и правовой культуры».

Правовая культура личности В.В. Потомахиным [14] рассматривается в качестве конкретного уровня и характера правового развития личности в правовой культуре общества, как их ценностное ядро, которое базируется на установленной степени формирования положительного правосознания, которое реализуется в активной творческой правоприменительной работе, а развитие личностной правовой культуры представлено как планомерно управляемый, преднамеренно упорядоченный ход регулярного влияния на человека всем комплексом форм, средств и способов, которые имеются в арсенале современной преподавательской деятельности, с целью развития их глубоких и стабильных правовых познаний, убежденности, нужды, ценности, привычки активного правомерного поведения, иммунитета к совершению преступления; а кроме того положительной перемены самого человека вследствие такого влияния.

Исследование сущности и структуры правовой культуры личности, которая характеризуется правовой действительностью включающую в себя возрастающее общественно полезные, важные и практичные в правовых явлениях способы деятельности. Кроме того правовая культура толкуется как порядок, стереотип, эталон субъекта в обществе.

Рассматриваемый нами философский подход к пониманию правовой культуры личности описан в трудах С.С. Алексеева, в котором правовую культуру он представлял как юридическое богатство демонстрирующее уровень развития регулятивного качества права, накопленных правовых материальных и духовных ценностей [15]. Интересным для нас также являются исследования, проведенные натуралистической школой (З. Фрейд, К. Юнг), где преувеличивали биоправую культуру общества, как ценностное ядро, которое базируется на установленной степени формирования положительного правосознания, в которой реализуется в активной творческой правоприменительной работе, а развитие личностной правовой культуры представлено как планомерно управляемый, преднамеренно упорядоченный ход регулярного влияния на человека всем комплексом форм, средств и способов, которые имеются в арсенале современной преподавательской деятельности, с целью развития их глубоких и стабильных правовых познаний, убежденности, нужд, ценностей, привычек активного правомерного поведения, иммунитета к совершению преступления; а кроме того положительной перемены самого человека вследствие такого влияния.

Компетентностный подход выступает основой обновления содержания современного образования, поскольку способствует преодолению традиционных ког-

нитивных ориентаций, модернизаций самого содержания образования, метода и технологии.

С позиции системного подхода, правовая культура личности считается элементом базисной культуры личности и определяет свойство и глубину правовых знаний, уровня представления о нравственно-юридическом смысле правовых норм, особенности правовых взглядов, которые реализуются в бытовой, трудовой, общественной деятельности человека, которые проявляются в следовании правовым нормам, отстаивании своего права и свободы, правомерных действий самого содержания образования, их метода и технологии. Анализ литературы по исследуемой проблеме подтверждает факты того, что продолжают дискуссии о содержании правовой культуры, а именно ее структурной модели личности. В ракурсе интеграции в нее негативного проявления правовой жизни, поскольку они не меньше общественно положительных элементов правовой жизни характеризует. Кроме того, практика исследования содержания правовой культуры личности показала, что она наполнена составляющими элементами личности: интеллектуальным (убеждения, нормы, установки); ценностным (ценностные ориентации, правовая этика, правовые качества личности); поведенческим (общение, умения, навыки, привычки, позиция).

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Следует отметить, что применение приведенных методологических подходов позволяет существенным образом проследить уровень развития правовой жизни общества, внести изменения в законодательную и юридическую практику, совершенствовать правовую мысль общества, выделить функциональную роль личности в правовой жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Салманова Д.А. *Тренинг как средство формирования педагогической культуры будущего учителя технологии и предпринимательства: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 - Махачкала, 2009. - 208 с.*
2. Бабаев М.М., Староверова О.В. *Правовая культура и налоговые преступления // Вестник Московского университета МВД России. 2013. №8.*
3. Богатова Е.В. *Правовая культура: статика и динамика понимания // Философия права. 2017. №4 (83).*
4. Брутян В.А. *Аксиологический аспект правового воспитания, правосознания и правовой культуры // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 8-1. - С. 101-105.*
5. Желевская Е.А. *Правовая культура в жизни современного общества / Желевская Е.А., Шкрябко И.П. // Научные исследования и современное образование: материалы Междунар. науч.-практ. конф. - Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. - С. 342-343.*
6. Корчагин В.Н., Косырев В.П. *Правовая культура личности: сущность, структура, технология формирования // Вестник МГУКИ. 2015. №5 (67).*
7. Муртузалиева М.А. *Педагогические условия формирования правовой культуры студента сельскохозяйственного вуза // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2012. №4 (21).*
8. Рыжова Н.И., Соколов Д.А. *Информационно-правовая компетентность как основа для развития правовой культуры современного специалиста в условиях глобальной информатизации // Современные проблемы науки и образования. - 2018. - № 2.*
9. Шилова В.С. *Правовая культура студентов вуза: цели и задачи // Международный журнал экспериментального образования. - 2015. - № 4-2. - С. 397-398.*
10. Ахметжанова Г.В., Довгий М.А. *Совершенствование правовой культуры педагога на основе метода теоретического моделирования // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 118-122.*
11. Корчагин Н.В. *Диагностика сформированности правовой культуры студентов профессионального колледжа // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 62-68.*
12. Слесарев Ю.В. *Правовая культура молодежи в современном избирательном праве // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 502-504.*
13. Кейзеров Н.М. *Политическая и правовая культура. Методологические проблемы / Н.М. Кейзеров. - М., 1983.*
14. Потомыхин В.В. *Формирование правовой культуры студентов неюридического профиля подготовки: автореф. дисс. канд. пед. наук. Курск : 2009. С. 15-19.*
15. Архипов С.В. *Феноменологические мотивы концепции права Н.Н. Алексеева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2013.*

Статья поступила в редакцию 24.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378:81'2

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0037

ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

© 2019

Налимова Ирина Сергеевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков
для естественно-научного направления

Валеев Агзам Абрарович, доктор педагогических наук, профессор кафедры
иностраных языков для естественно-научного направления

Казанский (Приволжский) федеральный университет
(420008, Россия, Казань, ул. Кремлевская, д.18, e-mail: i-nalimova84@mail.ru)

Аннотация. В настоящее время использование информационных технологий на базе современных учебно-методических комплексов для обучения иностранному языку позволяет индивидуализировать и дифференцировать образовательный процесс. Статья посвящена проблеме внедрения модели смешанного обучения (blended learning) студентов неязыковых специальностей английскому языку с учетом профессиональной направленности. Целью исследования является выявление возможностей, которые предлагают современные информационные технологии в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов в рамках модели смешанного обучения. Исследуемая проблема акцентирует профессионально-направленную составляющую в преподавании иностранного языка. Актуальность исследования обусловлена необходимостью способствовать формированию у студентов навыков и умений работать в информационном пространстве, самостоятельно искать, отбирать и анализировать информацию. На основе практического опыта представлены информационные средства и методы работы с ними в рамках смешанного обучения, которое создает преимущества для эффективного преподавания английского языка с использованием элементов интерактивного обучения. В статье представлен ход эксперимента обучения английскому языку для специальных целей с использованием информационных медиа ресурсов (на примере студентов медицинского направления). Материалы статьи могут быть полезны для преподавателей, занимающихся вопросами современных образовательных технологий.

Ключевые слова: познавательная деятельность, обучение языку, студент, образовательные технологии, английский язык для специальных целей, медиа ресурсы, аудирование, чтение, критическое мышление, коммуникативные навыки.

POSSIBILITIES OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN BLENDED LEARNING FOR PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC FACULTIES

© 2019

Nalimova Irina Sergeevna, senior lecturer, Department
of Foreign Languages for Natural Sciences

Valeev Agzam Abrarovich, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, Department
of Foreign Languages for Natural Sciences

Kazan Federal University
(420008, Russia, Kazan, Kremlyovskaya, 18, e-mail: i-nalimova84@mail.ru)

Abstract. At present, the use of information technologies based on modern educational and methodological complexes for teaching a foreign language allows us to individualize and differentiate the educational process. The article deals with the problem of introducing a model of blended learning the English language of students of non-language specialties, taking into account its professional orientation. The aim of the study is to identify the opportunities offered by modern information technologies in the process of teaching a foreign language to students of non-linguistic universities in the framework of the blended learning model. The problem under study emphasizes the professionally-oriented component in teaching a foreign language. The relevance of the study is due to the need to promote the formation of students' skills and abilities to work in the information space, independently search, select and analyze information. Based on practical experience, information tools and methods of working with them in the framework of blended learning are presented, which creates advantages for effectively teaching English using elements of interactive learning. The article presents the course of the experiment of teaching English for specific purposes using information media resources (by the example of medical students). The materials of the article can be useful for teachers dealing with the issues of modern educational technologies.

Keywords: cognitive activity, language learning, students of non-language specialties, educational technologies, English for special purposes, media resources, listening, reading, critical thinking, communication skills.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В настоящее время одной из важнейших задач высшей школы является формирование у студентов умения самостоятельно планировать и организовывать свою деятельность, тем самым, способствуя развитию у них автономии, т.е. содействуя их умению ориентироваться в бесконечном потоке информации и критического ее осмысления. Данный тезис означает умение студента самостоятельно выстраивать свою познавательную деятельность, осознанно управлять ею, выбирать необходимые стратегии, нести ответственность за действия, касающиеся собственного учебного процесса. А это, как показывает вузовская практика, требует от студента определенного навыка тайм-менеджмента, связанного с организацией своего времени для выполнения интерактивных заданий онлайн и офлайн. И в этом, в частности, большим педагогическим потенциалом обладают различные методы

смешанного обучения, в рамках которого интегрированы всевозможные виды информационных технологий, позволяющие дифференцированно подходить к процессу обучения, где акцент ставится на личность студента [1]. Отсюда, использование информационных технологий в рамках модели смешанного обучения (blended learning) способствовало пересмотру подходов к созданию учебно-методических комплексов по иностранному языку. Это связано с тем, что применение интерактивных компьютерных программ, обучающих онлайн сайтов, электронных образовательных ресурсов дает возможность более полно реализовать принципы обучения (методические и дидактические). Кроме того, процесс обучения приобретает более творческую направленность, студенты получают возможность работать в индивидуальном темпе, делая процесс познания более интересным.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на

которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Изучение иностранного языка, в нашем случае английского, важно ориентировать на специальные цели, иначе говоря, на обучение профессионально-направленному английскому языку (ESP), в контексте чего происходит постоянный отбор методик преподавания [2]. Речь идет о поиске сбалансированного соотношения преподавания языковых аспектов (чтение, говорение, аудирование, письмо, грамматика, лексика и т.д.). Так, изначально в рамках обучения профессионально-ориентированному английскому языку приоритет отдавался чтению текстов по специальности (авиа, торговля, туризм и т.д.). Из грамматического материала отработывались лишь наиболее общеупотребительные конструкции. Потом акцент сместился в сторону разбора стандартных ситуаций общения и разучивания шаблонных языковых выражений. Постепенно методисты предпочитали во главу угла ставить устное общение в конкретной профессиональной области, тем самым отходя от доминировавшей письменной речи, чтения профессионально-ориентированных текстов [3]. Таким образом, обучение специальному английскому языку стало получать все более широкую практику. А внедрение информационных технологий в образовательный процесс еще больше это подкрепило, так как стали доступны более широкие возможности обучения английскому языку. Добавим сюда потенциал английского языка и способы его применения в профессиональной сфере [4].

Так, сегодня мы наблюдаем применение компьютерных технологий во всех областях, включая сферу образования. К примеру, увеличение Massive Open Online Courses, система онлайн-обучения и т.д. предопределило возможности открытого доступа к учебным материалам через интернет, а также использование таких инструментов, как электронные образовательные ресурсы, мультимедийные средства и интернет-технологии. Все это связано, так или иначе, с адаптацией учебного процесса в соответствии с требованиями времени, что предполагает обладание современным выпускником высшего учебного заведения гибким складом ума, умением быстро адаптироваться к профессиональным условиям, мотивацией к совершенствованию своих профессиональных компетенций, а значит, постоянной переработки большого объема информации и расширения знаний [5].

В этой связи, переход на модульную систему обучения потребовал сокращения количества аудиторных часов и увеличения часов на самостоятельную работу студента, что логично потребовало от преподавателей необходимости пересмотреть организацию учебного процесса. И решение данной задачи может взять на себя технология смешанного обучения (blended learning). На сегодняшний день данная модель является одним из современных подходов к обучению иностранного языка на неязыковых факультетах. В рамках blended learning происходит интеграция технологий дистанционного, интерактивного обучения с традиционными аудиторными методиками [7]. На современном этапе развития системы образования данный подход дает возможность самореализации преподавателя, использования интегрированных методик и средств для развития и улучшения возможностей обучения студентов в XXI в. [6]. Об этом писали такие ведущие специалисты в сфере смешанного обучения, как Г. Дьюдни и Н. Хокли. Они определяли модель смешанного обучения как комбинирование традиционных занятий в аудитории и работу с онлайн и офлайн медиа ресурсами (Интернет, CD-Rom) [8, с. 13].

Следует отметить, что в рамках данной технологии происходит изменение роли преподавателя и студента, когда в условиях конструктивистской образовательной системы студент начинает конструировать новое знание, объединяя новую информацию с уже изученной [9]. Здесь как раз и проявляется автономия студента и

способность нести ответственность за свою учебную деятельность, т.е. его способность к самоорганизации и саморефлексии [10].

Цель исследования - выявить возможности, которые предлагают современные информационные технологии в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов в рамках модели смешанного обучения.

Изложение основного материала исследования, обсуждение полученных результатов. Итак, модель blended learning предполагает использование следующих современных информационных технологий в учебном процессе:

- электронные образовательные ресурсы: они бывают различной направленности в плане языковых аспектов (для отработки грамматики, навыков чтения, академического письма и т.д.); например, English for specific purposes (ESP) для работы с навыками аудирования - ESP listening for medical students и ESP listening for students of chemistry;

- Chatbots (PronunciationBot, ucheba-bot, mybookbot, Wikipedia-voice-bot, ias16bot, SlangBot и т.д.): моделирование взаимодействия между преподавателем и студентами: акцент делается на общение и коммуникацию по заданной тематике;

- упражнения, основывающиеся на мультимедийных технологиях: мобильный телефон/ смартфон, различные грамматические и лексические приложения для телефона (к примеру, my grammar lab – приложение к одноименному учебнику по грамматике – тест в форме множественного выбора – дополнительная практика и закрепление материала) социальные сети (facebook);

- просмотр аутентичных статей общей и профессиональной направленности: данная работа направлена как на отработку лексики, так и на осуществление устной разговорной практики с целью реферирования, выражения своего мнения по проблеме обсуждения;

- просмотр онлайн новостей: является апробированным средством для развития навыков аудирования;

- ресурсы сервиса youtube (видео подкасты, например, связанные с просмотром интервью со знаменитыми личностями), а также обучающие ролики по специальностям профессионально-ориентированного характера;

- онлайн беседы и конференции: направлены на отработку навыков аудирования и говорения;

- онлайн словари (например, Oxford dictionary online, Cambridge dictionary online): данная работа связана с фонетической проработкой американского и британского варианта произношения слова; с развитием навыка использования слов в определенном контексте; с расширением словарного запаса путем трактовки объяснения, списка синонимов и т.д.

Таким образом, использование возможностей информационных технологий при смешанном обучении английскому языку для специальных целей предполагает применение следующих информационных технологий в образовательной деятельности вуза:

- 1) Интернет браузеры (Mozilla Firefox, Internet Explorer и др.) – для поиска информации;

- 2) поисковые системы (google.com, yandex.ru, mail.ru и др.) – для работы в режиме реального времени;

- 3) пакет программ для офисной работы (Microsoft Office) – для работы с текстами. Так, в при работе в текстовом процессоре Microsoft Word осуществляется работа по созданию и редактированию текстов; при помощи предназначенной для работы с таблицами программы Microsoft Excel создаются списки в таблицах, производятся вычисления; программа для создания презентаций Microsoft Power Point дает возможности для создания наглядного материала, а именно презентаций, которые позволяют представить материал в более структурированной демонстративной форме.

- 4) программы-переводчики и электронные словари (PROMTXX, AbbyLingvo7.0 соответственно)

- 5) USB-флэш-накопители представляют собой запо-

минающие устройства;

6) программы для электронного общения и мессенджеры (e-mail, Skype, Viber, WhatsApp)

7) медиапроигрыватели (Microsoft Media Player) – для работы со аудио файлами.

Отсюда, при профессионально-ориентированном обучении иностранного языка на неязыковых факультетах учитывается следующее:

- сочетание наглядности – аудио и текстовой;
- возможность просмотра презентаций на мультимедийной доске, где может быть наглядно структурирован и систематизирован изучаемый материал в рамках новой темы;

- возможность показывать студентам слайды как опорный раздаточный материал (таблицы, схемы, и т.д.)

- возможность контролировать запоминание новой темы, усваиваемый материал, его систематизации;

- интеграция аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов;

- возможность формирования у студентов творческих способностей в процессе своей познавательной деятельности.

При этом можно выделить умения и навыки, формирование которых должны обеспечить учебные интернет ресурсы:

- иноязычная коммуникативная компетенция;

- навыки работы с информацией – искать требуемую информацию, отсортировать, выбирать нужную, классифицировать, обобщать, анализировать;

- умение представлять информацию, выбранную из интернета, обсудить достигнутые результаты работы;

- навыки работы над самообразованием личности – умение пользоваться онлайн ресурсами для ознакомления с культурно-исторической составляющей страны изучаемого языка, в частности, навыки сбора дополнительной аутентичной информации о вопросах страноведения, истории и культуры.

Так, в рамках нашего эксперимента мы взяли 2 группы студентов Казанского федерального университета разных неязыковых факультетов, которые изучают английский язык для специальных целей. Группу химического направления, изучающих английский язык в сфере химии (химия как наука, история химии, отрасли химии, периодическая таблица химических элементов и т.д.), и группу медицинского направления, которые ориентированы на английский язык в медицинской сфере (современное развитие медицины, симптомы болезни и лечение, проведение медицинских исследований, медицинские работники и их обязанности и т.д.). Методологической базой эксперимента послужили специально разработанные нами электронные образовательные ресурсы (ЭОР) – ESP listening for students of chemistry <http://edu.kpfu.ru/course/view.php?id=1556>, а также ESP listening for medical students <https://edu.kpfu.ru/course/view.php?id=2371>.

Ход эксперимента осуществлялся следующим образом. Для реализации смешанного подхода к обучению английскому языку для специальных целей работа проводилась во время традиционных занятий, а также в дистанционной форме с использованием ЭОРов. Так, в процессе аудиторной деятельности разбирался текст профессиональной направленности химиков/медиков. Например, The Periodic table of elements / The digestive system. Данный этап эксперимента предполагал чтение текста, работу с новыми лексическими единицами, профессиональными терминами, произношением (periodic table, atom, electron, proton, alkali metals, gases; digestion, enzyme, stomach, liver, gall bladder, bile). Также, на примере учебного текста, студенты разбирали грамматические конструкции (причастия и способы их перевода, пассивный залог и т.д.)

Дистанционный этап работы заключался в том, что студенты получали ссылку на ЭОР, регистрировались с личным университетским паролем и выполняли задания

на аудирование – а именно, просмотр видео ролика профессиональной направленности на изученную в тексте тематику. Таким образом, осуществлялся принцип вариативности, когда студенты получают информацию из разных источников – текст, аудиоматериал. В данном случае, как показала практика, узнавание новых слов и их дальнейшее использование в речи значительно улучшается. В процессе просмотра видео студенты выполняли подготовленные задания, ориентированные на отработку изученной профессиональной лексики. После просмотра видео и выполнения языковых заданий, студентам предлагались вопросы на обсуждение – подготовить ответы на вопросы по просмотренному материалу, описать свойства щелочных металлов, благородных газов и т.д./ описать органы, участвующие в процессе пищеварения, их функции. Речевые сообщения студентов по темам заслушивались во время следующего аудиторного занятия.

В рамках актуализации информационно-коммуникативного подхода к обучению английскому языку для специальных целей, после каждой темы студенты самостоятельно искали в интернете дополнительную сопутствующую изученной информации (статью, видео), выбирали, анализировали и презентовали свой материал.

Таким образом, изучаемый материал презентовался в разных формах последовательно – текст (чтение) – видео ролик (аудирование) – устное сообщение (говорение). Как показало исследование, уровень владения коммуникативными навыками профессионального общения экспериментальных групп вырос. Так, работа с разными источниками (учебными и аутентичными) студенты заставляла студентов экспериментальных групп думать, анализировать, сравнивать, критически мыслить.

Следовательно, проанализировав результаты нашего исследования, мы можем говорить о том, что применение информационных технологий при смешанном обучении английскому языку для специальных целей способствуют развитию профессиональной коммуникативной компетенции студента и профессионального мышления.

Выводы. Таким образом, практическое использование современных информационных технологий как одного из главных видов познавательной активности студента создает большие возможности для развития его познавательной самостоятельности. Кроме того можно говорить, что применение информационных технологий при смешанном обучении профессионально-направленному английскому языку содействует развитию индивидуализации обучения, студенческой автономии. Добавим сюда и возможности расширения посредством сети Интернет социальных контактов с представителями других стран, развитие академической мобильности. Все это способствует мотивации усилению изучать иностранный язык, чтобы преодолеть коммуникативный барьер [12]. Следует также отметить, что использование информационных технологий при смешанном обучении иностранному языку для специальных целей может служить средством создания условий реального общения в стране изучаемого языка: например, аутентичная информация (научные и научно-популярные статьи, видео сообщения и т.д.) может быть найдена в сети Интернет в любое время. Кроме того, в настоящее время в рамках коллаборации исследователей и вузов, представляется возможным организовать интерактивную коммуникацию с носителями языка или другими изучающими данный язык. Это общение может выражаться с письменной форме путем электронных сообщений, а также в устной форме – например, в рамках студенческих онлайн конференций.

Итак, применение информационных технологий при смешанном обучении английскому языку для специальных целей на неязыковых факультетах получает сегодня иное наполнение и иные перспективы. Использование информационных технологий способствует и развитию

общих учебных умений, такого, например, как умение самостоятельно формулировать нестандартные учебные задачи и находить нетиповые способы их решения. А это, помимо широких познавательных мотивов, формирует у студентов и учебно-познавательные мотивы, т.е. интерес к способам приобретения знаний, в частности, в сфере иностранных языков. Таким образом, внедрение информационных технологий при профессионально-ориентированном обучении иностранного языка служит главной цели современного развития системы образования – а именно, улучшению качества обучения, а также обучению гармоничной личности будущего специалиста. Неотъемлемыми факторами такой личности являются способность ориентироваться в информационном пространстве, иметь представление об информационно-коммуникационных возможностях современных технологий, стремиться к овладению информационной культурой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Валеев А.А., Кондратьева И.Г. Возможности развития языковой личности в условиях неязыкового вуза // *Модернизация педагогического образования: Сборник научных трудов Международного форума (3-5 июня 2015 г. г. Казань). Под ред. П.А. Валеевой.* – Казань: Издательство «Бриг», 2015. – С. 64-73
2. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach* / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
3. Полякова Т.Ю. *Методика обучения чтению на старшем этапе неязыкового вуза с учетом профессиональной ориентации студентов (английский язык): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1987. 213 с.*
4. Налимова И.С. *Использование информационных медиа ресурсов при обучении студентов английскому языку для специальных целей // Современные исследования социальных проблем. – Красноярск: Научно-Инновационный центр, 2017. – Том 8, № 8-2. – С. 67- 72.*
5. Khairutdinov R.R., Nalimova I.S, Sosnovskaya G.I. *Information competence development on the basis of professional-oriented video materials // European Research Studies Journal. – 2017. – Vol.20, Is.. – P.136-144.*
6. Баранова А.Р. *Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов неязыковых специальностей / А.Р. Баранова, Г.Р. Еремеева, М.А. Мефодьева // Казанский педагогический журнал. Научный психолого-педагогический журнал. – 2016, № 2 (том 2) – Казань. – С. 339-343.*
7. Айнутдинова И.Н. *Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста: зарубежный и российский опыт // Настольная книга педагога-новатора. Казань, 2011. 456 с.*
8. Tomlinson B., Whittaker C. *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design & Implementation.* – London: British Council, 2013. – 252 p.
9. Бондарев М.Г. *Модель смешанного обучения иностранному языку для специальных целей в электронной образовательной среде технического вуза // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2012. – № 10 (135). – С. 41-48.*
10. Носачева Е.А. *Новые подходы к подготовке преподавателя иностранных языков на основе положений когнитивной психологии и конструктивизма // Известия высших учебных заведений. Северо-кавказский регион. Серия: общественные науки. – Ростов-на-Дону, 2006. – С. 61-64.*
11. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. *Основы профессиональной лингводидактики: Монография. – М.: АПКИППРО, 2015. – 232 с. – (Серия «Профессиональная лингводидактика»).*
12. Мильруд Р.П. *Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова. – М.: ИЯШ, 2000. – С. 17-22.*

Статья поступила в редакцию 25.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 37:316

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0038

СВОБОДА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА И ПРОФОРИЕНТАЦИЯ: РЕНЕССАНС ДИКОГО КАПИТАЛИЗМА ИЛИ ШАГ ВПЕРЁД?

© 2019

Немова Ольга Алексеевна, кандидат социологических наук, доцент кафедры «Продюсерства и музыкального образования»

Медведева Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Продюсерства и музыкального образования»

Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (603095, Россия, Нижний Новгород, улица Дворовая, д. 38, e-mail: ttancher@yandex.ru)

Аннотация. Цель: краткий обзор становления профориентации и оценка проблемы свободы профессионального выбора в современном обществе. Методы: общенаучные (анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнительно-исторический и диалектический), а также социологический (анкетный опрос старшеклассников города Нижнего Новгорода). Исследование проведено в 2019 г. лабораторией по проблемам современной семьи и семейной политики НГПУ им. К. Минина. Основной целью данного исследования было выявление степени эффективности школьной профориентационной работы в Нижнем Новгороде. Опрос проводился методом анкетирования старшеклассников (N – 340) учащихся 9-11 классов. Выборка репрезентативна по полу, возрасту и образованию. Результаты исследования показывают, что основная тяжесть профессиональной ориентации, помощи в поиске работы лежит на плечах семьи. Мнение родителей и близких родственников имеют определяющее значение в профессиональном выборе молодёжи. Научная новизна: в исследовании проведён сравнительный анализ проблем профессионального самоопределения в дореволюционной и современной России. На эмпирических данных показано наличие явных аналогий. Так основными агентами трудовой социализации, определявшими профессиональный выбор подрастающего поколения, является семья. В статье также представлены формы проведения профориентационной работы детскими дошкольными образовательными учреждениями, коммерческим сектором, системой дополнительного образования и школы. Одним из основных результатов исследования является выявление негативной оценки мнения старшеклассников относительно степени эффективности организации профориентационной работы в школьных образовательных учреждениях города. Практическая значимость исследования состоит в том, что даны рекомендации по улучшению вопросов молодёжной социальной политики в сфере труда и трудоустройства.

Ключевые слова: Трудовая социализация молодёжи, профориентация и профессиональное самоопределение молодёжи, агенты и механизмы трудовой социализации, семья, рынок труда, «общество риска», прекариат, общество массового потребления.

FREEDOM OF PROFESSIONAL CHOICE AND CAREER GUIDANCE: THE RENAISSANCE OF WILD CAPITALISM OR A STEP FORWARD?

© 2019

Nemova Olga Alekseevna, candidate of sociological Sciences, associate Professor of the Department of “Production and music education”

Medvedeva Tatyana Yuryevna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Head of the Department of “Production and music education”

Nizhny Novgorod state pedagogical University Kozma Minin (603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov street, 1, e-mail: ttancher@yandex.ru)

Abstract. Purpose: a brief overview of the formation of career guidance and evaluation of the problem of professional choice in modern society. Methods: General scientific (analysis and synthesis, induction and deduction, comparative-historical and dialectical), as well as sociological (questionnaire survey of high school students of Nizhny Novgorod). The study was conducted in 2019 by the laboratory on the problems of modern family and family policy of NSPU. K. Minin. The main purpose of this study was to identify the degree of effectiveness of school career guidance in Nizhny Novgorod. The survey was conducted by questioning high school students (N – 340) students in grades 9-11. The sample is representative of gender, age and education. The results of the study show that the main burden of professional orientation, assistance in finding work lies on the shoulders of the family. The opinion of parents and close relatives is crucial in the professional choice of young people. Scientific novelty: the study provides a comparative analysis of the problems of professional self-determination in pre-revolutionary and modern Russia. Empirical data shows that there is a clear analogy. So the main agents of socialization of labour that determined the career choices of the younger generation in the family. The article also presents the forms of career guidance of children’s preschool educational institutions, the commercial sector, the system of additional education and school. One of the main results of the study is to identify a negative assessment of the opinion of high school students on the degree of effectiveness of the organization of career guidance in school educational institutions of the city. The practical significance of the study is that the recommendations to improve the issues of youth social policy in the field of labor and employment.

Keywords: labour socialization of youth, career guidance and professional self-determination of youth, the agents and mechanisms of socialization of labour, the family, the labor market, “society of risk”, the precariat, the society of mass consumption.

Особую значимость и остроту проблема выбора профессии и дальнейшего трудоустройства молодёжи приобрела именно в наше время. В условиях глобального распространения «общества риска» [1], нарастания процессов «прекариатизации» [16] и психологии «общества массового потребления» [5], выбор профессии, трудоустройство, профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение приобретают онтологический статус [6].

Столетиями профессиональный выбор молодого человека целиком и полностью зависел от родительского соизволения. Зачастую желание родителей было

определяющим при выборе профессионального поприща. Единичными считались случаи, когда молодой человек сознательно шёл «наперекор» родительской воле и выбирал профессию по своему призванию и велению души. Таким образом, долгое время не могло идти никакой речи о свободе профессионального выбора и уж тем более о профориентации как виде деятельности. За подрастающее поколение этот вопрос решала его семья и молодёжь фактически была лишена возможности самостоятельного выбора профессии.

Необходимость создания служб, в чьи функциональные возможности входила бы профориентационная по-

мощь при выборе профессии и дальнейшему поиску работы для соискателя наметилась в России в конце XIX века.

Проблема организации профориентационной работы вышла на новый уровень в Советском государстве в связи с провозглашением диктатуры пролетариата и реальным вознесением человека труда на высочайший уровень. За годы существования СССР была выстроена слаженная система профориентационной работы со школьниками.

В начале 90-х в связи с принятием Закона «О занятости населения» профориентация стала официальной заботой служб занятости населения. Отсутствие должного финансирования школьной профориентации, что фактически свело её на нет. Слаженная система школьной профориентационной работы фактически перестала существовать [17, С.9-16].

Сравнительно-исторический анализ показывает, что в условиях капитализма проблемы профессионального выбора и профориентационной работы целиком и полностью ложатся на плечи семьи. Государство как бы самоустраивается от капитальных вложений в данную деятельность, хотя формально не скидывает с себя всей ответственности. Складывается парадоксальная ситуация: в государстве с тоталитарным режимом, но социально ориентированным экономическим устройством (время существования СССР) свободы выбора профессионального поприща у молодёжи было больше, чем в условиях господства капитализма с ориентацией на либерально-демократические ценности. Можно сказать, что в 90-е годы XX века произошёл исторический «откат» к дореволюционным временам, где вопросы профориентации были делом частной инициативы, но не государственной заботы.

На сегодняшний день потребность в организации грамотной системной профориентационной работы назрела у самого общества. Неэффективное вложение материальных, временных ресурсов становится препятствием к решению таких смысло-жизненных проблем как создание семьи и рождение детей, т.е. прежде всего, на выстраивание жизненных траекторий, сохранении здоровья и соблюдении здорового образа жизни [8, 24, 25, 26]. Отсутствие самоудовлетворённости сферой применения своих трудовых усилий приводит в конечном итоге к таким негативным последствиям как фрустрация, депрессии, асоциальному, девиантному и делинквентному поведению [10]. Таким образом, целью статьи является краткий исторический обзор становления профориентации и оценка проблемы свободы выбора профессии в современном обществе.

Основная тяжесть профориентационной работы на сегодняшний день легла на плечи семьи, как самого заинтересованного участника воспитания подрастающего поколения. Фактически семья оказалась один на один с решением проблем профессионального самоопределения ребёнка. Эффективность профориентационной работы других агентов социализации и воспитания оцениваются авторами статьи как крайне низкая. Утверждения авторов статьи подтверждаются как данными общероссийских социологических исследований [4], так и исследованиями региональными [12].

В своём исследовании мы опираемся на работы таких современных российских учёных как М.К. Горшкова Ф.Э. Шереги [4], Н.Е. Тихоновой [18], С.П. Парамоновой [12], Т.В. Свадьбиной [13-15], Д.Ю. Вагина [2, 3], Ивановой Т.Н. [19-21] и т.д. [22, 23].

В целом, профориентация является неотъемлемой частью общего процесса трудовой социализации. Механизм профориентации запускается родителями с самого рождения ребёнка. Родители, близкие родственники, друзья семьи покупают ребёнку игрушки, которые имитируют орудия труда представителей разных профессий (наборы врачей, строителей, парикмахеров, кассиров и т.д.). Через просмотр мультипли-

кационных фильмов происходит знакомство детей с различными видами профессиональной деятельности взрослых. Коммерческий сектор предлагает в игровой форме окунуться в мир профессий. Так, например, в Нижнем Новгороде пользуется широкой популярностью Интерактивный образовательный город профессий для детей «КидБург». Доступ к данным центрам фактически ограниченными семейными и материальными возможностями семей и далеко не каждая семья может себе позволить сводить своего ребёнка в данный центр. Впрочем вызывает сомнения и сама эффективность данного профориентационного механизма. Специальных исследований данного феномена еще не проводилось.

Нельзя сказать, что такие образовательные институты как детские сады и школы не участвуют в вопросах профориентации. Городской смотр 2019 года по работе с семьёй дошкольных учреждений и общеобразовательных школ города Нижнего Новгорода «В диалоге с семьёй» показал, что работа в этом направлении ведётся и достаточно активно. Так, в МБДОУ создаются в группах тематические игровые зоны, с целью приобщения ребёнка к миру профессий. Кроме таких распространённых игрушек как наборы строителей, парикмахеров, медицинских аптечек, микроскопов, кассовых аппаратов и т.д. в некоторых МБДОУ имеется даже имитированная под взрослую – спецодежда, т.е. ребёнок имеет возможность даже внешнего перевоплощения в представителя той или иной профессии. Для дошкольников проводятся в игровой форме ознакомительные профориентационные занятия и мероприятия т.д.

Далее эстафету профориентационной работы подхватывает школы. В отличие от МБДОУ данная работа уже приобретает системный и целенаправленный характер, т.к. входит в функциональные обязанности штатных школьных психологов, учителей-предметников и социальных педагогов и т.д. Основными задачами профориентационной работы школы являются: воспитание готовности к трудовой деятельности, позитивного отношения к труду; выявление и воспитание трудовых качеств и способностей для эффективного осуществления в будущем своей трудовой деятельности; помощь и поддержка школьников во время выбора профессии.

Значительный вклад в профессиональное самоопределение и процесс трудовой социализации молодёжи вносит и система дополнительного образования. Необходимо отметить, что именно дополнительное образование позволяет ребёнку выбрать сферу применения своих усилий в соответствии с его возможностями, способностями и личными предпочтениями.

Между тем, эффективность данных профориентационных мероприятий не является высокой. Об этом свидетельствуют данные авторского социологического исследования, организованного и проведённого в 2019 г. лабораторией по проблемам современной семьи и семейной политики НГПУ им. К. Минина. Основной целью данного исследования было выявление степени эффективности школьной профориентационной работы в Нижнем Новгороде. Опрос проводился методом анкетирования старшекласников (N – 340) учащихся 9-11 классов. Выборка репрезентативна по полу, возрасту и образованию.

С выбором профессии определилось 55,9% старшеклассников. 21,8% – ответили «нет» и 22,3% – затруднились с ответом. Суммируя ответы двух последних групп, мы получаем, что 44,1 % респондентов не имеют твёрдых представлений о том, в какой профессиональной сфере они могли бы применить свои силы.

После окончания школы большинство респондентов планирует продолжить обучение в вузе (76,1% старшеклассников), в среднеспециальных учреждениях – 8,2% респондентов. Популярность высшего образования среди выпускников школ можно объяснить, во-первых, широкой популярностью оно, а во-вторых, желанием отсрочить выход на рынок труда, который характеризу-

ется ярко выраженной несбалансированностью.

Трудоустройство в реальном секторе экономики запланировало сразу после окончания школы только 4,3% респондентов. Желавших пройти службу в рядах вооружённых сил оказалось менее 2%. Таким образом, мы видим, что большинство выпускников планируют продолжение обучения в вузе, т.е. высшее образование фактически становится третьей обязательной ступенью в образовательной траектории современной молодёжи. Массовое стремление молодёжи к получению «высшего образования» это не показатель тяги к знаниям, а результат отсутствия грамотной профориентационной работы и отсутствие реальных перспектив удачного трудоустройства. Данная причина лежит в основе стремления современной молодёжи к получению дополнительных высших образований. Несбалансированность современного российского рынка труда вынуждает молодёжь получать одну специальность за другой, с целью удачного трудоустройства и наиболее оптимального применения своих трудовых усилий, получения дополнительных гарантий от безработицы и увольнений.

Суммируя ответы «В школе специальной работы по профессиональной ориентации не ведётся» (21,8%) и «Учебные занятия не способствуют профессиональному самоопределению» (33,4%), мы видим, что более половины (55,2%) опрошенных низко оценивают эффективность проводимой профориентационной работы в школах.

Знаковыми для нашего исследования являются показатели того, кто в конечном итоге оказал ключевое значение на выбор профессии респондентов. Как и в дореволюционные времена начала XX века определяющим в выборе профессии является мнение родителей. На вопрос «Кто (что) в наибольшей степени повлиял(о) на Ваш выбор профессии (выберите не более трёх пунктов)» школьники ответили: мать – 20,5; отец – 12,7; другие члены семьи – 12,5, т.е. 45,7% отметили ведущую роль семьи. Таким образом, мы видим, что семья выступает в качестве ведущего агента трудовой социализации молодёжи на современном этапе развития российского общества.

Заключение.

На основании вышеизложенного предлагаем следующие меры и рекомендации по решению проблем профориентации и трудоустройства молодёжи:

1. В условиях наличия дисбаланса на российском рынке труда необходима государственная комплексная система мер по организации и проведению профориентационной работы с молодёжью. Профессиональная ориентация молодёжи должна стать приоритетной позицией общей молодежной политики, так как молодёжь является важнейшим человеческим ресурсом российского государства.

2. Участие государства в регулировании молодежного рынка труда через возрождение системы распределения специалистов-выпускников учреждений высшего и среднего профессионального образования. В данной мере заинтересованы и студенты и их родители (подтверждено данными авторского социологического исследования [9]), и работодатели, и государство.

3. Прекратить процесс деиндустриализации страны. Необходимо развитие отечественного промышленного и сельскохозяйственного производства. Активизация государственной политики по созданию рабочих мест именно для молодёжи как важнейшего стратегического ресурса страны.

4. Деловые круги, бизнес-сообщества также должны вкладывать деньги в подготовку, обучение и переобучение своих сотрудников. Социальная ответственность бизнеса перед обществом и государством должна стать реальностью.

Резюмируя все вышеизложенное, мы считаем, что проблемы выбора профессии и профориентационной работы молодёжи носят актуальный значимый характер.

В конечном итоге речь идёт не столько о пункте молодёжной политики, а об эффективном, рациональном использовании человеческого ресурса общества, его самой мобильной, открытой к инновациям части общества. От успешности профессионального выбора и дальнейшего трудоустройства зависит не только его будущая жизнь, но и жизнь его ближайшего окружения. Чем больше будет адаптивной молодёжи, успешно стартовавшей в трудовом и семейном планах, тем лучше будет для социума и страны в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бек У. *Общество риска. На пути к другому модерну* / М.: Прогресс-Традиция, 2000.
2. Вагин Д.Ю. *Межпоколенческая преемственность духовно-нравственных ценностей в российском обществе*. // *Дискуссия*. 2016. №7 (70). С. 52 – 58.
3. Вагин Д.Ю. *Духовно-нравственные ценности поколений России: проблемы преемственности*. // *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2012. № 2 (46). С. 29-32.
4. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. *Молодежь России: социологический портрет* / М.: ЦСПиМ, 2010.
5. Грааф Джон, де Потреблятьство: Болезнь, угрожающая миру / Джон де Грааф, Дэвид Ванн, Томас Х. Нейлор. – М.: 2016, 368 с.
6. Ермаков С.А. *Путь жизни человека: святоотеческая традиция и современность: Монография*. Н. Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2002. 334 с.
7. Козырьков В.П., Свадьбина Т.В., Немова О.А. *Атрибутивные качества человека в условиях революции технологий* // *Вестник СПбГУ Серия 17 ФИЛОСОФИЯ. КОНФЛИКТОЛОГИЯ. КУЛЬТУРОЛОГИЯ. РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ*, Выпуск 2, 2016, С.15-25.
8. Немова О.А., Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Ретивина В.В., Фролова Н.В. *Социокультурные механизмы трансляции ценностей (на примере приобщения молодёжи города Нижнего Новгорода к здоровому образу жизни)* // *Теория и практика физической культуры*. 2016. № 11. С. 48-50
9. Немова О.А., Суровегина Е. С., Денисова Н.И. «ОБРАЗ» прошлого и настоящего в представлениях нижегородцев // *Вестник Мининского университета*, 2017, №2.
10. Немова О.А., Свадьбина Т.В., Пакина Т.А. *Цена и ценность любви: опыт социоантропного анализа* // *Вестник Мининского университета*. 2016. № 4 (17). С. 37.
11. Нецаев М.П., Фролова С.Л. *Современное осмысление проблем профориентации обучающихся* // *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*, Т.16, №2, 2017. С. 9-16.
12. Парамонова С.П. *Современный мир. Молодежь, образование, труд: монография* / С.П. Парамонова. – Пермь Изд-во Перм. гос. техн. ун-та. – 2011.
13. Свадьбина Т.В., Вагин Д.Ю. *Межпоколенные ценности России: проблемы преемственности*. // *Приволжский научный журнал*. 2012. №4 (24). С. 263 – 267
14. Свадьбина Т.В., Немова О.А., Пакина Т.А. *Путь за рубежом: воплощенная мечта или трэффик? Учебно-методическое пособие для учащейся молодёжи и потенциальных мигранток*. – Н.Новгород: НГПУ. 2007, 79 с.
15. Свадьбина Т.В., Немова О.А., Пакина Т.А., Григорян Н.М., Ушилова К.В. *Проблемы воспитания трудовых ценностей и установок: на примере нижегородского студенчества* // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016. № 12-1 (66). С. 209-212.
16. Стэндинг Гай *Прекариат: новый опасный класс*. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2014. 328 с.
17. Таточенко Е.В. *Исторические аспекты становления и развития профориентационной работы в России и за рубежом* // URL https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2786 (Дата обращения – 20.03.19).
18. Тихонова Н.Е. *Факторы жизненного успеха и социального статуса в сознании россиян* // *Вестник института социологии*, №4, Том 9, 2018.
19. Иванова Т.Н. *Социально-профессиональное самоопределение молодёжи в условиях крупного промышленного города (опыт социологического исследования на примере г.о. Тольятти)* // *Карельский научный журнал*. 2014. № 4 (9). С. 60-61.
20. Иванова Т.Н. *Формирование социально-трудовой траектории как составной части системы социально-трудовой мобильности молодёжи* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2015. № 2 (11). С. 57-59.
21. Иванова Т.Н. *Экономическое проектирование системы координации действий региональных структур по формированию векторов социально-трудовой мобильности населения* // *Карельский научный журнал*. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 242-246.
22. Мартышенко Н.С. *Формирование образа профессии на пути будущего трудоустройства выпускников вузов* // *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 179-183.
23. Цагарева Е.Ф. *Профориентационная работа в процессе преподавания биологии* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 317-319.
24. Ermakov S.A., Svadbina T. V., Markova S. M., Nemova O. A., Tsyplakova S. A., Vagin D. Yu. *Anthropological Approach to the Differentiation of Human Life Path Models* // *Modern Journal of Language Teaching Methods*. Vol. 8. Issue 12. December 2018. P. 387-392.

25. Nemova O.A., Retivina V.V., Kutepova L.I., Vinnikova I.S., Kuznetsova E.A. Sociocultural mechanism of intergenerational values and mindset Translation in modern Family development and generational change // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. Т. 11. № 13. С. 6226-6237.

26. Pukhova A., Belyaeva T., Nemova O., Nochvina B., Shimanskaya O., Tolkunova S. MODERN YOUTH MARKET OF LABOUR: PROBLEMS AND WAYS OF SOLUTION // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. Т. 11. № 18. С. 11855-11862.

Статья поступила в редакцию 20.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0039

ПРИНЦИПЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС 3++

© 2019

Одарич Ирина Николаевна, преподаватель

Тольяттинский государственный университет

(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: odarich28@gmail.com)

Аннотация. В настоящее время создана система независимой оценки квалификаций через профессиональные стандарты. По каждому профессиональному стандарту в ближайшем будущем необходимо будет пройти оценку квалификации на соответствие занимаемой должности. Прохождение профессионального экзамена на положительную оценку зависит от качества полученного образования. Ниже рассмотрены требования к процессу образования и результатам обучения, обозначенные в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования ФГОС ВО 3++. Одним из которых является требование к результатам освоения основных образовательных программ. В свою очередь, основная образовательная программа должна быть разработана с учетом соответствующей примерной основой образовательной программы (ПООП). На данный момент разработан только проект ПООП. В проекте указаны индикаторы достижения всех компетенций, впервые обозначены профессиональные компетенции обязательные. В зависимости от типов задач профессиональной деятельности в проекте ПООП представлен перечень основных задач профессиональной деятельности. Типы задач и профессиональные компетенции взаимосвязаны между собой. Основанием для них являются профессиональные стандарты ПС 16.114, ПС 10.003, ПС 16.126, ПС 16.032. При актуализации образовательной организацией основной образовательной программы по направлению подготовки 08.03.01 Строительство следует руководствоваться обозначенными в статье принципами.

Ключевые слова: примерная основная образовательная программа, профессиональный стандарт, типы задач профессиональной деятельности, профессиональные компетенции обязательные, индикаторы достижения профессиональных компетенций.

PRINCIPLES OF ACTUALIZATION OF MAJOR EDUCATIONAL PROGRAMS TAKING INTO ACCOUNT THE REQUIREMENTS OF THE FSES 3++

© 2019

Odarich Irina Nikolaevna, teacher

Togliatti State University

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaa street, 14, e-mail: odarich28@gmail.com)

Abstract. Currently, a system of independent assessment of qualifications through professional standards has been created. For each professional standard, in the near future it will be necessary to pass a qualification assessment for compliance with the position held. Passing a professional exam for a positive assessment depends on the quality of the education received. Below are the requirements for the process of education and learning outcomes identified in the federal state educational standard of higher education (FSES 3 ++). One of which is the requirement for the results of mastering basic educational programs. In turn, the main educational program should be developed taking into account the appropriate approximate basis of the educational program (ABEP). At the moment, only the draft ABEP has been developed. Indicators of achievement of all competencies are indicated in the project, mandatory professional competencies are first designated. Depending on the types of tasks of professional activity in the draft ABEP, a list of the main tasks of professional activity is presented. Task types and professional competencies are interrelated. The basis for them are professional standards PS 16.114, PS 10.003, PS 16.126, PS 16.032. When updating the educational organization of the main educational program in the direction of preparation 08.03.01 Construction should be guided by the principles outlined in the article.

Keywords: approximate basic educational program, professional standard, types of tasks of professional activity, compulsory professional competencies, indicators of achievement of professional competencies.

В настоящее время создана система независимой оценки квалификаций (НОК) через профессиональные стандарты путем организации отраслевых советов по профессиональным квалификациям (СПК). Отраслевой совет по профессиональным квалификациям в области строительства учрежден на базе Национального объединения строителей (НОСТРОЙ). Одной из важнейших задач, возложенных на СПК, является создание и обеспечение функционирующей системы НОК благодаря наделению полномочиями Центров оценки квалификаций (ЦОК). На протяжении длительного времени СПК наделил соответствующим статусом единицы организаций, однако, их количество постепенно увеличивается. Становится понятно, что в ближайшем будущем пройти оценку квалификации на соответствие занимаемой должности можно (а затем и «нужно») будет по каждому утвержденному профессиональному стандарту.

Как известно, каждый профессиональный стандарт описывает вид и цель профессиональной деятельности, включает ряд обобщенных трудовых функций, характеризующие профессию определенными трудовыми действиями, необходимыми умениями и знаниями, полученными благодаря обучению по основным образовательным программам и дополненными практическим опытом работы. Следовательно, положительная оценка квалификации соискателя на определенную должность напрямую зависит от имеющихся у него необходимых

умений и знаний, а также способности выполнять соответствующие трудовые действия. Таким образом, прохождение профессионального экзамена в ЦОК на положительную оценку с целью подтверждения возможности занимать определенную должность зависит от качества полученного образования.

В условиях утверждения и последующей реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с целью компетентностной подготовки студентов к процессу образования и результатам обучения обозначены требования:

- к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объёму, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;
- к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;
- к результатам освоения основных образовательных программ.

При введении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (ФГОС ВО 3++) от 2017 года [1] понимание «качества» подготовки студентов полностью зависит от сформированных

рованности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, полученных при освоении основной образовательной программы. Структуру основной образовательной программы самостоятельно разрабатывает и утверждает образовательная организация, с учетом соответствующей примерной основы образовательной программы (ПООП).

ПООП по направлению подготовки 08.03.01 Строительство разрабатывает федеральное учебно-методическое объединение (ФУМО) в системе высшего образования по укрупненной группе специальности и направления подготовки (УГСН) «Техника и технологии строительства» (уровень высшего образования - бакалавриат). На 1 марта 2019 года разработан проект ПООП [2] высшего образования при направленности (профиле) образовательной программы, соответствующей сфере промышленного и гражданского строительства. Согласно направленности (профилю) ПГС в разработанном проекте из шести областей профессиональной деятельности (или) сферы профессиональной деятельности, представленных во ФГОС ВО 3++, рассмотрены две – 10 Архитектура, проектирование, геодезия, топография и дизайн и 16 Строительство и жилищно-коммунальное хозяйство [3].

Строительство как область профессиональной деятельности включает новое строительство, ремонт, реконструкцию, возведение зданий и сооружений на строительной площадке, а также строительство временных объектов. Таким образом, объектами профессиональной деятельности (или области знания) являются здания, сооружения промышленного и гражданского назначения. В зависимости от типов задач профессиональной деятельности в проекте ПООП представлен перечень *основных задач профессиональной деятельности*:

- *проектный* → выполнение и организационно-техническое сопровождение проектных работ; выполнение обоснования проектных решений;
- *экспертно-аналитический* → критический анализ и оценка технических, технологических и иных решений;
- *изыскательский* → проведение и организационно-техническое сопровождение изысканий (обследований, испытаний);
- *организационно-управленческий* → организация и планирование производства (реализации проектов);
- *технологический* → организация и обеспечение качества результатов технологических процессов.

Проектом ПООП не охвачен единственный тип задач профессиональной деятельности выпускников, из шести обозначенных во ФГОС ВО 3++, - *сервисно-эксплуатационный*. Поскольку во ФГОС ВО 3++ представлена формулировка, что выпускники *могут* готовиться к решению задач, видимо проект ПООП не коррелирует сервисно-эксплуатационный тип задач с областями профессиональной деятельности – 10 и 16.

Для решения задач профессиональной деятельности выпускник бакалавриата должен освоить компетенции, обозначенные во ФГОС ВО 3++ универсальные и общепрофессиональные, и разработанные в проекте ПООП – обязательные профессиональные. Для каждой компетенции в проекте ПООП обозначены код и наименование индикатора ее достижения, например, для общепрофессиональной компетенции - ОПК-1. Способен находить, формулировать и решать актуальные проблемы прикладной математики, фундаментальной информатики и информационных технологий – показано 11 индикаторов ее достижения от ОПК-1.1 до ОПК-1.11.

Согласно ФГОС ВО 3++ образовательная организация должна включить в программу бакалавриата все обязательные профессиональные компетенции (ПКО) с индикаторами их достижения, установленными ПООП. На данный момент в проекте ПООП в зависимости от типа задач профессиональной деятельности представлено восемь ПКО. Взаимосвязь типов задач и видов профессиональной деятельности показана в таблице 1.

Таким образом, сформированные обязательные профессиональные компетенции ПКО.1 – ПКО.8 бакалавра по направлению подготовки 08.03.01 Строительство согласно проекту ПООП позволят выпускнику реализовать себя всего лишь по четырем видам профессиональной деятельности, соответствующим профессиональным стандартам ПС 16.114, ПС 10.003, ПС 16.126, ПС 16.032 [4-6]. Из таблицы 1 видно, что отсутствуют профессиональные стандарты по ПКО-4, ПКО-5, ПКО-8, тогда закономерно возникают вопросы: в чем состоит заинтересованность студентов осваивать данные компетенции? к чему приведет результат их освоения?

Таблица 1 - Взаимосвязь типов задач и видов профессиональной деятельности

Тип задач профессиональной деятельности	Код и наименование профессиональной компетенции	Основание (ПС, анализ опыта)
Экспертно-аналитический	ПКО-1. Способность проводить оценку технических и технологических решений в сфере промышленного и гражданского строительства	16.114 Организатор проектного производства в строительстве
Изыскательский	ПКО-2. Способность организовывать и проводить работы по обследованию строительных конструкций зданий и сооружений промышленного и гражданского назначения	10.003 Специалист в области инженерно-технического проектирования для градостроительной деятельности
Изыскательский	ПКО-2. Способность организовывать и проводить работы по обследованию строительных конструкций зданий и сооружений промышленного и гражданского назначения	16.126 Специалист в области проектирования металлических конструкций зданий и сооружений промышленного и гражданского назначения
Проектный	ПКО-3. Способность выполнять работы по архитектурно-строительному проектированию зданий и сооружений промышленного и гражданского назначения	-
Проектный	ПКО-4. Способность проводить расчетное обоснование и конструирование строительных конструкций зданий и сооружений промышленного и гражданского назначения	-
Проектный	ПКО-5. Способность выполнять работы по организационно-технологическому проектированию зданий и сооружений промышленного и гражданского назначения	-
Технологический	ПКО-6. Способность организовывать производство строительно-монтажных работ в сфере промышленного и гражданского строительства	16.032 Специалист в области производственно-технического и технологического обеспечения строительного производства
Организационно-управленческий	ПКО-7. Способность осуществлять организационно-техническое (технологическое) сопровождение и планирование строительно-монтажных работ в сфере промышленного и гражданского назначения	-
Проектный	ПКО-8. Способность проводить технико-экономическую оценку зданий (сооружений) промышленного и гражданского назначения	-

Получается, что формирование образовательной организацией основной образовательной программы, а следовательно, и формирование комплекта к освоению студентами профессиональных компетенций внутри ее, логично привести к их полному соответствию профессиональным стандартам. Для выбора профессиональных стандартов, на которые направлено обучение студентов, необходимо Организации ответить на вопросы:

- в какой организации (подразделении) будет работать бакалавр, какой тип задач будет решать?
- кем будет работать выпускник программы бакалавриата, какую должность он будет занимать?
- какие трудовые действия выпускник программы бакалавриата будет выполнять? какие ему необходимы для этого знания и умения? изучение каких дисциплин и в каком объеме обеспечат требуемые параметры? Следовательно, результатом ответа на данные вопросы является необходимость актуализации учебно-методических комплексов дисциплин, направленных на освоение профессиональных компетенций с целью выполнения трудовых действий реализуемых образовательной организацией профессиональных стандартов.

Перечень возможных наименований должностей (профессий) по обозначенным проектом ПООП профессиональным стандартам показан в Таблице 2, требования к опыту практической работы представлены исходя из условия получения соискателем профильного образования по направлению подготовки 08.03.01 Строительство.

Анализируя сведенные в таблицу 2 данные, выходит, что выпускник бакалавриата по направлению подготовки 08.03.01 Строительство без опыта практической работы сможет на свой выбор занять должность:

1. Инженер-конструктор II категории (инженер-проектировщик II категории, специалист (в отделе, мастер-

ской)) в области инженерно-технического проектирования для градостроительной деятельности;

2. Инженер в области проектирования металлических конструкций зданий и сооружений промышленного и гражданского назначения;

3. Инженер в области производственно-технического и технологического обеспечения строительного производства.

Таблица 2 – Классификация возможных занимаемых должностей по профессиональным стандартам (ПС)

ПС	Код обобщенной трудовой функции ПС	Возможные наименования должностей, профессий	Требования к образованию и опыту практической работы
16.114 Организатор производственного строительства	А	Помощник главного инженера проекта	Высшее образование (ВО) – бакалавриат Не менее трех лет в области проектирования объектов капитального строительства
	Б	I плавный инженер проекта (специалист по организации проектирования)	ВО – специалист, магистратура Не менее десяти лет в области проектирования объектов капитального строительства
10.003 Специалист в области инженерно-технического проектирования для градостроительной деятельности	А	Инженер-конструктор II категории Инженер-проектировщик II категории Специалист (в отделе, мастерской)	ВО – бакалавриат, без предъявления требований к опыту практической работы
	Б	Инженер-конструктор I категории Инженер-проектировщик I категории Ведущий конструктор Ведущий специалист (в отделе, мастерской)	ВО – бакалавриат, Не менее трех лет в области инженерно-технического проектирования
	С	I плавный инженер проекта Главный конструктор проекта Главный специалист (в отделе, мастерской) Руководитель проектной группы Заведующий конструкторским отделом	ВО – специалист, магистратура, Не менее пяти лет в области инженерно-технического проектирования
16.126 Специалист в области проектирования металлических конструкций зданий и сооружений промышленного и гражданского назначения	А	Инженер Инженер-проектировщик III категории Инженер по проектированию металлических конструкций III категории	ВО – бакалавриат, Не менее одного года в области проектирования строительных металлических конструкций для инженера проектировщика III категории
	Б	Инженер-проектировщик II категории Инженер по проектированию металлических конструкций II категории	ВО – бакалавриат, Не менее трех лет инженером проектировщиком III категории в области проектирования металлических конструкций
	С	Инженер-проектировщик I категории Инженер по проектированию металлических конструкций I категории	ВО – бакалавриат, Не менее пяти лет инженером проектировщиком II категории в области проектирования металлических конструкций
	Д	I плавный инженер проекта (специалист по организации проектирования) Руководитель проектной группы по подготовке раздела проектной документации на металлические конструкции	ВО – специалист, магистратура, Не менее пяти лет в области проектирования металлических конструкций, в том числе не менее трех лет инженером-проектировщиком I категории Не менее десяти лет работы в области проектирования металлических конструкций, в том числе не менее двух лет ведущим инженером (руководителем проектной группы) – для главного инженера проекта (специалиста по организации проектирования)
16.032 Специалист в области производственно-технического и технологического обеспечения строительного производства	Б	Инженер	ВО – бакалавриат, требования к опыту практической работы не предъявляются
	С	Ведущий инженер Начальник производственно-технического отдела	ВО – специалист, магистратура Не менее двух лет в сфере строительства

Одним из основных показателей, определяющих степень экономического развития региона и реального уровня жизни людей, были и остаются объемы возведения жилья. Поэтому сегодня строительство является одним из приоритетных и основополагающих направлений в развитии российской экономики. В связи с чем необходимо насыщение рынка труда высококвалифицированными специалистами в области строительства, для чего требуется усиление взаимодействия образовательных учреждений и строительного бизнес-сообщества. Существующий разрыв между теорией («обучением») и практикой («профессиональной деятельностью») позволяет ликвидировать актуализированный федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС 3++), отражающий взаимосвязь с отвечающими требованиями и уровню применяемых технологий профессиональными стандартами. Разработанные профессиональные стандарты являются важнейшим элементом обеспечения безопасности и качества строительства путем совершенствования системы подготовки кадров.

Поскольку показателем обучения является конкурентоспособность выпускника на рынке труда, образовательная организация должна предоставить соответствующую структуру основной образовательной программы. В системе компетентного подхода качество образования студентов бакалавриата по направлению подготовки Строительство обеспечивается формированием необходимых компетенций, из которых каждая обязательная профессиональная компетенция должна быть направлена на определенный профессиональный стандарт. Выбор перечня реализуемых профессиональ-

ных стандартов для образовательной организации достаточно сложен, однако, многообразие представленных абитуриенту видов будущей профессиональной деятельности повышает рентабельность направления подготовки. Так, на данный момент, в соответствии с проектом ПООП выпускник бакалавриата направленности (профиля) Промышленное и гражданское строительство сможет осуществлять профессиональную деятельность на должности инженера в области инженерно-технического проектирования для градостроительной деятельности или в области проектирования металлических конструкций зданий и сооружений промышленного и гражданского назначения; либо на должности инженера в области производственно-технического и технологического обеспечения строительного производства. Результатом четырехлетнего обучения первой ступени высшего образования будет выбор выпускника одной из всего лишь трех реализуемых наименований профессий, не учитывая еще потребности рынка труда.

Так как наличие профессиональных стандартов в определенной степени упрощает выбор будущей профессии, при формировании основной образовательной программы образовательной организации необходимо руководствоваться следующими принципами:

- гарантировать соблюдение кадровых, финансовых, материально-технических и иных условий реализации основных образовательных программ;
- в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ обеспечить сформированность всех компетенций согласно индикаторам их достижения;
- для обозначения необходимых профессиональных компетенций провести углубленный анализ всех разработанных профессиональных стандартов;
- выявить взаимосвязь профессиональных стандартов с перечнем реализуемых в рамках программы дисциплин и практик;
- актуализировать содержание дисциплин и практик с целью охвата большего количества профессиональных стандартов;
- соотносить указанные в профессиональных стандартах требования к необходимым знаниям и умениям, выполнению трудовых действий выпускником с индикаторами достижения профессиональных компетенций.

Становится понятно, что для абитуриента представленное возможное многообразие наименований выбора будущей профессии у одной основной образовательной программы повысит уровень привлекательности определенного направления (профиля) подготовки. Исходя из этих условий необходимо проводить актуализацию ООП.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 08.03.01 Строительство [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2017 г. N 481 // Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_218855/e9bbf380c37fe8aa79572c05b2352f9ec343f57c/.
2. Проект примерной основной образовательной программы [Электронный ресурс] / Чередниченко Н.Д., Щеголева Д.Л., Панин А.Н. и др. – Москва, 2019 // Режим доступа: <http://mgsu.ru/university/about/UMO-ASV/fgos-poop/poop/>.
3. Об утверждении профессионального стандарта «Организатор проектного производства в строительстве»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 15 февраля 2017 г. №183н // Режим доступа: <http://nopriz.ru/upload/iblock/f0e/prikaz-mintruda-rossii-ot-15.02.2017-n-183n.pdf>.
4. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области инженерно-технического проектирования для градостроительной деятельности»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 28 декабря 2015 г. №1167н // Режим доступа: http://nopriz.ru/upload/iblock/9d7/prikaz-mintruda-rossii-ot-28_12_2015-n-1167n-ob-utverzhdenii.pdf.
5. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области проектирования металлических конструкций зданий и сооружений промышленного и гражданского назначения»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 13 марта 2017 г. №269н // Режим доступа: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professio>

nalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=66231.

6. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области производственно-технического и технологического обеспечения строительного производства»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 27 ноября 2014 г. №943н // Режим доступа: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalny-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=51805.

Статья поступила в редакцию 12.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0040

АКТИВИЗИРУЮЩИЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© 2019

Петрова Марина Васильевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков

Академия Федеральной службы исполнения наказаний

(390000, Россия, Рязань, улица Сенная, 1, e-mail: ninashilina87@mail.ru)

Аннотация. Методика преподавания иностранных языков - научно проверенная теория, касающаяся преподавания этой дисциплины в учебных заведениях. Она охватывает три основные проблемы: цели обучения иностранным языкам; содержание обучения (т. е. чему учить для достижения целей); методы обучения. Метод обучения – один из важнейших компонентов системы обучения иностранным языкам. Через метод обеспечивается достижение планируемых целей и задач обучения в конкретных условиях. Под методом обучения (методической системой) принято понимать направление в обучении, определяющее пути и способы достижения цели. Исходным признаком для классификации методов считается подход к обучению (approach), т.е. стратегию обучения иностранному языку. Подход относится к теориям о природе языка и изучении языка, которые служат источником практик и принципов в преподавании языка. Метод - это практическая реализация подхода. Метод может быть определен как способ управления или руководства обучением. В учебно-методическом процессе метод может рассматриваться как структурно-функциональный компонент деятельности учитель - обучающийся. Учитель и обучающийся взаимосвязаны. Эта взаимосвязь осуществляется с помощью методов. Методы учебно-воспитательного процесса включают в себя: 1) получение новой информации о новом языковом феномене (обучающийся получает знания о том, что он должен изучать); 2) упражнение (обучающийся выполняет упражнения для формирования привычек на материале, который он изучает); 3) использование приобретенных привычек в аудировании, разговорной речи, чтении, письме, другими словами, в языковых навыках. Каждый метод реализован в технике. Методика - это способ организации учебной процедуры. Под техникой мы подразумеваем индивидуальный способ достичь определенной цели в процессе обучения. В этой статье будут рассмотрены различные виды активизирующих задач в процессе обучения иностранному языку. Особое внимание будет уделено активизирующим методам, которые доказали свою успешность в процессе обучения иностранному языку для особых целей.

Ключевые слова: подход, методы и приемы, активизирующие методы, цели обучения, содержание обучения.

ACTIVATING METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

© 2019

Petrova Marina Vassiljevna, senior teacher of the foreign language department

Academy of the Federal Penal Service of the Russian Federation

(390000, Russia, Ryazan, Sennaya st., 1, e-mail: ninashilina87@mail.ru)

Abstract. Methods of Foreign Language Teaching) is a scientifically tested theory concerning the teaching of foreign languages in educational institutions. It covers three main problems: aims of teaching a foreign language; content of teaching (i.e. what to teach to attain the aims); methods and techniques of teaching (how to teach a foreign language to attain the aims in the most effective way). The method of teaching is one of the most important components of the system of foreign languages teaching. The method ensures the achievement of the planned goals and objectives of training in specific conditions. Under the method (methodical system) it is meant the direction of teaching that determines the ways and means to achieve the goal. The initial feature for the classification of methods is the approach, i.e. the strategy of teaching a foreign language. Approach refers to theories about the nature of language and language learning that serves as the source of practices and principles in language teaching. A method is the practical realization of an approach. Method may be defined as a way of governing or guiding the learning. In a teaching-learning process method may be considered as a structural-functional component of Teacher- Learner activity. Teacher and learner are interrelated. This interrelation is carried out through methods. The methods of teaching-learning process include: 1) the acquisition of new info about a new linguistic or language phenomenon (a student gets knowledge of what he is to learn); 2) the drill and exercises (a student performs exercises to form habits on the material the learns); 3) making use of the acquired habits in listening, speaking, reading, writing, in other words, in language skills. Each method is realized in techniques. A technique is a way to organize a learning procedure. By a technique we mean an individual way to gain a certain goal in teaching-learning process. This article will consider different types of activating tasks in the process of teaching and learning a foreign language. Special attention will be paid to the activating methods that have proved their success in this process.

Keywords: approach, methods and techniques, activating methods, aims of teaching, content of teaching.

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

В отличие от процесса обучения лингвистическим предметам обучение иностранному языку представляет собой сочетание лекций и практических занятий. Знание языка и коммуникативные навыки не сохраняются в нашей памяти как интеллектуальная собственность, как в случае с другими предметами. Наше знание языка может использоваться в дальнейшем обучении и коммуникативных задачах. Оно должно использоваться в качестве инструмента межличностного общения в реальных социальных ситуациях. Поэтому изучение иностранного языка может быть реализовано посредством упражнений, которые включают активное участие в учебном процессе. Тогда возникает вопрос: если активное участие студентов в процессе обучения иностранному языку является своего рода предпосылкой, почему мы говорим об активизации подходов в области методики обучения иностранному языку?

Анализ последних исследований и публикаций, в ко-

торых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Работа Ноама Хомского «Синтаксические структуры» (1957) имела значительное влияние на развитие лингвистики в 20-м веке. Можно было наблюдать две параллельных тенденции. С одной стороны, у нас есть понятие Хомского о врожденной языковой компетентности, которая представляет основание для эффективных языковых действий (т.е. работа) [1]. С другой стороны, есть тенденция переместить внимание от бихевиористических представлений о языке к познавательным точкам зрения. Вместо уделения внимания структурным свойствам языка, акцент делался на различные языковые действия и коммуникативные навыки, активируемые в многочисленных коммуникативных ситуациях. Активизирующие методы, особенно интерактивная коллективная работа, имеют свое устойчивое место в рамках коммуникативно-ориентированной методологии. Они могут использоваться на всех уровнях мастер-

ства - от начинающих до аспирантов [2].

Формирование целей статьи (постановка задания).

Цель данной статьи заключается в изучении актуального состояния проблемы формирования положительной учебной мотивации, развития творческих способностей обучающихся, активного их вовлечения в образовательный процесс, раскрытия личностно-индивидуальных возможностей, развития нестандартного мышления, повышения познавательной активности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Чтобы определить содержание понятий «метод» и «подход» выделим их отдельные элементы.

Индуктивный подход к языковым структурам: индукция грамматических правил на основе операций с лингвистическим материалом,

Исследовательская техника для приобретения лексики: знание семантического значения из контекста, творческого заказа лексических подсистем,

Метод интерпретации при понимании текста: гипотетические суждения относительно структуры и содержания; выражение словами визуальных материалов.

Метод моделирования: развитие продуктивных коммуникативных навыков: моделирование подлинных коммуникативных ситуаций и намерений, очень часто в форме ролевых игр [3].

Интерактивный подход: решение сложных коммуникативных ситуаций.

Проектная работа: получение информации о культуре с последующим созданием коммуникативных ситуаций.

Сравнительный подход: понимание межкультурных различий; развитие способности расшифровать социальные коннотации словесного и невербального поведения.

Можно прийти к заключению, что подходы активации – это те, которые стимулируют приобретение знаний студентами посредством активного участия и активации познавательных процессов не только посредством простого воспроизводства данных правил. Другая особенность подходов активации – это то, что основная деятельность должна исходить со стороны ученика, а со стороны учителя – деятельность менеджера. Он или она управляет процессом обучения, поддерживая студента, когда это необходимо [4].

Примеры активизирующих приемов

Индуктивный подход к языковым структурам: студенты выводят правила на основе операций с языковым материалом. Эта техника осуществляется в процессе овладения грамматическими правилами. Главная идея состоит в том, что студент знакомится с текстом и на основе данного текста формулирует правило. Затем это правило проверяется посредством грамматических упражнений, взятых из книги курса. В третьей части студенты думают о другом потенциальном использовании этого правила. Четвертая часть – этап, когда студента просят применить грамматическое правило в процессе изучения нового языкового материала [5].

Исследовательский подход к приобретению лексики: знать значение слов из контекста, творческое упорядочение лексических подсистем.

Метод интерпретирования при работе с текстами, особенно с техническими: гипотетические суждения относительно структуры и содержания, вербализация визуальных материалов. С 80-х годов предыдущего века было увеличено число визуализаций в различных книгах языкового курса. Деятельность с визуально богатым материалом упоминается как интерпретационная [6]. Чтобы ввести специальную терминологию, используются картины и другие графические пособия.

Приобретая ключевые понятия при изучении таблиц и числовых диаграмм, студенты читают специальные тексты, содержащие технические термины, во время чего развиваются стратегии различных видов чтения и коммуникативные стратегии. Текстовые пункты, кото-

рые не богаты языком, используются в этой концепции в качестве введения в отдельные темы. Подобная функция выполняется диаграммами [7].

Активизирующая задача также очевидна в случае прогнозов студентов при структурировании текста. Таким образом, студенты ищут правильные слова, что приводит их к более внимательному чтению.

Метод моделирования – развитие продуктивных коммуникативных навыков и стратегий: моделирование подлинных коммуникативных ситуаций и намерений, очень часто в форме ролевых игр. Подлинность коммуникативных ситуаций и творческое использование лингвистических знаний зависят от заранее запланированной структуры содержания [8].

Интерактивный подход к решению сложных задач: понятие *интерактивный* означает, что студентов ведут к сложному языковому поведению. Решая такие задачи, студенты должны использовать различные языковые знания, владеть коммуникативными навыками и быть компетентными в общении. Коммуникативная ситуация, в которой находятся студенты, состоит из большего количества шагов, которые нужно сделать в рамках коллективной работы. В дидактике технического языка интерактивный подход осуществляется при поиске решений [1]. Широко используемый и распространенный пример интерактивного обучения – это тематическое исследование и ролевые игры, нацеленные на область бизнеса.

Проектная работа: введение реального внешнего мира в процесс обучения; информация о культуре с последующим созданием коммуникативных действий.

Интерактивный подход может быть воспринят как обобщающее понятие для всех случаев работы проекта. Однако, имея дело с интерактивными задачами, сюда можно включать широкий спектр речевых действий, совершенных в рамках коллективной работы. С другой стороны, работа проекта нацелена на слияние части профессиональной деятельности и обучения/изучения иностранного языка, одновременно улучшение коммуникативных стратегий и составление словаря [9].

Сравнительный подход: развитие способности расшифровать социальные коннотации словесного и невербального поведения при общении с иностранцем. Студенты интерпретируют особое коммуникативное поведение на основе своего собственного культурного сознания. Способность реагировать «соответственно» чрезвычайно важна во время деловых переговоров с партнерами из другой культурной среды. У каждой страны в пределах Европы есть свое собственное культурное наследие. Студент анализирует межкультурную коммуникацию на видео, расшифровывает социальные сигналы, включаемые там, и рассматривает возможные способы соответствующей реакции на коммуникацию, которая находится на видео, так, чтобы не произошло неверного истолкования коммуникативного намерения [10].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Мотивационные методы и приемы поддерживают деятельность, креативность, дивергентное мышление и фантазию студента. Их применение делает возможным разрабатывать стратегию обучения. Конечной целью любой языковой инструкции должно быть развитие коммуникативной компетентности. Однако, у каждой страны есть свой спектр конвенций, которые определяют процесс коммуникации. Языковые данные (output) – в значительной степени социальное поведение. Изучая иностранный язык, студент должен понять психологические аспекты коммуникации. Цель языкового образования – формирование коммуникативной компетентности во всех ее отношениях, включая культурную подкомпетентность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Bolten, J. 1997. Marktchance Wirtschaftsdeutsch. Mittelstufe 2.

München: Klett 1997.

2. Jongste, Henk Maarten de. 1997. Die kulturelle Komponente im berufsbezogenen Sprachunterricht: Wirtschaftsniederländisch und Wirtschaftsenglisch an der FH Dortmund. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Kulturkontraste im universitären Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachen in Lehre und Forschung 20. Bochum 1997, 224–240.

3. Hunterová, M. 1999. Účinné vyučování v kostce. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-220-3.

4. Khadjehzadeh, Mohammad Hossein. 2002. Sprachbuchwandel Ende des 20. Jahrhunderts. Bayreuther Beiträge zur Literaturwissenschaft 25. Frankfurt: Peter Lang 2002.

5. Kulic, V. 1992. Psychologie řízeného učení. Praha : Academia, 1992.

6. Lerner, I. J. 1986. Didaktické základy metod výuky. Praha : SPN, 1986.

7. Thagard, P. 2001. Uvod do kognitivni vedy. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-445-1.

8. Turek, I. 1998. Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava : Edukacia, 1998. ISBN 80-88796-89-X.

9. Vrana, S. Učebné metody. Brno-Praha : Dedictvi Komenského, 1938.

10. Walterova, E. 1994 Kurikulum : promeny a trendy v mezinarodni perspektive. Brno : MU CDVU, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

Статья поступила в редакцию 29.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378.147

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0041

ДИАГНОСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ИНФОМЕТРИИ

© 2019

Подольская Ольга Николаевна, заместитель руководителя центра
Федеральный институт развития образования РАНХИГС

(125319, Россия, Москва, м. Аэропорт, улица Чернышевского, 9, стр. 1, onp-firo@yandex.ru)

Вязанкова Виктория Валериевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика»

Хорошун Кристина Вячеславовна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Экономики и финансов»

Кубанский государственный технологический университет

(350072, Россия, Краснодар, Московская, 2, e-mail: kristina.h2011@yandex.ru)

Аннотация. Статья посвящена вопросам диагностики образовательного процесса на основе инфометрии. Качество образования – ключевая проблема, от решения которой во многом зависит поступательное развитие общества. Известно, что образовательная деятельность – это прежде всего информационный процесс, а вопросами измерения информации и информационных процессов занимается относительно молодая ветвь метрологии – инфометрия. Теория информации и инфометрия завоевывают всё большую популярность в моделировании и диагностике образовательного процесса. Вместе с тем, в настоящее время отсутствует единый подход использования инфометрии в разработке методов диагностики образовательного процесса и его обеспечения. В рамках статьи авторы пытались ответить на вопрос: каким образом использовать достижения инфометрии при создании методов (следовательно, и средств) диагностики образовательного процесса? Поэтому целью настоящего исследования было выявление и обоснование возможностей инфометрии в диагностике образовательного процесса. Авторами настоящей статьи обосновано, что в условиях информатизации образования возможно объективно диагностировать количественные параметры образовательной деятельности как информационного процесса; тем более, что существующие модели дидактического процесса могут и должны быть научной основой для выделения его количественных характеристик.

Ключевые слова: образовательный процесс, диагностика, инфометрия, информационно-образовательные ресурсы.

DIAGNOSTICS OF EDUCATIONAL PROCESS ON THE BASIS OF INFOMETRY

© 2019

Podolskaya Olga Nikolaevna, deputy head of the center
Federal Institute of Educational Development RANEPA

(125319, Russia, Moscow, m. Airport, Chernyakhovsky street, 9, building 1, onp-firo@yandex.ru)

Vyazankova Viktoria Valerievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department «Descriptive geometry, engineering and computer graphics»

Khoroshun Kristina Vyacheslavovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department of «Economics and finance»

Kuban State Technological University

(350072, Russia, Krasnodar, Moskovskaya street, 2, e-mail: kristina.h2011@yandex.ru)

Abstract. The article deals with the questions of diagnostics of educational process on the basis of infometry. The quality of education is a key problem, the solution of which mainly depends on the progressive development of society. It is known that the educational activity is primarily an information process while a relatively young branch of Metrology – infometry deals with measurement issues of information and information processes. Information theory and infometry are gaining popularity in modeling and diagnostics of the educational process. However, currently there is no consistency in the use of infometry in the development of methods of diagnostics of educational process and its security. In the article, the authors tried to answer the question: how to use the achievements of infometry in the development of methods (and therefore means) of diagnostics of the educational process? Therefore, the aim of the present study was the identification and justification of possibilities of endometrii in the diagnosis of the educational process. The authors of this article proved that in the conditions of Informatization of education it is possible to objectively diagnose the quantitative parameters of educational activity as an information process; moreover, the existing models of the didactic process could and must be the scientific basis for distinguishing its quantitative characteristics.

Keywords: educational process, diagnostics, infometry, information and educational resources.

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

В настоящее время нет необходимости доказывать, что качество образования (в более широком контексте – эффективность образовательного процесса) – ключевая проблема, от решения которой во многом зависит поступательное развитие общества [1–18]. Напомним, что образование – социальный институт, необходимый для гармонизации деятельности индивида и общества; важнейшая задача системы непрерывного образования – формирование конкурентоспособной личности [2, 4, 8, 14, 16, 18].

Известно, что эффективным информационным механизмом управления в любой сфере человеческой деятельности, следовательно, успешного решения её проблем (задач), является мониторинг [6, 12–17]; не составляет исключения и образование [8, 18]. Но также известно, что мониторинг немалым образом зависит от мето-

дов диагностики объекта управления, включая условия его функционирования [1–18]. Неизбежно возникает вопрос: какая область знания должна быть научной основой формирования моделей образовательного процесса и методов его диагностики?

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

Согласно современным воззрениям, субъекты образовательного процесса (педагоги и обучающиеся) – биосоциальные информационные системы, а образовательная деятельность – системная совокупность информационных процессов [4, 8, 11, 14]. Иначе говоря, образовательный процесс – обмен информацией между его субъектами, а также потребление учебно-научной информации из информационно-образовательной среды [1, 5, 6, 8, 10]. Достаточно сказать, что в педагогической

науке (точнее, педагогической информатике) давно и прочно укоренились такие термины, как «информационно-образовательные ресурсы», «учебно-информационное взаимодействие» и т.д. Очевидно, что деятельность субъектов образовательного процесса необходимо моделировать как совокупность информационных процессов; соответственно, информационно-методическое обеспечение образовательного процесса необходимо моделировать и диагностировать как систему информации (не путать с информационной системой, как объектом, реализующем информационные процессы).

Формирование целей статьи (постановка задания). Относительно молодой научной дисциплиной, занимающейся вопросами измерения количественных характеристик информации, в том числе семантических, является инфометрия [12–15]; её «ветвями» являются библиометрия, киберметрия, наукометрия и вебометрика (забегая вперёд, отметим, что авторов настоящей статьи интересуют, прежде всего, вебометрика и библиометрия). Следовательно, именно инфометрия должна быть научной основой диагностики образовательного процесса и его обеспечения.

Следует отметить, что теория информации и инфометрия завоёвывают всё большую популярность в моделировании и диагностике образовательного процесса, его обеспечении. Так, для диагностики модальности (развивающего потенциала) образовательных сред вузов используют наукометрические критерии, например, *i*-индекс (для научного коллектива он равен *i*, если не менее чем *i* его членов обладают индивидуальным индексом Хирша не менее чем *i* каждый). Другой положительный пример: современные специалисты предлагают моделировать и диагностировать операционный компонент компетенций и личностно-профессиональных качеств (совокупность соответствующих знаний и умений) как систему информации (совокупность порций информации, или «банк знаний»); поведенческий компонент компетенций (личный опыт соответствующей деятельности) предлагают диагностировать как степень использования во всевозможных видах деятельности сложившиеся знания и умения [2, 4, 8, 16, 18]. Ещё один пример: современные исследователи большое внимание уделяют созданию моделей и методов диагностики портфолио, как системы информации [4, 8, 12, 14].

Нельзя не отметить то обстоятельство, что в настоящее время активно развиваются модели информационно-образовательных ресурсов и методы их диагностики [8, 14, 18]. Кроме того, целая «ветвь» инфометрии – вебометрика – исследует количественные аспекты конструирования и использования информационных ресурсов, структур и технологий применительно к сети Интернет. В настоящее время рейтинговая методика Webometrics, позволяющая диагностировать вуз как информационно-образовательную среду (точнее, веб-сайт вуза как информационный ресурс), является общепризнанной [6, 7, 18].

Безусловно, одной лишь количественной диагностики явно недостаточно для полноценного социально-педагогического мониторинга. Достаточно привести следующий пример: в рейтинг Webometrics входят веб-сайты российских вузов со второй по пятую лигу включительно, однако отсутствует однозначная связь между рейтингом вуза (его местом среди российских вузов) и лигой, к которой относят его веб-сайт [7]. Напомним, что веб-сайт высшей (пятой) лиги – реальный механизм интеграции вуза в Интернет-пространство благодаря самым широким функциональным возможностям, в то время как веб-сайт второй лиги – лишь «витрина» вуза в сети Интернет (его «визитная карточка»).

Вместе с тем, анализ научной литературы показал, что в настоящее время отсутствует единый подход использования инфометрии в разработке методов диагностики образовательного процесса и его обеспечения. В рамках статьи авторы пытались ответить на вопрос: ка-

ким образом использовать достижения инфометрии при создании методов (следовательно, и средств) диагностики образовательного процесса? Поэтому целью настоящего исследования было обоснование возможностей инфометрии в диагностике образовательного процесса.

Достижение поставленной цели было связано с применением следующих методов исследования: анализ научно-методической литературы и передового опыта социально-педагогического мониторинга, моделирование, методы квалиметрии, методы теории множеств и отношений. Методологическими основами исследования служили: компетентностный подход, провозглашающий приоритетом личностно-профессионального развития не формирование системы знаний и умений, а готовности к успешному управлению ими; системный подход, рассматривающий образовательную деятельность как систему информационных процессов; квалиметрический подход, провозглашающий необходимость многопараметрической диагностики образовательного процесса и условий его реализации. Важнейшими научными основами исследования служили: инфометрия, теория информации и компьютерная дидактика (педагогическая информатика).

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. С точки зрения авторов настоящей статьи, научной основой инфометрических измерений образовательного процесса, его результатов и обеспечения (особенно его современных форм, т.е. информационно-образовательных ресурсов) должны быть модели гипертекста. Действительно, и информационные ресурсы, потребляемые субъектами образовательного процесса, и результаты личностно-профессионального развития (компетенции и личностно-профессиональные качества) представляют собой иерархическую систему информации (одни составляющие информации ссылаются на другие). Напомним, что гипертекст – наиболее распространённая форма информации в сети Интернет. Не следует также забывать, что и межпредметные связи представляют собой, по сути, связи между учебно-научной информацией.

Каким образом возможно оценить информационную насыщенность образовательного процесса и его обеспечения? Очевидно, что когнитивной моделью учебно-научной информации может служить ориентированный граф. Пусть *S* – множество порций учебно-научной информации, в таком случае количество её порций $s = P(S)$

, где *P* – мощность множества. Если G_i – множество ссылок из *i*-й порции информации на другую информацию (не обязательно входящую во множество *S*), то общее множество информационных ссылок $G = \bigcup_{i=1}^s G_i$, где \bigcup –

символ объединения множеств.

Очевидно, что информационная насыщенность множества *S* составит

$$\alpha = \sum_{i=1}^s \left[V_i \cdot W_i \cdot \sum_{j=1}^{P(G_i)} \log_2(2 + A_{i,j}) \right].$$

Здесь: *P* – мощность множества, V_i – объём *i*-й порции информации, W_i – весовой коэффициент, зависящий от значимости *i*-й порции информации и её семантики (смысла), Q_i – качество *i*-й порции информации (без учёта ссылок), $A_{i,j}$ – информационная насыщенность *j*-й ссылки из *i*-й порции (точнее, информации, на которую имеется ссылка). Аргумент в формуле авторы настоящей статьи объясняют следующим образом. Постоянная составляющая необходима для того, чтобы в случае «пустой» ссылки результат вычисления логарифма был равен единице; сама функция логарифма применена для того, чтобы снизить значение информации, на которую ссылаются.

Возникает вопрос: если информация, на которую ссылаются из гипертекста, сама имеет внутри себя ссыл-

ки на другую информацию, то каким образом вычислять информационную насыщенность? Очевидно, что вычисление информационной насыщенности становится рекуррентным процессом; критерий выхода из рекурсии – отсутствие ссылок.

Возникает и другой вопрос: чем детерминировано качество порции информации? Очевидно, что аспектов великое множество. Это и наличие примеров, и наличие иллюстраций (лучше – видеоматериалов или мультимедийных анимационных роликов) и т.д. Достаточно сказать, что образцы (паттерны) выполнения педагогических заданий, входящие в сэмпл-библиотеки информационно-образовательных ресурсов, подразделяют на пять уровней [10]. Оценка качества порций учебно-научной информации – отдельная метрологическая задача.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Анализ и обобщение результатов настоящего исследования позволили сделать вывод, что теория информации должна быть научной основой создания моделей образовательного процесса, инфометрия – методов его диагностики. Перспективы работы – создание информационно-семантических моделей электронного портфолио, как механизма мониторинга учебной деятельности обучающегося в условиях информатизации образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Галактионова Т.Г., Казакова Е.И., Пугач В.Е. Дидактические принципы создания современного учебника // Педагогика. 2018. № 5. С. 23-36.
2. Григораиш О.В. Современные подходы к оценке сформированности компетенций студентов технических // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 10. С. 106-110.
3. Дахин А.Н. Когнитивные карты школьной алгебры // Педагогика. 2018. № 5. С. 72-74.
4. Елькина О.Ю., Лозован Л.Я. Профессиональное становление будущего учителя в социокультурной среде университета // Педагогика. 2018. № 4. С. 78-83.
5. Мартынов В.Г., Голунов Н.Н., Макарова Е.Д. Открытые образовательные онлайн-курсы Губкинского университета как инновация в образовании // Педагогика. 2018. № 5. С. 37-44.
6. Перминова Л.М. Научный журнал как модель информационно-образовательного пространства // Педагогика. 2018. № 4. С. 32-42.
7. Сапрыкина И.Э. Влияние сайта университета на его положение в мировых рейтингах // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 8. С. 54-58.
8. Черных А.И., Шапошникова Т.Л., Хорошун К.В., Романов Д.А. Мониторинг качества и эффективности непрерывного профессионального образования. Краснодар: КубГТУ, 2016. 264 с.
9. Шабельник, В.В. Формирование модели образовательной среды высшего учебного заведения // Известия Смоленского государственного университета. 2013. № 2 (22). С. 369-377.
10. Шапошникова Т.Л., Котлярова Е.А., Романова М.Л. Сэмпл-технологии дистанционного обучения в учебно-экспериментальной деятельности студентов // Среднее профессиональное образование. 2016. № 10. С. 16-19.
11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
12. Halevi, G., Moed, H., & Bar-Ilan, J. (2017). "Suitability of Google scholar as a source of scientific information and as a source of data for scientific evaluation – Review of the literature", *Journal of Informetrics*, 11(3), pp. 823–834.
13. Iskrenovic-Momcilovic, O. (2018) "Using Computers in Teaching in Higher Education", *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 9, No 4, pp. 71-78.
14. Klavans, R., & Boyack, K. (2017). "Research portfolio analysis and topic prominence", *Journal of Informetrics*, 11, pp. 1158–1174.
15. Oliveira, F., Oliveira, A. and Alturas, B. (2018) "Migration of Relational Databases to NoSQL – Methods of Analysis", *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 9, No 2, pp. 227-235.
16. Pradubthong, N., Petsangsri, S. and Pimdee, P. (2018) "The Effects of the SPACE Learning Model on Learning Achievement and Innovation & Learning Skills in Higher Education", *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 9, No 4, pp. 187-199.
17. Reyes, G.E., Govers, M. and Ruwaard, D. (2018) "A Mathematical and Conceptual Model Regarding Social Inclusion and Social Leverage", *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 9, No 3, pp. 9-16.
18. Williams, R., de Rassenfosse, G., Jensen, P., & Marginson, S. (2013). "The determinants of quality national higher education systems", *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 35, No 6, pp. 599–611.

Статья поступила в редакцию 08.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 372.881.1

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0042

ЛИДЕРСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

© 2019

Пожарский Сергей Олегович, старший преподаватель
кафедры экономики и менеджмента

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
(660049, Россия, Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89, e-mail: koscom80@gmail.com)*

Асламазишвили Дина Николаевна, кандидат философских наук,
профессор Бизнес Школы

Грузинский-Американский Университет

(0160, Грузия, Тбилиси, ул. Мераба Алексидзе, 10, e-mail: dinaaslamazishvili@gau.ge)

Аннотация. Ключевую роль в организации занимает руководитель, который в идеале должен быть и её лидером, а так же эффективным менеджером. Установлено, что именно наличие лидерского потенциала, востребованного в конкретных профессиональных ситуациях, позволяет руководителю стать организационным лидером и быть успешным в своей деятельности. Теоретический анализ литературы проблемы показывает недостаточность исследований, посвященных должностной власти в организации. Некоторые идеи статьи обсуждались в более ранней публикации [15]. В настоящей статье переосмыслены и уточнены западные первоисточники диагностических методик в части особенностей их интерпретации. Представлены результаты исследования лидерского потенциала менеджеров, способствующего становлению руководителя в качестве организационного лидера. Отмечается недостаточный уровень развития лидерского потенциала у современных руководителей. Так же в работе представлены результаты исследования ключевых компонентов лидерского потенциала руководителей, которые определяют особенности лидерского потенциала руководителей. Выявлены особенности в компонентах структуры личностного потенциала современных руководителей. Результаты проведенного исследования могут быть использованы HR-менеджерами организаций и интересующимися вопросами развития лидерского потенциала руководителей, эффективного руководства организацией и развития лидерских качеств организационного лидера.

Ключевые слова: лидерские качества, лидерский потенциал, лидерский потенциал руководителя, особенности лидерского потенциала.

LEADERSHIP POTENTIAL OF MANAGERS

© 2019

Pozharskiy Sergey Olegovitch, senior lecturer
in Economics and Management Chair

Krasnoyarsk State Pedagogic University by the name of Viktor Astafiev

(660049, Russia, Krasnoyarsk, Adi Lebedevoy Street, 89, e-mail: koscom80@gmail.com)

Aslamazishvili Dina Nikolaevna, Candidate of Philosophical Sciences (PhD), Professor,
Scientific Group Member of Business School

Georgian American University

(1060, Georgia, Tbilisi, Merab Aleksidze Street, 10, e-mail: dinaaslamazishvili@gau.ge)

Abstract. The key role in organization is played by managers, who in ideal should be leaders, enabling organization's effectiveness. It is a fact that leadership potential is needed in the specific professional situations, allowing manager to become organizational leader and become successful in managing activities. The sources in leadership theoretical analysis shows the lack of the position power research in organizations. Some ideas of this paper were discussed in the earlier publication [15]. This paper rethinks and specifies some Western sources of diagnostic methods within their interpretations. The paper presents the research results on the leadership potential of managers in organizations, as this potential becomes a basic source for a manager building towards being the organizational leader. Nowadays managers have a lack of leadership potential, as it is shown in research. In the paper there are presented the results of the research on the key elements of the leadership potential for managers, moreover, the revealing analysis of the leadership potential structure components of contemporary managers. The results of the research can be used by HR-managers and anyone interested in the issues related to the leadership potential development, effective management and developing the leadership skills in organizational leader.

Keywords: leadership traits, leadership skills, leadership potential, leadership potential of a manager, specificity of leadership potential.

Nowadays it is still problematic issue to define the required individual traits or skills for a manager's personality, which could enable the leadership success. Manager as an active subject of the administering activity, included in different spheres (professional, organizational, managerial, social), should have subjective and personal traits, united within one direction, - towards process, results, people, organization and society. These traits can be treated as new integrative traits, and leadership potential is an integrative trait in organizational context. Leadership potential of a manager is the indicator of the subjective activity, which presents self-organizing integrative level-based system characteristic of the inner renewable resources of a manager's personality (knowledge, leadership skills, personality unique traits), which develops and reveals in the dynamic interaction of a manager and sociocultural environment. Leadership potential in its general meaning, represents the cluster of existing means, opportunities in some field, in some relation, allowing to move from the traits and behavior study in the present towards the study of human in the future, as leadership traits develop and reveal in the dynamic interaction of a person

and sociocultural environment [5].

In relation of effective manager's traits, contributing to effective managerial activity, with the leadership personality traits, there can be defined the traits and resources, contributing to the leadership potential of a manager [4]:

1) Personal - professional traits – renewability, self-regulations, functioning in the social-personal interaction, trustworthiness, persistence, independence.

2) Leadership skills – influence, desire to lead, skill to regulate the interpersonal tension, inspiring motivation, individualized attention.

3) Intellectual traits – high intelligence, ability to solve problems effectively, mind flexibility, optimistic thinking, reasonableness.

4) Socially oriented traits – extraversion - introversion, communication ability, adaptability, empathy, sensibility, sociability, ability to adapt to different situations, desire to cooperate with other people, desire to be initiative in social situations, following moral values.

5) Will traits – intention to get responsibility and complete the task (internal locus of control), courage, persistence,

responsibility, confidence, readiness to get the responsibility for the actions and decisions, resilience to frustration.

6) Creativity traits – creative direction of professional interests, ability to stimulate the creative activity, need for novelties and innovation activity, not conservative mind, originality of ideas, ingeniousness, ability to make not standardized decisions, visioning the perspective, developed imagination, creativity, imitativeness.

7) Emotional maturity (EQ emotional intelligence) – emotional stability, ability to manage stress, ability to manage emotional states.

One of the leadership components, enabling effective management, is the result component, which plays the significant role for the effective activity as a manager and leader. This component means the ability of a manager to lead towards the results in organization, group, teams or in individual leadership or coaching contact with the employee. Such view of the personality traits constructing leadership potential of a manager defines the need to compare them with the traits of a manager as a subject of the managerial activity. As a result, there will be revealed leadership potential components of the effective manager. The followers of the Traits models in leadership keep to the idea that there does exist the individual predisposition towards leadership and that the spectrum of the specific individual traits development is genetically and physiologically defined. That is the reason within this approach stays for the idea that not everyone can become a leader, and 'leaders are born'. Even accepting this perspective, experts and practitioners prove that the practical reality of leadership traits development is much easier. First, there is a directed leadership skills development among people with the position power in specific professional work groups. Second, there does exist the selection system for getting the position of a manager, and this system includes leadership or managerial potential measurement within the professional specificity or even related to the socio-psychological specifics of the work group [13].

In 1928 G. Person expressed two hypotheses in relations to leadership: (1) any particular situation plays a large part in determining leadership qualities and the leader for that situation and (2) the qualities in an individual that a particular situation may determine to be leadership qualities are themselves the product of a succession of previous leadership situations that have developed and molded that individual [1]. According to the leadership potential model offered by J. Hartley, there are the following tendencies [7]:

- if a person becomes leader in one situation, then there is a big possibility that he/she can become a leader in another one as well;

- hence to the stereotypes, in one situation leader can be treated by the groups as a "leader" in general;

- becoming a leader in one situation, the person gets the authority, which helps to make him/her a leader in other situations;

- usually as a leader there is chosen someone who has a desire to become a leader.

P. Secord and K. Backman presented interesting observations, as they have noticed that once becoming a leader and by that getting the central position in the relationships and hierarchical status context, the leader gets, from one side, the positive support from the group members, and from another side, - develops leadership potential. Furthermore, the positive experience of being a leader, motivates to keep the same position, while the leader's success, revealing in satisfying the needs of other group members, leads to the downsizing of individual activity of each member, which in its turn helps to keep the leader his/her status [17].

By E. Kudryashova's opinion, leadership develops only in the process of getting experience [9]. Nobody can learn to play piano, just listening to the music, played by others, or it is not possible to become a good football player, just watching how others play on TV. Same happens with leadership potential, its development cannot be active, if someone just observes others. In order to develop leadership

potential, manager need experience and practice. B. Bass's research proves that if a leader moves to another group, his/her leadership desire is based on the previous leader's status, and on the possibility to get success in getting leadership position [2].

The main goal of the research is to study the specificity of contemporary managers' leadership potential in business organizations. The research was conducted on the basis of the training center "SNAP-Siberia", Ltd., Krasnoyarsk City, Russia. There were 50 managers participating in the research from different business organizations. The choice of the psycho-diagnostic methods was based on the defined traits and resources crafting leadership potential of a manager. As the research methods there were used the following: test 'Hardiness' (S.Maddie, adaptation by D.A. Leontiev) [10, 12], test of life meaning orientations (D.A. Leontiev) [11], method of emotional intelligence diagnostic (N. Hall) [8], method 'Subjective control level' (E.F. Bazhin, E.A. Golinkina, A.M. Etkind) [3], survey 'Risk readiness' (RSK, G. Shubert) [6], method 'Diagnostic of personality's motivational structure' (V.E.Milman) [14], method 'Personality direction' (V. Smekal, M. Kucera) [16].

The following presents the analysis of the main psycho-diagnostic results. The test 'Hardiness' (S.Maddie, adaptation by D.A. Leontiev) showed that 45% of managers have involvement as a characteristic of confidence in oneself and actions. 17% of managers have control as a characteristic of independent decision-making. Among 38% of respondents leads the scale "taking risks", which is characterized by the active knowledge transfer into experience and future use. 60% of managers as well lead in the scale "hardiness", which means managing stress in professional activity.

Test of life meaning orientations (D.A. Leontiev) shows the following results. The most vivid is the scale "Life goal" – 33% of managers. This scale characterizes the goals presence or absence in life, which give awareness and direction in time perspective. High points in this scale demonstrate not only the goal-orientation, but as well projection for the future, - the person who has this trait, is someone without the clear plans in presence and are not based on the personal responsibility for their implementation. 20% of respondents showed high points in the scale "Life process". The scale follows the popular theory, that the main meaning of life is to live. This indicator demonstrates the perception of life by manager, as emotional, interesting and full of sense. In the scale "Life results" 33% of manager get high points. This scale defines the valuation of the life period and the feeling of how much productively and meaningful as this period. 45% of respondents have the highest points in the scale "Locus of control – Self". High points demonstrate the personality strength and freedom of choice to build one's life in the way he/she wants. "Locus of control – Life" has high points among 37% of managers. It means the attitude towards one's life control, make decisions, and implement them.

Method of emotional intelligence diagnostic (N. Hall) showed that 32% of respondents have high points in the scale "Self-awareness". 55% of managers showed high points in the scale "Managing emotions (flexibility, emotional control)", and 40% - in the scale "Self-motivation", while 48% in "Empathy" and 33% in "Understanding emotions of others".

Method 'Subjective control level' (E.F. Bazhin, E.A. Golinkina, A.M. Etkind) showed that 53% of managers had high indicators in the scale of general internality. High internality means high level of subjective control over the positive emotional events and situations. 45% of managers have internality in the achievement area, and 38% of respondents have high points in failures internality. 63% of managers have high points in family relationships internality, and 65% in business relationships internality, as well as 70% in the area of interpersonal relationships, and 40% in the health and illness relation.

By the survey 'Risk readiness' (RSK, G. Shubert), 25% of respondents are risk intended, 45% are risk ready, and 45%

are risk averse. The person inclined to take risks in one situation, will take risk in others as well. The tendency for risk taking is connected with the person's direction towards goal achievement or failure aversion. This inclination is expressed in extreme situations and can lead to accident and traumas.

Method 'Diagnostic of personality's motivational structure' (V.E.Milman) gave the following results: in scale "life support" high results had 30%, in scale "comfort" – 55%, in scale "social status" – 50%, in scale "communication" – 38%, in scale "general activity" – 48%, in scale "creative activity" – 56%, and "social utility" – 45%.

By the method 'Personality direction' (V. Smekal, M. Kucera), among 30% of managers it leads the individualist direction, and among 32% collectivist, while 38% have business direction.

Summing up, based on the research with the help of the previously described methods, the following leadership potential indicators can be defined:

1. Involvement (45%) – confidence in self and actions
2. Locus of control – Self (45%) – strong personality
3. Management of emotions (felicity, emotional control) (55%)
4. Subjective control – highest in family relationships, business relationships and interpersonal relationships internality
5. Risk readiness and risk aversion (45% and 45%)
6. Motivational personality structure, scales "comfort" and "creative activity"
7. Business direction of personality (38%).

The study results can be used by HR managers of business organizations, practicing psychologists and everyone interested in the issues related to leadership potential development of managers and effective management generally.

REFERENCES:

1. Bass B.M. Bass & Stogdill's handbook of leadership, 3rd edition. New York: The Free Press, 1990
2. Bass B.M. Leadership, Psychology and Organizational Behavior. New York, 1960
3. Bazhin E. Encyclopedia of psychological tests. Personality, Motivation, Need. Moscow: AST, 1997, in Russian
4. Evtikhov O.V. Leadership potential of a manager: specificity, content, and development opportunities: monograph. Krasnoyarsk: SibUE MVD Russia (СибЮИИ МВД России), 2011, in Russian
5. Evtikhov O.V. Social-psychological model of manager's leadership potential development // Psycho-pedagogy in law enforcement agencies. 2012. № 4 (51). P. 3-6, in Russian
6. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Mamuylov G.M. Socio-psychological diagnostics of personality and small groups development. Moscow: Institute of Psychotherapy, 2002, in Russian
7. Hartley J. Leading communities: capabilities and cultures // Leadership and Organizational Development Journal. 2002. № 23. P. 419-429
8. Ilyin E.I. Emotions and feelings. Saint-Petersburg: Piter (СПб.: Питер), 2001, in Russian
9. Kudryashova E.V. Administration, leadership, management: history, theory, practice. Arkhangelsk: Delo, 2001, in Russian
10. Leontiev D.A. Rasskazova E.I. Hardiness Test. Moscow: Smisl, 2006, in Russian
11. Leontiev D.A. Test of meaningful orientations, 2nd edition. Moscow: Smisl, 2000, in Russian
12. Maddi, S.R. Comments on trends in hardiness research and theorizing // Consulting Psychology Journal. 1999. № 51, P. 67-71
13. Medvedeva T.V. Optimization of the manager's leadership potential development process: dissertation in Psychology. Moscow, 2010, in Russian
14. Milman V.E. Method of studying motivation sphere of personality. Practical Guide for Psychological diagnostic. Psycho-diagnostic of motivation and self-regulation. Moscow, 1990
15. Pozharskiy S.O. Specifics of managers' leadership potential. // Vestnik of Krasnoyarsk State Pedagogical University by the name of Viktor Astafiev. Krasnoyarsk, 2016. № 2 (36), P. 226-231.
16. Psychology of Happy Life, <https://psycabi.net/testy/233-metodika-dagnostiki-napravlenosti-lichnosti-b-bassa-oprosnik-smekala-kuchera>, in Russian, retrieved March 2019
17. Secord, P., Backman, C. Social Psychology. New York, 1964

Статья поступила в редакцию 05.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 37.048.45
DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0064

СИСТЕМА ПРОФИОРИЕНТАЦИОННЫХ МЕР КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ОСОЗНАННОСТИ ВЫБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПУТИ

© 2019

Куликова Татьяна Алексеевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры правовых дисциплин

Пронина Наталья Андреевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики

*Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
(300026, Россия, Тула, пр. Ленина, 125, e-mail: natalie4941@rambler.ru)*

Аннотация. Авторы анализируют труды зарубежных и отечественных психологов, изучавших профессиональное становление личности, рассматривают труды ученых, занимающихся профориентационной работой со старшеклассниками. Дается рабочее определение «профориентационного самоопределения». Приводится ряд причин, затрудняющих самостоятельный выбор профессии. Анализируется роль семьи в формировании осознанности выбора профессии. Предлагаются виды профориентационной работы учителей в соответствии с особенностями различных возрастных групп учащихся. Отмечается, что образовательная область «Технология» обладает огромным профориентационным потенциалом. Приводятся различные варианты профориентационной работы, которые может использовать классный руководитель. Описываются различные методы работы школьного психолога со старшеклассниками, которые позволяют дать рекомендации по поводу дальнейшего профессионального пути. Рассматриваются разработанные и проверенные на базе ТГПУ имени Л.Н. Толстого эффективные профориентационные меры, помогающие старшекласснику сделать осознанный выбор профессии.

Ключевые слова: профориентация, профессиональный путь, профессиональное становление личности, старшеклассник, внеклассные мероприятия, учитель, психолог, родители, профориентационные меры, профессия, осознанный выбор профессионального пути.

SYSTEM OF PROFESSIONAL ORIENTATION MEASURES AS MEANS OF INCREASE IN SENSIBLENESS OF THE CHOICE OF THE PROFESSIONAL WAY

© 2019

Kulikova Tatyana Alekseevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department of «Legal disciplines»

Pronina Natalya Andreevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department of «Psychology and pedagogics»

*Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
(300026 Russia, Tula, Lenin Street 125, e-mail: natalie4941@rambler.ru)*

Abstract. Authors analyze works of the foreign and domestic psychologists studying professional formation of the personality. Works of the scientists who are engaged in professional orientation work with seniors are considered. Working definition of “a professional orientation samooprededeleniye” is given. The variety of reasons, complicating independent choice of profession is given. The role of family in formation of sensibleness of choice of profession is analyzed. Different types of professional orientation work of teachers according to various age groups are offered. The educational Technology area has huge professional orientation potential. Various options of proforiyetsionny work which the class teacher can use are given. The school psychologist uses various methods which allow to make recommendations about an occasion of a further professional way in the work with seniors. On the basis of TGPU of L.N. Tolstoy the effective professional orientation measures allowing the senior to make conscious choice of profession were developed and checked in practice.

Keywords: career guidance, professional way, professional formation of the personality, senior, out-of-class actions, teacher, psychologist, parents, professional orientation measures, profession, conscious choice of a professional way.

Изменения в политической и социально-экономической жизни нашей страны привели к трансформации системы профессионального образования. Большое количество негосударственных вузов, новых специальностей и направлений подготовки затрудняют осознанный выбор выпускниками школ профессионального пути.

Проблема выбора школьниками профессионального пути не нова. Изучением профессионального становления личности занимались такие отечественные и зарубежные психологи, как Э. Гинзберг [1], Э.Ф. Зеер [2], Е.А. Климов [3], Т.В. Кудрявцев [4], А.К. Маркова [5], Ю.П. Поваренков [6], В.Д. Шадриков [7], Дж. Холланд [1], Д. Сьюпер [1]; вопросами профориентационной работы со старшеклассниками – С.И. Вершинин [8], Е.Н. Землянская [9], Н.С. Пряжников [10], Г.В. Резапкина [11], С.Н.Чистякова [12], В.Р. Шмидт [13].

Среди психологов нет единой точки зрения на определение понятия «профориентация». Мы вслед за Э.Ф. Зеером под профориентацией будем понимать «научно обоснованную систему психолого-педагогических, социально-экономических, производственно-технических и медико-биологических мер по оказанию молодежи личностно ориентированной помощи в выявлении и развитии склонностей и способностей, познавательных и профессиональных интересов в выборе профессии, а также формирование потребности и готовности к труду

в условиях рынка» [14].

Е.А. Климов под результатом профессионального самоопределения понимает «относительно определенный, положительно эмоционально окрашенный и реалистичный план. Он, как минимум, предусматривает ближайшие шаги на профессиональном пути: выбор формы профессионального обучения, учебного заведения» [15].

Традиционно считалось, что профориентационной работой необходимо заниматься с учащимися старших классов. Но мы считаем, что для осознанного выбора профессии нужна работа в течение длительного времени. Так, Е.А. Климов рекомендует внедрение внеклассных мероприятий уже с первого года обучения в школе [16]. Л.Р. Болотина считает младший школьный возраст подготовительным этапом, закладывающим основы для будущего профессионального самоопределения [17]. А.И. Кочетов акцентирует наше внимание на то, что раннее знакомство с разнообразными видами человеческой деятельности расширяет кругозор ребенка, раскрывает способности и возможности раннего проявления и уточнения его интересов и склонностей [18]. С.Н. Чистякова говорит о формировании у младших школьников интереса к профессиональной деятельности как об основной цели профессионального самоопределения [18]. А.Д. Сазонов полагает, что главная задача педагога – применять все возможности учебно-воспитательного

процесса, чтобы в наибольшей степени создать представления о мире труда и подтолкнуть ребенка к профессиональной деятельности, принимает во внимание все возрастные особенности [20].

Несмотря на достаточно подробное теоретическое изучение данной проблемы, многие сегодняшние старшеклассники не готовы принимать решение о своем будущем самостоятельно из-за ряда причин: инфантильности, отсутствия интересов и склонностей, непонимания своих сильных и слабых сторон. Выбор предметов для сдачи ЕГЭ осуществляется по принципу легкости и нередко никак не связывается с профессиональным самоопределением. Выпускники школ допускают большое количество ошибок при выборе будущей профессии. Среди них выбор под воздействием социального окружения (друзей, родителей, средств массовой информации). Под влиянием эмоций человек также может сделать неправильный выбор, и представление о профессии потом может не совпасть с реальной действительностью. Сделанный из-за чувства долга профессиональный выбор также является ошибкой. Старшеклассник может не продолжать семейную профессиональную династию, если круг его интересов лежит в другом поле деятельности. Молодые люди часто поступают в вуз из-за страха перед армией. Для части студентов главной задачей является получение профессионального образования, они не собираются работать по специальности, но иногда жизнь вносит коррективы и приходится идти работать не туда, где большая зарплата. Такой горе-специалист будет тяготиться каждой минутой, проведенной на рабочем месте, создавая видимость работы, допуская брак и ошибки.

Задача данного исследования – рассмотреть помощь родителей, учителей, школьного психолога в выборе профессии обучающимися.

Трудно переоценить роль семьи. Именно этот первичный институт социализации начинает готовить ребенка к выбору профессии. Еще в дошкольном детстве ребенка надо приучать к труду, давая ему посильные поручения: полить цветы, пропылесосить ковер, убрать игрушки. Если в семье есть домашнее животное, то ребенку необходимо за ним ухаживать, кормить, поить и т.д. Родители знакомят ребенка с миром профессий, рассказывая ему о своей деятельности. Они могут провести экскурсию на свое рабочее место, показав, чем занимаются мама и папа. Могут поиграть с ребенком в настольные игры, например, домино профессий. Такая игра решает несколько важных задач: объединяет семью, способствует развитию у ребенка активного словарного запаса.

В младшем школьном возрасте родители могут отвести ребенка в Мануфакторию (Тула) или Киндзанию (Москва). Это детские города профессий, где каждый ребенок может попробовать себя в роли пожарного, врача, парикмахера и т.д. Очень познавательны экскурсии на производство, где ребенок не только получит сведения о различных профессиях, но и поймет всю важность и необходимость любого труда. В Туле открывает двери кондитерская фабрика «Ясная Поляна», в Москве – концерт «Бабаевский», «Красный Октябрь», «Кока-кола», «Баскин Роббинс» и т.д. Очень познавательна экскурсия на «Мосфильм»; там можно увидеть, как создается фильм. Экскурсия на завод елочных игрушек в город Клин формирует чувство прекрасного у детей, они знакомятся с новой для себя профессией стеклодува.

Важно воспитывать бережное отношение к любому труду, приучая ребенка не бросать мусор на улице. Родители могут личным примером вдохновлять своих детей, рассказывая за ужином, как прошел день, что им удалось сегодня сделать на работе, что нового они узнали.

Хорошо, когда ребенок воспитывается в полной семье, тогда родители могут познакомить дочь или сына с гендерными домашними обязанностями. Например,

мама будет учить дочь готовить еду, а отец покажет сыну, как забивать гвозди. Как правило, родители в семьях, где два и более ребенка, перекалывают свои обязанности на старших детей. Дочь должна заботиться о чистоте и порядке в квартире, готовить. Это, конечно, приобщает к труду, но может сформировать негативные чувства по отношению к родственникам, поэтому необходимо уделять внимание всем детям и не перекалывать на их хрупкие плечи бремя своих домашних обязанностей.

Выбор кружка или спортивной секции позволит развить специальные способности и волю ребенка, ведь для достижения результатов необходимо регулярно посещать кружок или секцию и много тренироваться, потом с возрастом хобби может перерасти в профессию.

Подростковый возраст – пора профессиональных фантазий. Мальчики и девочки примеряют на себя ту или иную профессиональную роль, до конца не осознавая свои сильные и слабые стороны. Именно поэтому выбор того или иного профиля в пятом классе, как правило, осуществляют родители, руководствуясь благими намерениями, либо сам подросток, не осознающий всю серьезность выбора. Большое количество профильных предметов, которые необходимо изучать, могут вместо интереса вызвать негативное отношение.

Старший школьник стоит на пороге взрослой жизни и должен сам принимать осознанное решение о выборе профессионального пути. Родители должны помочь ему в выборе специальности, не допустив при этом ошибок. Несбывшаяся профессиональная мечта матери и отца не должна реализовываться в детях. Родители не должны принимать решение о выборе вуза или специальности. Они лишь могут помочь советом, дружеской беседой, могут организовать поездку в другой город, если юноша или девушка их об этом попросят.

Большую роль в выборе профессии играет учитель. Рассмотрим это на конкретном примере.

Благоприятные возможности для проведения профориентационной работы создает образовательная область «Технология». Теоретическую часть уроков технологии можно использовать для ознакомления учащихся с отраслями народного хозяйства, а также с профессиями (в основном материального производства). Эта работа будет иметь должный эффект лишь в том случае, если профориентационный материал тесно связан с темой урока, а информация содержит сведения о значении данной профессии, ее распространенности, о требованиях профессии к человеку, об условиях труда и возможностях профессионального роста. В зависимости от обстоятельств и условий проведения урока технологии профориентационный материал занимает соответствующее место в теоретической или практической части урока. При проведении практических работ (в чем и заключается особенная ценность уроков технологии) в школьных мастерских и на учебно-опытных участках учащиеся приобретают специальные умения и навыки и уже непосредственно знакомятся с массовыми рабочими профессиями, развивая при этом свои профессиональные интересы и способности и проверяя тем самым свою готовность к выбору той или иной профессии.

Содержание обучения технологии дифференцировано для городской и сельской школ и имеет свою специфику для трех ступеней обучения: I-IV, V-IX, X-XI классов.

Эффективность профориентационной работы во многом зависит от постановки технологического обучения и воспитания. Ведь учебная мастерская школы для учащихся является прообразом промышленного предприятия. По ней они судят об организации промышленного производства, а по личности учителя технологии – о рабочих, техниках, инженерах.

Большое внимание следует уделять формированию у учащихся интереса к тем профессиям, которые нужны

народному хозяйству в конкретном регионе. Для того чтобы заинтересовать учащихся рабочими профессиями, технологическое обучение должно осуществляться так, чтобы вызвать у молодежи интерес к технике, к современному рабочему, его труду. В связи с этим на занятиях по технологии при выполнении школьниками практических работ необходимо говорить о передовых технологиях обработки материалов и современной технике; рассказывать о перспективах развития различных отраслей промышленности; отмечать преимущества механизации и автоматизации обработки материалов, но в то же время не умалять значения и ручного труда; демонстрировать условия труда рабочих ведущих профессий во время экскурсий на промышленные предприятия и с помощью учебных и научно-технических фильмов. Большое значение для воспитания у учащихся устойчивого интереса к определенной трудовой деятельности имеет высокая квалификация учителя технологии, его глубокие знания, профессиональное мастерство и особенности личности.

Выбирая формы и методы проведения профориентационной работы, следует учитывать, что эта работа должна быть органической частью всего учебно-воспитательного процесса, в котором технологическое обучение и профориентация неотделимы друг от друга. Основной формой организации профориентационной работы в процессе обучения технологии является занятие с классом или группой учащихся в учебных школьных мастерских. На любом занятии можно и нужно давать школьникам информационный материал, используя методы рассказа, школьной лекции, беседы, демонстрации видеofilmов, решения задач и выполнения упражнений с производственным содержанием, сообщений учащихся. Выбор метода зависит от возрастных особенностей школьников, типа занятия, наличия соответствующего материала.

Уроки технологии располагают большими возможностями ориентации учащихся на массовые рабочие профессии, воспитания у них трудолюбия и других профессионально важных качеств личности.

Начинать систематическую профориентационную работу нужно с момента поступления учащихся в школу.

В младшем школьном возрасте ведущим видом деятельности становится учебная, познавательные процессы претерпевают изменения, ребенок под руководством учителя осваивает то, как надо запоминать учебный материал, писать, читать, решать задачи. Именно учитель является авторитетом, восхищение его умом способствует развитию психики младшего школьника, а подражание формирует учебные действия. К четвертому классу у детей должна сформироваться внутренняя положительная учебная мотивация, ведь в первый класс они приходят с социальной мотивацией, их привлекает внешняя сторона учебной деятельности и яркие атрибуты: пенал, ластик, тетради. Педагог учит бережному отношению к учебникам и тетрадям, формирует ответственное отношение к учебе, ведь именно в этом возрасте учебная деятельность приравнивается к трудовой деятельности взрослых. К окончанию начальной общеобразовательной школы учащиеся должны уметь оценивать свою деятельность. Способность давать себе оценку свидетельствует, о том, что все компоненты учебной деятельности сформированы. Если же были допущены ошибки, то в подростковом возрасте школьника ждут трудности в обучении.

Подростки переносят на учебный предмет свое отношение к учителю. Именно педагог может повлиять на выбор будущей профессии своей увлеченностью, правильно подобранными методами и средствами обучения, стилем общения с детьми. Неравнодушный творческий учитель передаст школьникам свою любовь к предмету. Авторитарный педагог сформирует отвращение к своей дисциплине. Либеральный учитель посеет в

детских сердцах равнодушие. Демократический учитель научит детей думать, дискутировать, учиться, не бояться отстаивать свою точку зрения, смело браться за выполнение творческих задач, научит поиску и обработке информации.

В девятом классе подросток стоит перед выбором: сдать ОГЭ и выбрать колледж или продолжить учиться в школе. Иногда беседа с учителем, который наблюдает за подростком длительное время, может помочь принять правильное решение.

Старший школьный возраст – пора выбора профессии. Задача классного руководителя – подобрать оптимальные варианты профориентационной работы. Приглашенные специалисты из вузов и колледжей дадут справочную информацию о направлениях подготовки. Люди, которые состоялись в профессии (это могут быть и родители старшеклассников), расскажут о своей профессии, а их пример может вдохновить ребят. Классные часы позволяют продолжить ознакомление старшеклассников с миром профессий.

Классный руководитель может применять и другие интересные формы профориентационной работы со старшеклассниками: беседу; экскурсии на предприятия, в профессиональные учебные заведения, в службу занятости; информирование старшеклассников об имеющихся в школе кружках, мастерских; участие будущих абитуриентов в «днях открытых дверей»; проведение родительских собраний профориентационной направленности; участие класса в конкурсах, выставках, ярмарках изделий.

Важным компонентом системы профессиональной ориентации учащихся является профессиональное просвещение – сообщение школьникам сведений о различных профессиях, их значении для общества, потребностях в кадрах, условиях труда, требованиях, предъявляемых профессией к психофизиологическим качествам личности, путях профессиональной подготовки, оплате труда. Работа по профпросвещению включает в себя: профинформацию, профпропаганду, профагитацию.

Школьный психолог также может использовать различные методы, направленные на профориентацию учащихся: наблюдение, беседу, анкетирование, тестирование, анализ результатов деятельности, метод обобщения независимых характеристик, профориентационные упражнения и игры, тренинги, индивидуальные консультации и т.д.

Наблюдение должно быть целенаправленным, объективным, длительным. Основываясь на результатах наблюдения, психолог может дать старшеклассникам определенный совет в выборе если не профессии, то хотя бы сферы деятельности (типа профессии).

Беседа должна отвечать следующим требованиям: целенаправленность, плановость, избирательность, индивидуальность подхода, соблюдение этико-педагогического такта. Беседы в зависимости от количества участников могут быть общими (ознакомление класса с типами профессий, иллюстрация наиболее распространенных профессий), индивидуальными (работа с учащимся, направленная на выявление причин трудностей в выборе профессии; анализ преобладающих мотивов выбора профессии; показ путей овладения профессией и т.д.).

Анкетирование проводится с учащимися одного возраста и уровня образования. Всем должно быть предоставлено достаточно времени для обдумывания ответов. Лучше, если старшеклассник будет отвечать на вопросы анонимно.

Разовое проведение опроса вряд ли может правильно определить интересы старшеклассников, так как те могут претерпеть изменения. Поэтому опрос целесообразно проводить в начале и в конце учебного года.

Тесты применяются для изучения личности, развития способностей и познавательных процессов, изучения профессиональных предпочтений.

Анализ результатов деятельности старшеклассника поможет психологу выявить его круг интересов и склонностей. Это могут быть дневники, сочинения, тетради, рисунки ученика.

При изучении личности учащегося применяют метод обобщения независимых характеристик. Например, в характеристике на ученика отмечаются особенности выполнения учебной и внеклассной работы, черты его характера: добросовестность, аккуратность, самостоятельность и т.д. Подобные характеристики могут быть полезны для дополнения сведений о профессиональном самоопределении ученика.

Профориентационные игры и упражнения динамичны, любимы старшеклассниками, они позволяют в непринужденной обстановке решить многие серьезные задачи: научить навыкам самопрезентации, познакомить с миром профессий и т.д.

Тренинг состоит из десяти–пятнадцати занятий, в ходе которых решается задача выбора будущей профессии. Для каждого занятия необходимо корректно сформулировать цель, задачи, подобрать техники и необходимое оборудование. В ходе занятия применяются тесты, игры, упражнения, учащимся может быть предложено домашнее задание.

Индивидуальные консультации, направленные на помощь ребенку в выборе профессии, помогут определить профиль учебного заведения. При этом личная беседа со старшеклассником должна строиться на доверии, тогда будут достигнуты положительные результаты.

Таким образом, профориентационные игры, тренинги, беседы могут быть использованы в дополнение к диагностическим процедурам, дискуссиям, индивидуальным консультациям и лекционным формам работы.

После проведенной работы психолог дает рекомендации о выборе профессиональной сферы с учетом выявленных интересов старшеклассника.

Однако иногда усилий всех перечисленных специалистов недостаточно, и тогда на помощь приходит организация профессионального образования. Так, например, в ТГПУ имени Л.Н. Толстого разработаны и проводятся следующие профориентационные мероприятия.

В мае ТГПУ имени Л.Н. Толстого проводит день открытых дверей. Старшеклассники и их родители могут встретиться с администрацией вуза, представителями приемной комиссии и деканами, задать интересующие их вопросы, ознакомиться с презентациями, рассказывающими об учебе на данном факультете.

Преподаватели регулярно проводят различные профориентационные мероприятия, например, выезды в другие населенные пункты Тульской области, которые позволяют информировать старшеклассников об особенностях специальностей, направлений и профилей подготовки, которые реализуются в университете. Во время встреч школьники могут задать интересующие их вопросы и получить на них ответы. Таким образом, описанные выше мероприятия помогают осуществить информационное профессиографирование.

В систему профориентационной работы общеобразовательных учебных заведений области включаются студенты университета во время практики по получению умений и опыта профессиональной деятельности (педагогической практики). Они проводят беседы со школьниками, рассказывают им о мире профессий, акцентируют внимание на профессиях, востребованных в регионе, рассказывают об условиях обучения в ТГПУ имени Л.Н. Толстого и интересных моментах студенческой жизни.

К сожалению, не во всех школах есть психолог, который может провести диагностику учащихся с целью оказания им помощи в дальнейшем самоопределении. Психологическое тестирование, осуществляемое на базе Центра профориентации ТГПУ имени Л.Н. Толстого, позволяет определить будущую профессиональную направленность абитуриента, выбрать будущее направление и профиль подготовки или специальность.

Анализируются также способности, интересы учащегося и его личностные качества. Выполнение заданий занимает около 60 минут. После этого психолог дает рекомендации в соответствии с личностными особенностями и склонностями учащегося о выборе профессионального пути и подбирает тренинги, необходимые для дальнейшего развития ценных личностных качеств.

Олимпиада по психологии, проводимые в университете, – состязание старшеклассников, позволяющее стимулировать интерес к дисциплинам психологического цикла, повысить познавательную мотивацию, способствовать становлению психологической компетентности, сформировать субъектную позицию будущих студентов, развить их рефлексивность, креативность, критическое мышление.

Задачами олимпиады по психологии являются:

- стимулирование познавательного интереса старшеклассников к изучению предметов психологического цикла;
- развитие их креативности;
- формирование критического мышления, импровизации, артистизма, умения выступать перед аудиторией;
- накопление опыта сотрудничества и межличностного общения;
- развитие познавательной и социальной мотивации старшеклассников к исследованию психологических проблем;
- совершенствование знаний по вопросам психологии, развитие умений применять их в ситуации неопределенности;
- реализация творческого потенциала старшеклассников, развитие их способностей к самостоятельным суждениям.

Олимпиада призвана способствовать выявлению и отбору наиболее одаренных старшеклассников, подготовки будущих студентов.

Организация и оценка конкурсных заданий проводится в соответствии с утвержденными положениями о каждом конкурсе. Устные задания оцениваются методом открытого судейства, а письменные проверяются соответствующими группами жюри.

Победители олимпиады по психологии, занявшие I–III места, награждаются дипломами и ценными подарками.

Очень интересно проходят олимпиады по технологии, на которых учащиеся могут продемонстрировать свои знания и умения по нескольким направлениям: обработке металлов, древесины, ткани, в области робототехники. Олимпиада предполагает:

- оценивание усвоенных учащимися знаний, для чего участникам олимпиады предлагаются тесты, состоящие из вопросов и заданий творческого характера;
- проверку умения решать творческие задачи по моделированию изделий различного назначения (девушкам, например, предлагаются задания по моделированию швейных изделий);
- оценку навыков и умений в области технологии изготовления изделий;
- защиту творческого проекта, выполненного самостоятельно по собственному замыслу.

Защита творческого проекта, сопровождаемая компьютерной презентацией и демонстрацией изготовленного изделия, позволяет судить не только о наличии у участника олимпиады разносторонних знаний и прочных навыков и умений, но и о социальной зрелости учащегося, направленности и устойчивости его профессиональных интересов.

В университете проводятся предметные олимпиады по русскому языку, литературе, истории, обществознанию и другим предметам. Победа способствует укреплению веры старшеклассников в собственные силы, положительно влияет на выбор дальнейшего профессионального пути, учитывается при зачислении в вуз.

В октябре или ноябре на базе ТГПУ имени Л.Н.

Толстого проходит профи-тур. Старшеклассники и их родители получают подробную информацию о направлениях подготовки, вступительных испытаниях, правилах приема и задают любые интересующие их вопросы. На каждом факультете проходит встреча с деканом, ведущими преподавателями и студенческим активом факультета. Проводятся различные мастер-классы, научные опыты, интерактивные занятия, профориентационные игры. У старшеклассников есть возможность побывать на нескольких факультетах.

Из числа активных, творческих, прилежных студентов формируется профориентационный отряд, целью которого является консолидация усилий студентов в позитивном влиянии на школьников и абитуриентов при выборе ими ВУЗа и факультета, соответствующего их способностям, индивидуально-психологическим особенностям, жизненным целям. Задачами профориентационного отряда является актуализация профессионального самоопределения учащихся, информированность школьников и их родителей о возможностях получения образования в ТГПУ им. Л.Н. Толстого; проведение профориентационных мероприятий; участие в организации и проведении анкетирования абитуриентов по вопросам выбора профессии; участие в подготовке методических материалы для профориентационной работы со школьниками и абитуриентами (буклеты, презентации и др.), создание модели профориентационной работы через взаимодействие студентов со школьниками, абитуриентами, школами, летними оздоровительными лагерями, молодежными центрами, социально-реабилитационными центрами и др.

Таким образом, в реализацию системы профориентационных мер как средства повышения осознанности выбора школьниками профессионального пути должны быть включены родители (законные представители несовершеннолетних) и образовательные организации общего и профессионального образования. Их совместные усилия должны помочь выпускниками школ сделать правильный выбор жизненного и профессионального пути.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. - Ростов н/Д: Феникс, 2003. - 544 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. - М.: Академия, 2013. - 416 с.
3. Климов Е.А. Как выбрать профессию. - М.: Просвещение, 2009. - 163 с.
4. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 51-59.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Знание, 1996. - 312 с.
6. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности: монография. - Ярославль: ЯГПУ, 2008. - 200 с.
7. Шаориков В.Д. Психология производственного обучения. - Ярославль: Верхнее-Волжское книжное изд-во, 1976. - 219 с.
8. Вершинин С.И. Сравнение профессиональных интересов учащихся с требованиями профессии // Школа и производство. 2010. №3. С. 90-92.
9. Землянская Е.Н. Игровые технологии профессиональной ориентации младших школьников // Начальная школа. 2009. № 12. С. 154.
10. Прыжников Н.С. Проблемы активизации профессионального самоопределения. - М.: МГУ, 2005. - 402 с.
11. Резапкина Г.В. Я и моя профессия: Программа профессионального самоопределения для подростков: учебно-методическое пособие для школьных психологов и педагогов. - М.: Генезис, 2000. - 128 с.
12. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для учителей 1-11 классов. - М.: Академия, 2014. - 256 с.
13. Шмидт В.Р. Классные часы и беседы по профориентации для старшеклассников: 8-11 класс. - Москва: Сфера, 2006. - 119 с.
14. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: теория и практика: учеб. пособие для высшей школы. - М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2011. - 192 с.
15. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 304 с.
16. Иоваша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. - М.: «Вопросы психологии», 2006. - 63 с.
17. Болотина Л.Р. Педагогика и методика начального обучения: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. - М.:

Академический проект, 2011. - 158 с.

18. Кочетов А.И. Содержание, формы и виды трудового воспитания школьников. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2011. - 160 с.

19. Чистяков С.Н. Основы профессиональной ориентации школьников. - М.: «Сфера», 2003. - 265 с.

20. Сазонов А.Д. Профессиональная ориентация учащихся. - М.: «Генезис», 2010. - 223 с.

Статья поступила в редакцию 19.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0043

АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗРАБОТКИ И ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ЧИСЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

© 2019

Просалова Вероника Сергеевна, кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедры «Менеджмента и экономики», филиал в Находке
Локша Анна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Международного маркетинга и торговли»
Вовна Алексей Владимирович, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Международного маркетинга и торговли»
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (690014, Россия, Владивосток, улица Гоголя, 41, e-mail: Fox1108@mail.ru)

Аннотация. Высокий уровень развития системы образования является основой стабильности любого государства, а также потенциалом его дальнейшего развития. Именно поэтому вопросам повышения эффективности высшего образования уделяется большое внимание во время послания президента Федеральному собранию, разрабатываются и реализуются Национальные проекты. В настоящее время разработаны различные модели, позволяющие спрогнозировать потребности рынка труда в квалифицированных кадрах. Однако до сих пор большинство из них не может дать точную оценку потребности экономики в тех или иных специальностях даже на среднесрочную перспективу, не говоря о долгосрочных прогнозах. Эта проблема связана с происходящей в настоящий момент глобальной цифровизацией экономики. Кроме того, работодатели предъявляют новые требования к выпускникам вузов. Они должны обладать рядом компетенций по нескольким профессиям, чтобы быть востребованными на рынке труда. Возникает вопрос, следует ли ограничивать набор студентов в вузы, если не на бюджетные, то на коммерческие места? Рыночная экономика обладает собственными рычагами, чтобы выстроить равновесие на данном рынке и в итоге сбалансировать спрос и предложения на те или иные специальности. С другой стороны, такой подход может вызвать социальную напряженность в обществе, если не кризис. Таким образом, следует исследовать вопросы, связанные с существующими методами прогнозирования численности студентов вузов, в качестве актуальности их применения.

Ключевые слова: высшее образование, образовательные организации высшего образования, численность студентов, конкурентоспособность выпускников, конкурентоспособность вузов, потребность в специалистах с высшим образованием, абитуриент.

RELEVANCE OF DEVELOPMENT AND APPLICATION OF METHODS OF FORECASTING OF NUMBER OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

© 2019

Prosalova Veronica Sergeevna, Ph.D., associate professor, had of the department of «Management and Economics», branch in Nakhodka
Loksha Anna Vladimirovna, Ph.D., associate professor of the department of «International Marketing and Trade»
Vovna Aleksey Vladimirovich, Ph.D., associate professor of the department of «International Marketing and Trade»
Vladivostok State University of Economics and Service (690014, Russia, Vladivostok, Gogol Street, 41, e-mail: Fox1108@mail.ru)

Abstract. The high level of development of an education system is a basis of stability of any state and also potential of its further development. For this reason to issues of increase in efficiency of the higher education much attention during the message of the president is paid to Federal Assembly, National projects are developed and implemented. Now various models allowing to predict the needs of labor market for qualified personnel are developed. However most of them cannot still give an exact assessment to the need of economy for these or those specialties even for the medium term, without speaking about long-term forecasts. This problem is connected with the global digitalization of economy happening at the moment. Besides, employers impose new requirements to university graduates. They have to have a number of competences by several professions to be demanded in labor market. There is a question whether it is necessary to limit enrollment of students in higher education institutions, if not on budgetary, then on commercial places? The market economy possesses own levers to build balance in this market and as a result to balance demand and offers for these or those specialties. On the other hand, such approach can cause social tension in society if not crisis. Thus, it is necessary to investigate the questions connected with the existing methods of forecasting of number of students of higher education institutions as relevance of their application.

Keywords: the higher education, the educational organizations of the higher education, number of students, competitiveness of graduates, competitiveness of higher education institutions, the need for experts with the highest education, the entrant.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Реформы, происходящие в отечественной экономике не могут не затрагивать и социальные стороны нашей жизни, в том числе и высшее образование. Новая парадигма социальной составляющей была адаптирована к рыночным экономическим структурам. Таким образом, сфера образования была приравнена к ряду услуг. Получение высшего образования стало обязательной формальностью среди потенциальных абитуриентов. Вузы, столкнувшись с ограничением финансирования из бюджета, вынуждены были перейти на самоокупаемость. Такая политика привела к увеличению количества студентов, обучающихся на коммерческой основе, снижению

уровня качества подготовки и перепроизводству количества выпускников по отдельным специальностям. Сложившаяся ситуация не позволяет реализовать национальный проект «Образование», который является составным элементом плана Стратегического развития, установленным Указом Президента России от 7 мая 2018 года №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [1].

Возникает вопрос, сколько студентов необходимо набирать вузам для обеспечения своей конкурентоспособности? Следует ли сокращать количество бюджетных мест в вузах, с целью высвобождения бюджетных денег? Смогут ли эти мероприятия обеспечить подго-

товку высококвалифицированных кадров и развитие человеческого капитала в стране.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Вопросы, связанные с темой статьи исследовались многими авторами, т.к. они являются многогранными и могут быть рассмотрены с разных аспектов.

Ряд ученых анализирует проблему высшего образования в целом, через призму реформ, проходивших в нашей стране, начиная с 1992 г. по сегодняшний день [2-6]. В своих позициях они жестко настаивают на сокращении колличества вузов. Отмечая, что в России должны функционировать только те образовательные учреждения, большинство выпускников, которых устраиваются работать по выбранной специальности. Таким образом, предполагается значительно сократить количество студентов. Однако, на наш взгляд, данное мнение противоречит реализации национального проекта «Образование», которое предполагает увеличение количества иностранных студентов, обучающихся в отечественных вузах. Кроме того, российские студенты будут в более ущемленных правах, т.к. невозможно достоверно отследить факт трудоустройства иностранных выпускников по месту их проживания, непосредственно по профилю их специальности.

На сегодняшний день уже проведены исследования, авторы которых отмечают, что количество студентов ведущих отечественных вузов значительно превышает количество обучающихся в высокорейтинговых зарубежных вузах [7, 8, 9]. Лидерами российского образования по количеству студентов являются: Российский экономический университет им. Плеханова, МГУ им. Ломоносова, Финансовый университет при Правительстве РФ. Остальные ведущие российские университеты не отличаются от зарубежных по данному критерию.

Тем не менее большинство авторов все-таки сходятся во мнении, что количество выпускаемых вузами студентов значительно превышает потребности регионов, в связи с чем были разработаны различные модели, позволяющие регулировать выпуск количества студентов [10-19]. В своих исследованиях они отмечают, что большинству выпускников приходится сталкиваться не только с проблемой устройства на работу по полученной специальности, но возникают проблемы с трудоустройством по смежным специальностям. Данная ситуация наблюдается несмотря на демографический кризис, который затронул нашу страну в годы рождения сегодняшних выпускников.

Однако, возникает вопрос, почему ряд отраслей испытывают кадровый голод и нехватку специалистов с высшим образованием по ряду направлений? Крупным производственным предприятиям, таким как АО Дальневосточный завод «Звезда», ООО «Химическая компания», Холдинг «Вертолеты России» и пр.; приходится нанимать на работу иностранных специалистов.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью данного исследования, отраженного в рамках данной статьи, является анализ актуальности и эффективности применения методов прогнозирования численности студентов вузов.

Для того чтобы прийти к поставленной цели были реализованы следующие задачи, а именно: рассмотрено изменение доли населения с высшим образованием, проведен анализ динамики количества абитуриентов и студентов в России по группам специальностей, даны рекомендации о необходимости регулирования численности обучающихся в вузах.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Стратегия научно-технологического развития РФ (далее Стратегия), определяет направления дальнейшего развития как отдельных регионов, так и страны в

целом [20]. На основании изложенных в ней положений можно сделать вывод о том, какие специальности будут востребованы в будущем, какое количество выпускников будет необходимо и в каких регионах.

Согласно данным, представленным в Табл. 1, мы видим, что доля населения, имеющего высшее образование ежегодно растет. Это свидетельствует о повышении уровня образования населения в целом. Причем в Центральном федеральном округе и Северо-Кавказском федеральном округе этот процент значительно выше, чем в среднем по стране. Для Центрального федерального округа этот факт объясняется несколькими причинами. Во-первых, здесь сосредоточены ведущие вузы страны и в большинстве случаев студенты остаются жить и работать в том регионе, где они получили образование. Во-вторых, в данном округе расположено не только большинство производственных отечественных предприятий, но и большинство крупных инновационных кластеров страны, производящих более 50% всего ВВП государства и соответственно нуждающихся высококвалифицированных кадров.

Таблица 1 – Доля занятого населения, имеющего высшее образование в общей численности занятого населения соответствующей возрастной группы в 2010 – 2017 гг. (в процентах)

	2010 г.	2011 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.	2015 г.	2016 г.	2017 г.
Российская Федерация	30,1	30,7	31,2	32,6	33,0	33,8	34,3	35,1
Центральный федеральный округ	35,2	35,7	36,4	38,0	38,2	39,0	39,4	40,1
Северо-Западный федеральный округ	33,4	33,4	34,0	34,6	33,5	34,5	34,8	35,4
Южный федеральный округ	27,7	28,3	27,8	29,7	30,8	31,4	31,4	32,4
Северо-Кавказский федеральный округ	30,5	31,8	31,8	31,7	32,1	32,6	35,0	36,2
Приволжский федеральный округ	26,6	27,2	28,0	29,3	29,6	30,9	31,3	32,1
Уральский федеральный округ	26,5	27,2	27,9	29,9	31,9	32,2	33,1	33,1
Сибирский федеральный округ	26,0	26,4	27,0	28,3	29,2	29,9	30,1	31,1
Дальневосточный федеральный округ	29,2	30,3	30,0	32,2	32,8	33,2	33,5	34,6

* Составлено по данным Федеральной службы государственной статистики [21].

Для Северо-Кавказского федерального округа характерен самый высокий уровень безработицы в стране – 11,4%, более половины безработных являются молодые люди до 35 лет. Ни более востребованными являются специалисты с высшим образованием: специалисты по продажам, работники туристической сферы, банковские служащие. Для обеспечения собственной конкуренции на трудовом рынке, население старается получить высшее образование. Кроме того, в Северо-Кавказском федеральном округе расположено 95 вузов, что также объясняет столь высокий процент населения, имеющего высшее образование.

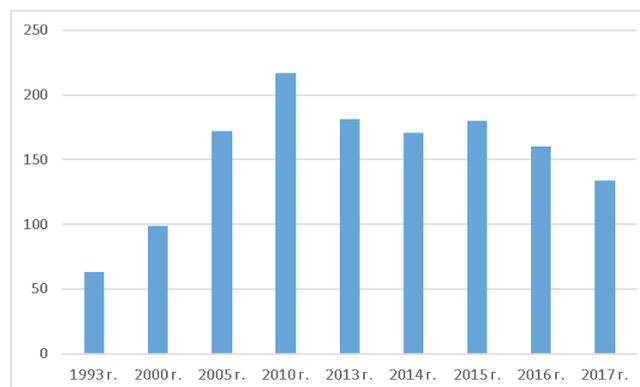


Рисунок 1 – Количество выпускников бакалавров, специалистов, магистров на 10 000 занятого населения (человек).

* Составлено по данным Федеральной службы государственной статистики [21].

Согласно данным, отраженным на Рис. 1, начиная с 2015 г. количество выпускников вузов (бакалавров, специалистов и магистров) на 10 000 занятого населения ежегодно сокращается, в целом такая тенденция наблюдается с 2010 г. Что объясняется «демографической ямой», связанной с мировым экономическим кризисом конца 90-х - начала 2000-х гг. Таким образом, не смотря на повышение доли населения, имеющего высшее образование, количество выпускников вузов на 10 000 занятого населения специалистов ежегодно снижается. Также практически на 40% снизилось количество выпускников вузов по сравнению с 2010 г., учитывая, что количество вузов снизилось только на 30%. Таким образом, учитывая естественную убыль населения, наблюдающуюся с 1992 г (исключая 2013 – 2015 гг), можно прогнозировать снижения количества выпускников вузов в длительной перспективе, в том числе и снижение доли занятого населения, имеющего высшее образование.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Проведенные исследования показали, что сложная демографическая ситуация, а также модернизация отечественной экономики, внедрение цифровых технологий, требуют разработки взвешенных, грамотно обоснованных методик прогнозирования численности студентов. На сегодняшний день большинство отечественных методик используют в своих расчетах статистические данные текущей ситуации в сфере демографии и высшего образования.

Модели, которые рассчитывают прогнозные значения на среднесрочную перспективу, на наш взгляд, также не допустимы к использованию, в связи с тем, что они не могут спрогнозировать постоянно изменяющиеся тенденции и потребности рынка труда. Ежегодно в сфере производства и услуг появляется ряд профессий для обеспечения деятельности которых требуются высококвалифицированные специалисты. Эти методики не могут учитывать данные изменения и в случае их применения будут ограничивать возможности экономических субъектов в привлечении необходимых трудовых ресурсов.

Таким образом, мы видим, что вопросы прогнозирования численности студентов требуют глубокого рассмотрения, в том числе на государственном уровне и будут в дальнейшем рассматриваться нами в будущих исследованиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. О национальных целях и стратегических задачах развития РФ: Указ президента России от 7.05.2018 №204 [Электронный ресурс] // «Гарант». – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/>.
2. Абрамова М.А. Проблема сохранения и раскрытия научно-образовательного потенциала личности в вузе // *Философия образования*. – 2012. – № 4 (43). – С. 198–204.
3. Бюджетные места: лириков меняем на физиков. – [Электронный ресурс]. – URL: www.pravda.ru/society/how/22-05-2013/1157314-education-0/ (дата обращения: 18.02.2019).
4. Иноземцев В.Л.: Хоршее образование в России – миф // *Ведомости*. – 2018. – 3 окт.
5. Петров В.В. Развитие образования в обществе инновационного типа: проблема принятия управленческих решений // *Философия образования*. – 2018. – № 3 (48). – С. 77–84.
6. Петров В. В. Российская образовательная политика: основные принципы управления развитием знания // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2012. – № 4 (7). – С. 67–74.
7. Алимova Н.К., Снежинская Е.Ю., Снежинская А.В. Анализ отдельных показателей высокорейтинговых мировых и отечественных Вузов // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Том 8, №5 (2016) <http://naukovedenie.ru/PDF/26EVN516.pdf> (доступ свободный).
8. Алимova Н. К., Снежинская А.В. Совет старейшин университета: мировой и отечественный опыт. Высшая школа: опыт проблемы, перспективы: Материалы IX Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Москва, РУДН, 21-22 апреля 2016 г. / науч. Ред. В.И. Казаренков, А.М. Рушина.-Москва: РУДН, 2016.
9. Тарасов Ю.Н. Философия науки: общие проблемы. Воронеж: ВИВТ, 2006 – 212 с.
10. Муравьева Н.Н. Разработка модели регулирования специалистов с высшим профессиональным образованием с учетом потребностей экономики региона // *Региональная экономика: теория и практика*. 2009. № 36(129). С. 47–53.
11. Вершинин А.А. Методические подходы к долгосрочному и среднесрочному прогнозированию потребности в персонале организаций Свердловской области / А.А. Вершинин [Электронный ресурс]. Режим

доступа: <http://labourmarket.ru/conf4/reports/vershinin.doc>.

12. Гуртов В. А. Прогнозирование потребностей региональных экономик в выпускниках системы высшего профессионального образования / В. А. Гуртов, А. Г. Мезенцев, Е. А. Питухин // *Рынок труда и рынок образования в Республике Карелия. Петрозаводск, 2003*. С. 59–72.
13. Храбров К.Г. Вопросы и проблемы взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг // *Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. Москва, 2013, №5, с. 15*
14. Храбров К.Г. Экономико-математическая модель потребности в специалистах с высшим образованием // *Статистика и математические методы в экономике*. 2014. №2. С. 172 – 177.
15. Андреева, Н.В. Прогнозирование потребности в кадрах с высшим профессиональным образованием при инновационном сценарии развития Владимирской области / Н.В. Андреева, Т.Н. Козлова // *Региональная экономика: теория и практика*. – №37 (316). – 2013. – С.16-21.
16. Анализ обеспечения потребностей региональной экономики за счет кадров с различным уровнем профессионального образования / В.Н. Васильев и др. // *Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: сборник докладов Второй Всероссийской научно-практ. Интернет-конф.*, 26 – 27 октября 2005 г. - Кн. I. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2005. – С.3-75.
17. Разработка имитационных моделей кадровых потребностей базовых отраслей региональной экономики (на примере Мурманской области) / В.В. Быстров и др. // *Вестник МГТУ: труды Мурманского государственного технического университета*. - Мурманск: МГТУ. - Т.17. - №1, 2014. - С.30-39.
18. Олейник, А.Г. Инструментальные средства интерактивного формирования имитационных моделей деятельности региональной системы профессионального образования / А.Г. Олейник, А.Н. Лексиков // *Труды Института системного анализа РАН: Прикладные проблемы управления макросистемами*.- Т.39. - М., Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2008. - С.267-276.
19. Прогнозирование результатов обучения студентов в вузе на основе обобщенной функции полезности: Отчет о НИИР/ГР01200295. – Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2015. – С. 36–65.
20. Указ Президента РФ от 01.12.2016 N 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации»: [Электронный ресурс]: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_207967/
21. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики - http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/rus/statistics/economydevelopment/# (дата обращения 16.10.2018).

Статья поступила в редакцию 21.02.2019

Статья принята к публикации 27.06.2019

УДК 372.8

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0044

КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ КАК СИНТЕЗ ТРАДИЦИОННОГО ЭКСПЕРИМЕНТА И КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

© 2019

Ревунов Сергей Вадимович, кандидат экономических наук, доцент кафедры
экологических технологий природопользования

*Донской государственной аграрной университет, филиал - Новочеркасский
инженерно-мелиоративный институт им. А.К. Кортунова,*

(346428, Россия, Новочеркасск, улица Пушкинская, 111, e-mail: sergeirevunov25@gmail.com)

Темирканова Алла Васильевна, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры
инновационного и международного менеджмента факультета управления

Южный федеральный университет

(344000, Россия, Ростов-на-Дону, проспект Стачки, 200/1, e-mail: sergeirevunov25@gmail.com)

Аннотация. В статье анализируются перспективы использования и методы реализации синтезированного, компетентно-ориентированного подхода в преподавании физики студентам нефизических направлений подготовки на основе применения систем компьютерной эмуляции физических процессов и явлений с постановкой соответствующего эксперимента на реальной установке. Описываются вопросы финансовой целесообразности использования интерактивно-натурного эксперимента в процессе обучения физики в контексте требований нормативно-правовых актов в области образования. Анализируются перспективы включения студентов в компетентно-ориентированный подход с младших курсов обучения по программам бакалавриата в контексте освоения физики. Ставится попытка проанализировать компетентностную модель образования с активным включением обучающихся в образовательный процесс как субъектов мыслительной деятельности, создавая в контексте интерактивно-натурного метода изучения физики профессиональные и общекультурные компетенции. Оценивается роль педагога-физика в рамках дальнейшего построения компетентностной модели образования, отвечающей требованиям современных рыночных условий и концепции непрерывного образования. На примере компьютерной программы «Открытая физика 1.1» компании «Физикон» оценивается перспектива перехода на модульный компетентно-ориентированный метод изложения физики с уклоном на познавательную деятельность, в основе которого лежит запрос на получение знаний самого обучающегося.

Ключевые слова: компетентно-ориентированный подход в образовании, компетентностная модель, концепция непрерывного образования, натурный физический эксперимент, интерактивный физический эксперимент, интерактивно-натурный метод изучения физики, индивидуальные образовательные траектории, цифровизация педагогики

COMPETENCE-ORIENTED APPROACH IN STUDYING PHYSICS AS A SYNTHESIS OF THE TRADITIONAL EXPERIMENT AND COMPUTER MODELING

© 2019

Revunov Sergey Vadimovich, candidate of economic sciences, associate professor
of the department ecological technologies of nature management

*Don State Agrarian University, branch of Novocherkassk Engineering Institute Reclamation name A.K. Kortunova
(346428, Russia, Novocherkassk, Pushkinskaya street, 111, e-mail: sergeirevunov25@gmail.com)*

Temirkanova Alla Vasilyevna, candidate of economic sciences, associate professor, Department
of innovation and international management, Faculty of management

Southern Federal University

(344000, Russia, Rostov-on-Don, Stachki ave., 200/1, e-mail: sergeirevunov25@gmail.com)

Abstract. The article analyzes the prospects of using and methods of implementing a synthesized, competence-oriented approach in teaching physics to students of non-physical areas of training on the basis of the use of computer emulation systems of physical processes and phenomena with the formulation of an appropriate experiment on a real installation. The questions of financial expediency of the use of interactive-full-scale experiment in the process of teaching physics in the context of the requirements of legal acts in the field of education are described. Prospects of inclusion of students in the competence-oriented approach from Junior courses of training on bachelor programs in the context of development of physics are analyzed. An attempt is made to build a competence model of education with the active inclusion of students in the educational process as subjects of mental activity, creating professional and General cultural competence in the context of the interactive-natural method of studying physics. The role of the teacher-physicist in the further development of the competence model of education that meets the requirements of modern market conditions and the concept of continuous education is evaluated. On the example of the computer program "Open physics 1.1" of the company "Physicon" the prospect of transition to modular competence-oriented method of presentation of physics with an emphasis on cognitive activity, which is based on the request for knowledge of the student.

Keywords: competence-oriented approach in education, competence model, the concept of continuous education, a full-scale physical experiment, an interactive physical experiment, an interactive-full-scale method for studying physics.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Переход современной системы образования на компетентностный подход [1-3] обусловлен требованиями поиска наиболее эффективных методов использования человеческого интеллектуального потенциала для решения научно-производственных задач. В эпоху информационно-коммуникационных технологий, автоматизации научно-практических исследований приоритеты образования смещаются из области подготовки специалистов широкого профиля в рамки профессионально-ориентированных «узких» специалистов. Заработная плата такого сотрудника в условиях рыночной экономики будет напрямую

зависеть от применимости выработанных за годы обучения компетенций в условиях научно-практической деятельности. Компетентностный образовательный подход, как отмечает ряд ученых (И.А. Зимняя, С.Е. Шишов и др.) в своих исследованиях, подразумевает системный подход в удовлетворении потребностей работодателя целому ряду критериев оценки степени подготовки специалистов. Классическая интерпретация профессии инженера, как ее принято понимать в плоскости решений научно-прикладных задач, как человека, способного решать широкий ряд вопросов из разных областей знаний, постепенно уходит в прошлое. Переход образовательной модели на язык компетенций смещает фокус про-

цесса обучения студента на его результат, единицей измерения которого с определенной долей точности могут служить компетенции. Необходимость введения унифицированной системы оценки результатов освоения образовательных программ обусловлена относительно слабыми партнерскими связями между школой, институтом и реальным сектором экономики.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Вопросами перехода на компетентностную модель образования занималась ряд исследователей (И.В. Коняхина, Т.А. Разуваева, Л.А. Ибрагимова, Е.П. Лобова и др.) Как отмечает И.В. Коняхина, «...компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности, способности человека на практике свою компетентность» [4]. Е.П. Лобова определяет понятие компетенции как «...единства знаний, профессионального опыта, способностей действовать и навыков поведения индивидов, определяемых целью, ситуацией, должностью» [5]. Обобщив опыт исследователей компетентностного подхода, можно сделать вывод, что современный абитуриент в эпоху цифровизации и развития IT-сферы заинтересован в практико-ориентированном применении полученных знаний [6-10]. Анализ работы приемных кампаний вузов города Новочеркаска показывает, что родители и потенциальных абитуриентов интересует техническое оснащение выпускающих кафедр, а также вопросы трудоустройства после окончания программы обучения. Вопрос овладения первичными навыками выбранной профессии частично можно решить посредством прохождения программ профессионального обучения по тем направлениям подготовки, по которым законодательно не предусмотрено наличие законченного образования уровня бакалавриата или специалитета. Образовательные стандарты нового поколения обуславливают переход дисциплин естественно-научного базового цикла (к примеру, физики или математики) на язык компетенций, однако к общим дидактическим трудностям в изложении физики в рамках компетентностного подхода студентам нефизических отделений подготовки можно отнести следующие:

- студенты лесохозяйственных направлений при поступлении на профильные отделения вузов сдают Государственную итоговую аттестацию, ориентируясь на требования приемных комиссий институтов, определяющих следующие учебные предметы для поступления: математика, русский язык (обязательно), география или биология (по выбору). Вектор подготовки будущего специалиста лесохозяйственной отрасли смещается на довузовскую подготовку в область требуемых для поступления предметов, и, как следствие, пробелы в подготовке по физике, впоследствии изучаемой на лесохозяйственных отделениях в объеме двух семестров.

- студенты землеустроительных направлений подготовки в качестве всупительных испытаний сдают физику, однако возникает следующий вопрос: изложение физики в рамках устоявшейся образовательной модели в высшей школе основана на последовательном изложении научного знания о физической картине мира от предопределенной многими учёными механистической модели И. Ньютона до квантово-механических представлений о мире. Анализ специфики профессиональной деятельности специалистов, работающих в области земельно-имущественных отношений показал, что в рамках компетентностного подхода в изучении физики предпочтительнее сместить акцент на подробном изучении вопросов волновой и геометрической оптики, распространения и свойств электромагнитного излучения [11-13].

Вышеперечисленные факторы обуславливают необходимость планомерного перестроения дидактико-

методологических особенностей преподавания физики студентам нефизических отделений подготовки, основанных на формировании у студентов младших курсов практико-прикладного взгляда к изучению дисциплины.

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. По программам бакалавриата на изучение физики по данным направлениям отводится 216 часов, в рамках которых требуется выработать у обучающегося деятельностно-сущностное отношение к образовательному процессу, способность к непрерывному самообразованию и навыки решать совокупность прикладных научно-производственных задач на основе выработанных компетенций в области физики. Ожидая результат прохождения курса обучения в виде сформированных практико-прикладных компетенций (профессиональных компетенций), студента необходимо мотивировать к образовательному процессу, применяя необходимый спектр образовательных инструментов, в независимости от того, какую дисциплину (или модуль) осваивает будущий специалист. Современные подходы при составлении рабочих учебных планов по программам бакалавриата ориентированы на унификацию количества часов, отводимых для изучения дисциплин базового цикла. При этом достаточно большое количество часов отводится для самостоятельной работы студента. В связи с этим возникает необходимость применения комбинированных педагогических методов, ориентированных на целостное восприятие физики обучающимися, суть которых заключается в следующем:

- визуализация физического явления или процесса на лабораторных установках с акцентированием внимания на перенос смысловых образов, возникших у обучающихся в ходе натурной физической демонстрации, на процессы, протекающие в окружающей действительности.

- определение границ применимости физических теорий и концепций для решения практико-производственных задач.

- дифференциация физического знания на совокупность задач-кейсов, ориентированных на требования профессиональных стандартов и иных нормативных документов, регулирующих деятельность будущего специалиста.

- активное использование программных средств автоматизации математических вычислений и систем компьютерной алгебры MathCad и MatLab.

- ориентация на творчески-познавательную деятельность обучающегося.

Развитие цифровых методов коммуникаций обуславливает цифровизацию педагогики с активным применением компьютерных технологий с постановкой реального физического эксперимента.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

В Новочеркасском инженерно-мелиоративном институте имени А.К. Кортунова апробируется комбинированный натурно-интерактивный подход в преподавании физики студентам нефизических направлений подготовки, заключающийся в использовании следующих инструментов:

- программного комплекса «Открытая физика 1.1» компании «Физикон» [14]

- учебная техника компаний «Росучприбор» [15] и «Физэлектроприбор»

Реальную учебную технику предлагается использовать с целью фронтальной демонстрации физического явления группе обучающихся. Программа «Открытая физика 1.1» позволяет смоделировать ряд явлений из разных областей физики, в том числе, достаточно точ-

но для учебных целей, без необходимости монтажа дополнительных лабораторных установок, строить модели простейших электрических и магнитных полей. Интерфейс «Открытой физики 1.1» позволяет отслеживать многие модели физических процессов и явления как в динамике, так и пошагово.

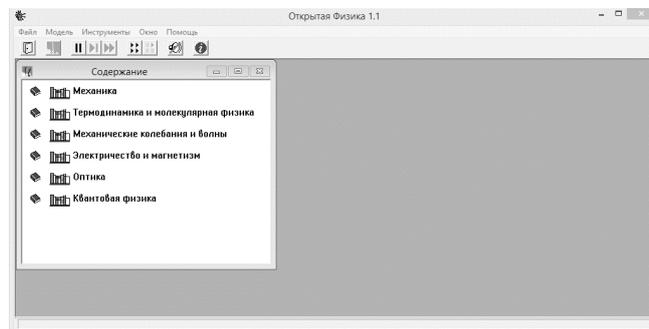


Рисунок 1- главное меню программы «Открытая физика 1.1»

Посредством проекционного оборудования модели физических явлений могут быть транслированы педагогом широкой аудитории обучающихся. Позитивный экономико-педагогический эффект применения комбинированного компетентно-ориентированного аргументируется рядом факторов:

– комплектация современной физической лаборатории финансово затратное мероприятие для многих вузов, что обуславливает поиск готовых программных решений для реализации физики в формате требований ФГОС.

– относительно невысокие системные требования «Открытой физики 1.1» позволяют на недорогих по стоимости компьютерах организовать полноценный класс с достаточным количеством посадочных мест. Последующие версии программы более требовательны к ресурсам персональных компьютеров.

– как показывает опыт, большое количество времени при работе на лабораторных занятиях в составе малых групп тратится на предварительную сборку электрической схемы, подготовку установок к работе. В условиях определенного дефицита учебных часов по изучению физики предпочтение следует отдать индивидуальной работе на компьютере.

– модульность в структуре «Открытой физики 1.1» позволяет студенту многократно, самостоятельно, обратиться к тому разделу учебной дисциплины, более глубокое изучение которого сформирует необходимые компетенции.

– структура «Открытой физики 1.1» позволяет обучающимся совершенствовать существующие или создавать собственные учебно-методические разработки в области физики [16-17], в частности, постановка новых лабораторных работ, что, несомненно, стимулирует исследовательскую, творчески-познавательную деятельность обучающегося.

Следует отметить, что недостатком описанного педагогического метода может являться сложившаяся вследствие компьютерного физического моделирования ошибка восприятия реального явления и его модели. Её можно избежать, если корректно очертить математические и физические пределы рассматриваемой модели с оценкой тех упрощений, которые используются при ее построении.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Современный рынок цифровых продуктов в области образования насыщен программными средствами, существенно оптимизирующими учебный процесс. Учебное заведение, решив задачи, связанные с законным с точки зрения авторских прав распространением этих продуктов среди обучающихся

для образовательных целей, во многом предопределяет будущее концепции бурно развивающейся цифровой педагогики [18-20]. Компетентностная модель образования – это построение персонализированных образовательных траекторий [21-23], задача педагога-физика в пределах которой заключается в осуществлении качественного педагогического менеджмента.

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. Ефремова Н.Ф., Казанович В.Г. Оценка качества подготовки обучающихся в рамках требований ФГОС ВПО: создание фондов оценочных средств для аттестации студентов вузов при реализации компетентно-ориентированных ООП ВПО нового поколения: Установочные организационно-методические материалы тематического семинарского цикла. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 36 с.
3. 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.
4. Колягина И.В. Компетентный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) // Вестник ТГПУ. 2012. №11 (126) С. 68-71.
5. Лобова Е.П., Сафиуллина С.Б. Компетентный подход в системе современного профессионального образования // Международный научный журнал «Инновационная наука» №1. 2018. С. 80-82.
6. Ревунов С.В. Профессионально-ориентированные подходы в контексте освоения дисциплины «Физика» бакалаврами направления 21.03.02 «Землеустройство и кадастры» // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. № 3. С. 281-284.
7. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Методическая система профессионально-ориентированного обучения дисциплине «современные информационные технологии» // Карельский научный журнал. 2014. № 4 (9). С. 42-45.
8. Гуцина О.М. Компетентный подход в создании информационно-образовательной среды приобретения знаний с использованием электронных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 49-52.
9. Колокатова Л.Ф., Петухова Т.А. Система информационной поддержки профессионально-ориентированной подготовки работников архитектурно-строительных специальностей // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 136-139.
10. Одарич И.Н., Гаврилова М.И. Компетентный подход в системе высшего образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 133-136.
11. Трофимова Т.И. Курс физики: учеб. пособие для инж.-техн. спец. вузов / Т.И. Трофимова. - 15-е изд., стереотип. - М.: Академия, 2007. 558 с.
12. Грабовский Р.И. Курс физики: учеб. пособие для вузов / Р.И. Грабовский. - 10-е изд., стереотип. СПб.: Лань, 2007. 607 с.
13. Чертов А.Г. Задачник по физике / под ред. Чертова А.Г., Воробьева А.А. М.: Физматлит, 2005. 640 с.
14. Официальный сайт компании «Физикон» // [электронный ресурс]. Заглавие с экрана: <http://physicon.ru/catalog/3010> (дата обращения: 30.01.2019).
15. Официальный сайт компании «Росучприбор» // [электронный ресурс]. Заглавие с экрана: <http://www.rosuchpribor.rf> (дата обращения: 30.01.2019).
16. Тихомиров Ю.В. Лабораторные работы по курсу физики с компьютерными моделями: учеб. пособие для студентов высших технических учебных заведений дневной, вечерней и заочной (дистанционной) форм обучения / Ю.В. Тихомиров - М.: 2002. 32 с.
17. Лаптенков Б.К. Приложение №1 к виртуальному практикуму по физике для ВУЗов. Лабораторные работы по курсу физики с компьютерными моделями: учеб. пособие для студентов высших технических учебных заведений дневной, вечерней и заочной (дистанционной) форм обучения / Б.К. Лаптенков - М.: 2002. 64 с.
18. Афанасьева Г.А., Зяблов А.А., Развитие образовательного процесса в новой цифровой среде // Экологическое образование и воспитание, DOI: 10.24411/1816-1863-2018-12105, 2018. С.106-107.
19. Караськая И.В. Использование цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика. №1. (19), 2017. С.127-131.
20. Габдулхаков В.Ф., Галимова Э.Г. Цифровая педагогика и геймификация образования в университетах // Образование и саморазвитие, №4 (42), 2014. С. 37-43.
21. Шеманаева М.А. Индивидуальная образовательная траектория как форма синхронно-асинхронной образовательной деятельности // научно-методический электронный журнал «Концепт», №9, 2017. С.111-120.
22. Вдовина С.А., Кунгурова И.М. Сущность и направления реали-

зации индивидуальной образовательной траектории [Электронный ресурс] // Наукоедение: интернет-журнал. 2013. № 6. С.1–8. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/40PVN613.pdf> (дата обращения: 31.01.2019).

23. Фурин А.Г. Сущность индивидуальной образовательной траектории: институциональный аспект // Общество: политика, экономика, право. 2016

Статья поступила в редакцию 19.02.2019

Статья принята к публикации 27.06.2019

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0045

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ АГРОИНЖЕНЕРОВ В ВУЗЕ

© 2019

Кручинина Галина Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Педагогика и управления образовательными системами»

Рузина Нина Викторовна, аспирант

*Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского
(603950, Россия, Нижний Новгород, проспект Гагарина, 23, e-mail: shilova-t@inbox.ru)*

Аннотация. Преобразования, происходящие на сегодняшний день в сфере Российского агропромышленного комплекса (АПК) предъявляют высокие требования к инженерным кадрам. В Государственной программе развития АПК на 2013-2020 г. отмечено, что важным условием эффективности формирования инновационного агропромышленного комплекса является его научное и кадровое обеспечение. Область профессиональной деятельности, связанная с производством и переработкой сельскохозяйственной продукции, является объектом повышенной опасности для здоровья и жизни человека, в связи с чем формирование компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров является актуальным. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что существуют проблемы формирования данной компетентности, они не достаточно изучены и требуют более глубокого рассмотрения. В статье: конкретизировано понятие «компетентность в области безопасности жизнедеятельности будущих агроинженеров»; определены содержание и структурные составляющие данной компетентности; рассмотрены дидактические условия ее формирования у студентов бакалавриата (обучающихся по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия); представлены результаты педагогического исследования. Авторы считают, что уровень сформированности вышеуказанной компетентности будет выше, если в процессе обучения будут системно применяться средства информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: информатизация образования, агроинженер, подготовка бакалавров, компетентность в области безопасности жизнедеятельности, технология обучения, дидактические условия, информационно-коммуникационные технологии.

DIDACTIC CONDITIONS OF FORMATION OF COMPETENCE IN THE AREA LIFE SAFETY AT FUTURE AGRO-ENGINEERS IN UNIVERSITY

© 2019

Kruchinina Galina Aleksandrovna, doctor of pedagogical sciences, professor
of the Department "Pedagogy and Management of Educational Systems"

Ruzina Nina Victorovna, post-graduate student

*National Research Nizhny Novgorod State University N. I. Lobachevsky
(603950, Russia, Nizhny Novgorod, Gagarin Avenue, 23, e-mail: shilova-t@inbox.ru)*

Abstract. The transformations taking place today in the sphere of the Russian agro-industrial complex (AIC) impose high demands on engineering personnel. In the State Program for the Development of the AIC for 2013-2020, it is noted that an important condition for the formation of an innovative agro-industrial complex is its scientific and staffing support. The field of professional activity related to the production and processing of agricultural products is an object of increased danger to human health and life, and therefore the formation of competence in the field of life safety of future agro-engineers is relevant. Analysis of the scientific and pedagogical literature shows that there are problems in the formation of this competence, they are not sufficiently studied and require deeper consideration. In the article: the concept of "competence in the field of life safety of future agro-engineers" is specified; determined the content and structural components of this competence; considered the didactic conditions of its formation in undergraduate students (students in the direction of training 35.03.06 Agroengineering); presents the results of pedagogical research. The authors believe that the level of development of the above competence will be higher if information and communication technology tools are used systematically in the learning process.

Keywords: education informatization, agroengineer, training of bachelors, competence in the field of life safety, technology of training, didactic conditions, information and communication technologies.

Одной из основных задач отечественного образования является подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий [1].

Важным условием эффективного формирования инновационного агропромышленного комплекса является научное и кадровое обеспечение [2].

Для решения перспективных задач необходимы кадры новой генерации, обладающие мульти-дисциплинарными знаниями, широким спектром компетенций, способностью и готовностью работать в условиях динамично меняющейся ситуации в экономике [3, с. 119].

Профессиональная деятельность будущего агроинженера связана с объектами повышенной опасности, так как на многих предприятиях АПК, в условиях неустойчивого экономического положения, отмечается старение техники и оборудования, которые иногда не отвечают требованиям охраны труда. Это является причиной того, что агропромышленный комплекс России является одной из самых травмоопасных и сложных

отраслей, где уровень летального травматизма остается высоким [4].

В связи с этим, основной целью государственной политики в области охраны труда является сохранение жизни и здоровья работников в процессе их трудовой деятельности. Повышение уровня безопасности труда приводит к улучшению качества рабочей жизни, увеличению ожидаемой продолжительности жизни работающего населения и в конечном итоге приводит к увеличению как социально-экономических показателей экономических объектов [5, с. 121].

На основании вышеизложенного возрастает актуальность [6]:

– подготовки будущих агроинженеров, способных обеспечивать не только свою безопасность, но и безопасность всего работающего персонала предприятия АПК, необходимость сформирования у них компетентности в области безопасности жизнедеятельности;

– поиска эффективных педагогических технологий формирования данной компетентности у будущих агроинженеров.

Учитывая требования Федеральных государствен-

ных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) и опираясь на исследования ученых, мы дали уточнение понятию «компетентность в области безопасности жизнедеятельности будущих агроинженеров».

Компетентность в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров определена нами как интегральное качество личности, владеющей совокупностью общекультурных и общепрофессиональных компетенций, проявляющееся в готовности применять полученные знания, умения и практические навыки в области безопасности жизнедеятельности как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности, осознавая личную ответственность за результаты своего труда [6].

Схема формирования компетентности в области безопасности жизнедеятельности будущих агроинженеров в вузе представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 - Схема формирования компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров в вузе (составлено авторами)

В ходе выполнения нашего исследования мы опирались на материалы научных трудов в области компетентного подхода в образовании (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, В.А. Слостенко, Ю.Г. Татур и др.); в области информатизации образования (В.А. Извозчиков, Г.А. Кручинина, М.В. Кручинин, Е.Б. Михайлова, Н.П. Чурляев, Т.В. Шилова и др.) [6–19 и др.].

Процесс формирования компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров представляет собой движение от поставленных преподавателем целей к конкретным результатам обучения. При компетентном подходе к обучению студентов, его результаты представляют собой владение будущим бакалавром определенными компетенциями, согласно требованиям ФГОС ВО по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия.

Для конкретизации понятия «компетентность в области безопасности жизнедеятельности будущих агроинженеров» нами выделены приоритетные компетенции, которые характеризуют содержание данной компетентности. К ним относятся [13]:

- ОК-7 – способность к самоорганизации и самообразованию;
- ОК-9 – способность использовать приемы оказания первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций;
- ОПК-8 – способность обеспечивать выполнение правил техники безопасности, производственной санитарии, пожарной безопасности и норм охраны труда и природы [20].

Рассмотрим дидактические условия, при которых формирование данной компетентности у будущих агро-

инженеров будет более эффективным. К ним относятся:

- выделение приоритетных компетенций в области безопасности жизнедеятельности;
- организация междисциплинарных связей учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» с профессиональными дисциплинами;
- разработка и внедрение в учебный процесс технологии обучения дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» с использованием средств информационно-коммуникационных технологий, включая средства сети Интернет;
- формулирование критериев и оценки сформированности компетентности в области безопасности жизнедеятельности будущих агроинженеров.

На основании анализа научно-педагогических исследований Ж.Б. Быковой, Г.А. Кручининой, М.В. Кручинина, Н.В. Патяевой, О.А. Пучковой и др. [7; 8; 10; 11 и др.], нами определены структурные составляющие данной компетентности: мотивационно-ценностная, когнитивно-деятельностная и эмоционально-волевая.

Мотивационно-ценностная составляющая: желание студентов повысить уровень освоения компетентности в области безопасности жизнедеятельности, осознание её значимости для повседневной и будущей профессиональной деятельности, понимание студентами необходимости получения новых знаний в области безопасности жизнедеятельности для эффективного функционирования в различных ситуациях повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности, проявление у студентов интереса к творческим видам деятельности на занятиях по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» и профилно-ориентированных профессиональных дисциплинах.

Когнитивно-деятельностная составляющая характеризует «базу знаний» (о физиолого-гигиенических основах труда; негативных факторах производственной и бытовой среды и их воздействии на человека и окружающую среду, общих требованиях безопасности и экологичности технических систем и технологических процессов, чрезвычайных ситуациях и т.д.) и использование полученных знаний, умений и практических навыков для решения конкретных задач.

Эмоционально-волевая составляющая связана с адекватным осознанием и оценением собственных возможностей и способностей в применении знаний, умений и практических навыков в области безопасности жизнедеятельности в повседневной и будущей профессиональной деятельности; осознанием личной ответственности за результаты своего труда [6].

Как мы уже отметили, будущая профессиональная деятельность агроинженера связана с повышенным риском для здоровья и жизни, поэтому компетентность в области безопасности жизнедеятельности является важной составляющей его профессиональной компетентности. Рассмотрим организацию междисциплинарных связей учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» с профессиональными дисциплинами. Так как формирование данной компетентности у будущих агроинженеров происходит при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», то дальнейшее её развитие продолжается в процессе обучения профессиональным дисциплинам, таким как: «Ремонт электрооборудования», «Электрические сети и системы», «Энергоснабжение и энергоаудит», «Проектирование систем электрификации», «Организация деятельности энергослужб» и др., при прохождении учебной и производственной практик, выполнения выпускной квалификационной работы. В той или иной степени при изучении профессиональных дисциплин будущий бакалавр сталкивается с проблемами безопасности жизнедеятельности и способами решения этих проблем. Развитие компетентности в области безопасности жизнедеятельности осуществляется путем междисциплинарных связей учебной дисциплины «Безопасность жи-

недеятельности» с профессиональными дисциплинами. Это происходит при внедрении в учебный процесс профильно-ориентированных заданий для практических и лабораторных работ, «погружении» в будущую профессиональную деятельность через разбор конкретных производственных ситуаций на аудиторных занятиях (лекциях, семинарах, лабораторных работах), организации самостоятельной работы студентов, осуществлении творческой проектной деятельности.

На наш взгляд, процесс формирования компетентности в области безопасности жизнедеятельности будет более эффективным, если разработана и внедрена в учебный процесс технология обучения дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» с использованием средств информационно-коммуникационных технологий, включая средства сети Интернет. Доказательство эффективности применения информационно-коммуникационных технологий при формировании различных составляющих профессиональной компетентности будущих бакалавров и специалистов в различных областях деятельности отражено в работах таких ученых, как Ж.Б. Быкова, В.А. Извозчиков, А.Ю. Кравцова, Г.А. Кручинина, М.В. Кручинин, Е.Б. Михайлова, Н.В. Патяева, С.В. Панюкова, О.А. Пучкова, Э.К. Самерханова Н.П. Чурляев, Т.В. Шилова, В.Ф. Шолохович и других. Они глубоко и всесторонне исследовали возможности совершенствования процесса обучения: обеспечением интерактивности методов обучения, моделированием изучаемых объектов, процессов и явлений, компьютерной визуализацией, работой с информационными ресурсами и т.д. [6–13; 21 и др.].

Для формирования компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров в ГОУ ВО Нижегородском государственном инженерно-экономическом университете (НГИЭУ) (г. Княгинино, Нижегородская обл.) нами используются следующие формы, методы и средства обучения [6]:

- лекции-визуализации с применением разработанных нами компьютерных презентаций по темам курса: «Основные понятия и определения безопасности жизнедеятельности», «Негативные факторы среды обитания», «Опасность ионизирующих излучений» и т.д.);

- семинарские занятия при подготовке к которым студенты применяли средства мультимедиа (например, презентацию на тему: «Воздействия негативных факторов на человека» и др.);

- дистанционное проведение аудиторных занятий (интерактивных лекций, лабораторных работ), проверка заданий по самостоятельной работе, в том числе творческого характера с использованием системы Mirapolis Virtual Room. Для организации совместной виртуальной работы нами применяются следующие возможности данной системы: совместный просмотр приложений, презентаций, видеороликов, документов; трансляция видео и голоса участников; проведение опросов; общение в текстовом чате; обмен файлами и т.д. (<http://okno.ru/soft/shop/popular/5069>);

- метод проектов для организации самостоятельной работы студентов, повышения их творческой активности. При его применении студенты использовали средства сети Интернет, такие как: ресурсы электронных библиотечных систем (ЭБС); различные Web-сервисы (справочная система «Охрана труда» – <https://vip.1otruda.ru/>; сайт МЧС России – <http://www.culture.mchs.gov.ru/> и др.); поиск необходимой учебной информации на специализированных сайтах (Инструкции по охране труда – <https://инструкция-по-охране-труда.рф/>; охрана труда и безопасность жизнедеятельности – <http://ohrana-bgd.narod.ru/tipov.html> и др.);

- оценка результатов обучения дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» с использованием on-line-тестирования на базе электронной информационно-образовательной среды НГИЭУ (<http://ngie1.mcdir.ru/mod/quiz/view.php?id=99665>).

Мы считаем, что достижение более высокого уровня компетентности в области безопасности жизнедеятельности возможно путем внедрения в процесс обучения информационно-коммуникационных технологий во все виды учебно-познавательной деятельности студентов и их системного использования. Нами сформулированы критерии для определения уровней сформированности данной компетентности у будущих агроинженеров (начальный, базовый и продвинутый). Так как структура компетентности в области безопасности жизнедеятельности будущих агроинженеров представляет собой совокупность трёх составляющих (мотивационно-ценностная, когнитивно-деятельностная и эмоционально-волевая), то оценка её сформированности определяется по уровню сформированности каждой из составляющих и является интегральной.

В педагогическом исследовании по проверке эффективности выделенных нами дидактических условий формирования компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров и системного применения информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе, принимали участие студенты, обучающиеся по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия (уровень бакалавриата). Были сформированы две группы студентов: экспериментальная (ЭГ, n=100) и контрольная (КГ, n=92). Обучение студентов экспериментальной группы проводилось с системным использованием средств информационно-коммуникационных технологий. Студенты контрольной группы обучались с применением традиционных форм и методов обучения (лекции, семинарские занятия, лабораторные работы, самостоятельная работа, работа по методу проектов). Для оценки уровня сформированности компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров мы разработали критерии оценивания по трем уровням (начальному, базовому и продвинутому) и диагностический материал (анкеты, тесты) для мотивационно-ценностной, эмоционально-волевой и когнитивно-деятельностной составляющих.

На рисунке 2 представлена схема поуровневого формирования компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров. Она включает начальный, базовый и продвинутый уровни её формирования. В зависимости от использованных нами технологий обучения, студенты могут иметь различные уровни сформированности данной компетентности, которые зависят от степени включенности дидактических условий (указанных нами ранее) в учебный процесс, личностных особенностей, обучаемости, мотивов учебной деятельности.



Рисунок 2 - Схема поуровневого формирования компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров в вузе (составлено авторами)

В таблице 1 представлены некоторые результаты проведенного педагогического исследования, в которой показана экспертная оценка сформированности компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров, которую мы оценивали по

уровням сформированности её трех составляющих: мотивационно-ценностной, когнитивно-деятельностной и эмоционально-волевой.

Таблица 1 - Экспертная оценка сформированности компетентности в области безопасности жизнедеятельности будущих агроинженеров (в %)*

Уровень сформированности компетентности	Контрольный этап педагогического исследования	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Начальный	11	5
Базовый	51	46
Продвинутый	38	49

*составлено авторами

Анализ данных таблицы 1 показал, что большая часть студентов экспериментальной группы после проведения формирующего этапа педагогического исследования обладают продвинутой (49%) и средним (46%) уровнями сформированности компетентности в области безопасности жизнедеятельности и всего 5% будущих бакалавров имеют ее начальный уровень.

Вывод: формирование компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров будет наиболее эффективным, если в дидактических условиях ее формирования будет использован потенциал средств информационно-коммуникационных технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.karavella.nios.ru/DswMedia/nacional-nayadoktrinaobrazovaniyavrpf.pdf> (дата обращения 11.12.2018).
2. Государственная программа развития АПК на 2013–2020 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mcx.ru/navigation/docfeeder/show/342.htm>.
3. Шамин А. Е., Смирнов А. Н., Касимова Ж. В., Кирилов М. Н. Роль вуза, субъекта Российской Федерации, в развитии региональной экономики // Вестник НГИЭИ. 2018. № 8 (87). С. 114–129.
4. Васильева Л.А., Матвеев В.Ю., Онегова Н.В. Анализ травматизма и профессиональной заболеваемости работников Нижегородской области // Вестник НГИЭИ. 2014. № 6(37). С. 33–44.
5. Васильева Л. А., Атопшева Н. С., Котин А. И. Организация государственного контроля качества услуг в области охраны и безопасности труда // Вестник НГИЭИ. 2018 № 6 (85). С. 120–129.
6. Кручинина Г.А., Онегова Н.В. Моделирование процесса формирования компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров в вузе с использованием средств информационно-коммуникационных технологий // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 2. С. 117–122.
7. Кручинин М.В., Кручинина Г.А. Использование инструментов Web 2.0 в обучении студентов гуманитарных специальностей. В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Труды Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей специалистов. 2009. С. 132–137.
8. Кручинина Г.А., Быкова Ж.Б. Формирование психолого-педагогической компетентности специалиста в условиях информатизации образования // Приволжский научный журнал. 2008. № 4. С. 226–232.
9. Кручинина Г.А. Формирование готовности студентов педагогических специальностей к использованию новых информационных технологий в образовании и педагогической науке // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Инновации в образовании. 2001. № 1. С. 151–175.
10. Кручинина Г.А., Михайлова Е.Б. Информационные и коммуникативные технологии в формировании профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2010. Т. 16. № 1. С. 302–306.
11. Кручинина Г.А., Шилова Т.В. Формирование информационной компетентности студентов инженерных специальностей // Образование и наука. 2013. № 2 (101). С. 85–96.
12. Кручинина Г.А., Шилова Т.В. Исследование процесса формирования информационной компетентности будущих бакалавров-агроинженеров в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 1. С. 100–105.
13. Патяева Н.В. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерно-строительных специальностей в контекстном обучении: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Патяева. Н. Новгород, ВГИПУ. 2007. 202 с.
14. Иванова Т.Н., Безденежных П.В. Влияние информационно-компьютерных средств на процессы обучения студентов и управления вузом в условиях модернизации высшего образования // Карельский науч-

ный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 112–117.

15. Богданова А.В. Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов вуза с применением технологии учебных полей как научная проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4 (9). С. 46–50.

16. 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.

17. Замара Е.В. Концепция формирования информационной компетентности будущих специалистов по туризму в системе среднего профессионального образования (СПО) // Карельский научный журнал. 2014. № 1 (6). С. 55–59.

18. 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.

19. Кривоногов С.В., Петров В.А. Применение информационных технологий в обучении как средство повышения качества образования // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 15–19.

20. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия (уровень бакалавриата) профиль «Электрооборудование и электротехнологии» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/350306.pdf> (дата обращения 15.04.2018).

21. Самарханова Э.К., Кручинина Г.А., Акимова И.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в обучении информатике. Учебное пособие. – Нижний Новгород, НГПУ им. К. Минина, 2012. 79 с.

Статья поступила в редакцию 19.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0047

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ ПУТЕМ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

© 2019

Рыбакова Галина Викторовна, доцент кафедры «Охрана труда
и безопасность жизнедеятельности»

Шилова Татьяна Владимировна, старший преподаватель кафедры
«Электрификация и автоматизация»

Рукавишников Валентина Николаевна, старший преподаватель кафедры
«Охрана труда и безопасность жизнедеятельности»

*Нижегородский государственный инженерно-экономический университет
(606340, Россия, Княгинино, ул. Октябрьская, 22^а, e-mail: rukavishnikova_valentina@mail.ru)*

Аннотация. В статье рассматривается организация метода проектной деятельности студентов вуза при изучении учебной дисциплины «химия». На сегодняшний день современная система образования ориентирована не только на получение студентами знаний и умений в какой-либо профессиональной области, но и на формирование у них активной личной позиции в самоорганизации и самообучения, повышению конкурентоспособности на рынке труда. Для достижения этой цели используются различные методы обучения. Авторы статьи дают описание организации поэтапного выполнения студентами учебного проекта «Применение полимерных материалов в строительстве и отделке зданий», отражена деятельность студента и преподавателя на каждом этапе проекта. Авторы статьи считают, что внедрение метода проектов в учебную деятельность студентов при обучении химии положительно влияет на результат обучения, формирует у них способность и готовность к исследовательской, познавательной деятельности, повышает мотивацию к изучению дисциплины. Статья содержит экспериментальные данные, показывающие целесообразность внедрения данного метода обучения в учебный процесс.

Ключевые слова: учебный проект, метод проектов, этапы организации проекта, исследование, работа в группах.

MOTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS DURING TRAINING CHEMISTRY BY ORGANIZING THE PROJECT METHOD

© 2019

Rybakova Galina Viktorovna, associate professor of the Department
«Labour Protection and life safety»

Shilova Tatyana Vladimirovna, senior lecturer of the Department
“Electrification and Automation”

Rukavishnikova Valentina Nikolaevna, senior lecturer of the Department
«Labour Protection and life safety»

*Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics
(606340, Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya Str., 22a, e-mail: rukavishnikova_valentina@mail.ru)*

Abstract. The article discusses the organization of the method of project activities of university students in the study of the academic discipline “chemistry”. Today, the modern education system is focused not only on obtaining students’ knowledge and skills in any professional field, but also on developing their active personal position in self-organization and self-study, increasing competitiveness in the labor market. To achieve this goal, various teaching methods are used. The authors of the article give a description of the organization of the gradual implementation of the educational project “The use of polymeric materials in the construction and finishing of buildings”, reflects the activities of the student and teacher at each stage of the project. The authors of the article believe that the introduction of the project method into the educational activities of students in teaching chemistry has a positive effect on the learning outcome, forms their ability and readiness for research, cognitive activity, increases the motivation to learn the discipline. The article contains experimental data showing the feasibility of introducing this method of teaching in the educational process.

Keywords: educational project, project method, research, work in groups.

Важной стратегической задачей государственной политики в сфере образования является обеспечение высокого качества и доступности образования всех видов и уровней, а также модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ, необходимых для развития конкурентоспособной экономики [22, с.119].

На сегодняшний день для решения перспективных задач необходимы кадры новой генерации, обладающие всесторонними знаниями, широким спектром компетенций, готовностью и способностью работать в условиях динамично меняющейся ситуации в экономике [21].

Современный выпускник вуза должен владеть не только знаниями, умениями и навыками в определенной профессиональной области, но и способностью самостоятельно «добывать» необходимую информацию, анализировать её, быть способным и готовым к исследовательской деятельности.

Приоритетными направлениями и способами организации преподавания химии в вузе следует признать: гуманизацию обучения; дифференцированный подход, деятельностный подход, проектная деятельность студентов [8].

По мнению Полат Е.С.: «Метод проектов – это один из способов достижения дидактической цели, который осуществляется через детальную проработку проблемы (технологию), требующей решения в виде реального, осязаемого практического результата, оформленного тем или иным образом; это совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта» [6].

Метод проектов относится к числу таких образовательных технологий, которые способствуют формированию творческих, исследовательских умений. Наиболее важными характеристиками проектного метода обучения является интеграция знаний, системность, способность к анализу и самосовершенствованию.

Современное обучение в Вузе должно быть направлено на подготовку специалиста, обладающего навыками поиска и извлечения наиболее полной и верной информации, необходимой для его деятельности, в условиях ее обилия. То есть речь идет о формировании у студентов информационной компетенции. В современном обществе особой ценностью обладает коммуникативная компетентность. Использование проектной деятельности в

обучении студентов позволяет создать пространство для формирования компетенций [5].

При выполнении проекта у студентов активизируются развитие креативного мышления, критическое отношение к получаемой информации, увеличивается потребность в самообразовании, развивается способность анализировать получаемую информацию, выдвигать гипотезы и предположения, принимать решения, а также происходит формирование начальных навыков исследовательской и научной деятельности.

В процессе реализации проекта предусматривается развитие у студентов: интереса к познанию и самостоятельному поиску новых знаний; умений ценить совместную работу; умений составлять план и распределять время по намеченному плану; умений оформлять результаты выполненной работы и представлять их в наглядном виде; способностей общаться.

Один из основоположников использования метода проектов в обучении Е. Паркхерст считал, что его основной особенностью является: составление личного учебного плана и индивидуальная организация учебного материала каждого студента [4].

По утверждению Е. С. Полат: «Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся по решению представленной проблемы» [6].

Кручина Г.А. рассматривает учебный проект как форму взаимосвязи аудиторной и внеаудиторной работы студентов, отмечая при этом, что метод проектов, как один из проблемных методов, является лучшим способом интеллектуального развития студентов [1].

Проблемы, связанные с внедрением метода проектов в учебную деятельность студентов и школьников рассматриваются в работах Е. В. Деминой, Г. К. Колотовой, А. Е. Маркачевой, В. Н. Рукавишниковой, Г. В. Рыбаковой, А. А. Соловьевой, Т. А. Тарасовой, Е. В. Тягловой, Г. В. Харинной, Т. В. Шиловой и др. [3, 7-20 и др.].

«Система проектной работы может быть представлена двумя подходами: 1) связь проектов с учебными темами, включение их в программу;

2) использование проектной деятельности во внеаудиторной работе (в программах факультативов, кружков, а также при проведении летней практики)» [7, с. 15].

В нашей статье мы рассматриваем пример организации учебного проекта «Применение полимерных материалов в строительстве и отделке зданий» в условиях изучения дисциплины «Химия» по теме: «Полимеры».

Цель проекта: исследование свойств современных композиционных материалов на основе полимеров, применяемых в строительстве и внутренней отделке зданий, их влияние на здоровье человека.

Задачи проекта: изучить виды материалов, используемых при строительстве современных зданий, исследовать их экологическую безопасность; провести лабораторные опыты по изучению состав и свойства полимерных материалов.

Работа над проектом начинается с изучения темы «Полимеры». В ходе реализации проекта проводятся экскурсии на предприятия города, строительные площадки, в современные строительные фирмы, где производят и применяют полимерные материалы.

Проводятся лабораторные работы, на которых студенты знакомятся с составом полимерных наполненных композиционных материалов, изучают их воздействие на окружающую среду.

Организация проектной работы состоит из следующих этапов: подготовительный, составление плана, реализация задач проекта, защита проекта, оценка достигнутых результатов проекта.

На подготовительном этапе студенты формулируют тему проекта, определяют его цели, выдвигают гипотезы, справедливость которых проверяется во время выполнения проекта. Формируются рабочие группы.

Основная проблема: современное строительство зданий и сооружений происходит по новым технологиям с

применением различных материалов, не всегда соответствующих Государственным стандартам безопасности. В погоне за быстрыми сроками строительства и его удешевлением используют полимерные материалы и композиции на их основе, которые могут негативно влиять на здоровье людей. Однако справедливо заметить, что отказ от полимерных материалов в современном строительстве не целесообразен и не возможен, т.к. они позволяют модифицировать свойства строительных материалов, создать композиции с заранее запланированными свойствами, имеют высокие показатели надежности и долговечности, а также являются экономически выгодными.

В ходе обсуждения проблемы преподаватель подводит студентов к постановке следующих целей: изучить использование различных строительных материалов в родном городе в наше время и в прошлом, а также мнение жителей о современных и старинных зданиях.

Преподаватель создает проблемную ситуацию. Форма организации на данном этапе: лекция-беседа.

На этапе составления плана выполнения проекта определяются источники информации, способы представления результатов, среди участников проекта распределяются обязанности. При выполнении проекта студенты могут выходить за пределы учебной программы дисциплины, используя дополнительные источники. Определяются способы выполнения заданий и критерии оценки результатов.

Предлагаются следующие задания для студентов:

- свойства строительных материалов;
- вещества, используемые для связывания строительных материалов;
- материалы, используемые с давних времен в строительстве;
- современные технологии и материалы в строительстве;
- предприятия, производящие строительные материалы;
- отзывы жителей о новых жилых зданиях и др.

Студенты на этом этапе формулируют задачи, уточняют источники информации, выбирают и оправдывают свои критерии для оценки достижений результатов проекта и формы отчета.

Преподаватель актуализирует мотивационные состояния студентов, предлагает идеи и вместе со студентами устанавливает критерии оценки, консультирует, проводит беседы.

На этапе реализации задач проекта студенты проводят исследование (сбор информации для выполнения задач проекта) и лабораторные эксперименты по определению состава и свойств полимерных материалов. Методы, которые используют студенты: анкетирование, наблюдение, фотографирование объектов, проведение интервью.

На этом этапе проводится анализ: информации полученной из литературных источников и собранной лично студентами, данных, собранных в ходе анкетирования. На основе полученных сведений студенты строят диаграммы, формулируют выводы и дают рекомендации. Студенты самостоятельно выбирают подходящую форму представления результатов.

Преподаватель в ходе данного этапа наблюдает, проводит консультации, поддерживает мотивацию студентов. Проводит семинары, практикумы, руководит самостоятельной работой студентов.

На этапе защиты проекта студенты представляют результаты работы в различных формах: устный доклад, мультимедиа презентации, реферат, видеопроjekt.

План защиты проекта:

1. Вводная часть:
 - анализ литературы;
 - формулировка проблемы, её актуальность;
 - гипотезы и их обоснование.
2. Основная часть:

- методика проведения исследований;
- анализ полученных результатов.
- 3. Выводы. Результаты оценки проекта.
- 4. Дискуссия.

Защиту проекта целесообразно проводить на аудиторном занятии, которое должно быть организовано в интерактивной форме, такой как дискуссия или мини-конференция.

Во время занятия и студенты, и преподаватель должны участвовать в коллективном обсуждении результатов проекта, сделать совместные выводы.

На этапе оценки достижений результатов проекта происходит сравнение выдвинутой гипотезы с полученными результатами.

На данном этапе проект обретает целостность, сопоставляются поставленные цели и полученные результаты, которые обсуждаются коллективно. Преподаватель наблюдает и направляет процесс анализа.

Критерии оценивания презентации проекта:

- достижение поставленных целей;
- грамотность, полнота и доступность изложения;
- качество подготовленной мультимедиа презентации;
- знание терминологии, необходимой для защиты проекта;
- владение техническими средствами;
- оригинальность и авторский стиль.

Мы исследовали возможность использования метода проектов при изучении темы «Полимеры». Для проведения исследования взяли две группы студентов, изучающих данную тему. Одна группа студентов экспериментальная (ЭГ), в которой студенты изучают материал с применением метода проектов, а другая группа контрольная (КГ) – метод проектов не используется при изучении данной темы.

В процессе исследования проводилась диагностика некоторых показателей (интерес и готовность (мотивация) к изучению данной темы, уровень усвоения студентами учебного материала, их желание и готовность применять полученные знания и навыки в учебной, повседневной и будущей профессиональной деятельности).

Для получения результатов использовали методом анкетирования и тестирования (таблица 1).

Оценивание показателей проводилось в начале и в конце изучения темы. По данным таблицы 1 можно сказать, что студенты экспериментальной группы имеют больший уровень готовности, желания и интереса к изучению темы «Полимеры». Готовность студентов экспериментальной группы к применению полученных знаний и практических навыков, полученных при изучении темы «Полимеры», намного выше.

Таблица 1 - Оценивание мотивации студентов к изучению темы «Полимеры» учебной дисциплины «Химия»*

Оцениваемые суждения	Среднее значение оценки (в баллах)			
	В начале изучения темы		В конце изучения темы	
	С _{кг}	С _{эг}	С _{кг}	С _{эг}
Оцените Ваш интерес и желание к изучению темы «Полимеры»?	3,6	3,5	3,7	4,3
Как Вы оцениваете готовность применять полученные знания и практические навыки, приобретенные при изучении темы «Полимеры» в учебной, повседневной и будущей профессиональной деятельности	3,5	3,7	3,6	4,4

*составлено авторами

Обозначения в таблице 1 и 2: С – среднее значение оценки (оценка по пятибалльной шкале: 1 балл – минимальное значение, 5 баллов – максимальное). Индексом «кг» обозначена контрольная группа, «эг» – экспериментальная группа.

В таблице 2 «Оценка полученных знаний, умений и навыков студентами по теме «Полимеры»» показано, что у студентов экспериментальной группы данные показатели намного выше, чем у студентов контрольной группы.

Таблица 2 - Оценка полученных знаний и умений и навыков студентами по теме «Полимеры»*

Среднее значение оценки	Конечный этап изучения темы «Полимеры»	
	С _{кг}	С _{эг}
	3,7	4,3

*составлено авторами

Анализ результатов исследования показывает, что организация метода проектов в учебном процессе положительно влияет на качество обучения, повышает у студентов мотивацию к изучению учебной дисциплины «Химия».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. 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.
2. Лукьянова Т. В. Метод проектов, как один из новых методов в педагогике // Современные проблемы науки и образования. Научный журнал. – г. Пенза. – 2009. – № 6. – С. 61
3. Маркачев А. Е. Учебно-исследовательские проекты по химии : содержание и методика реализации / А. Е. Маркачев, Т. А. Боровских, Г. М. Чернобельская. — Москва : Чистые пруды. — 2009. — 32 с.
4. Нетесова Н. И. Развитие проектного метода в системе образования // Молодой ученый. Научный журнал. – 2014. – № 19 (78). – С. 587-589
5. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.
6. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, — М.: Издательский центр «Академия», 2007.
7. Рыбакова Г. В., Рукавишников В. М. Исследовательский проект // Научные преобразования в эпоху глобализации: сборник трудов Международной научно-практической конференции. – г. Уфа, РФ, 1 мая 2017. С.15-18.
8. Рыбакова Г.В., Шилова Т.В. Проектная деятельность студентов в вузе при обучении химии. // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2018. – № 2 (98). – С. 275-282.
9. Соловьева А.А. Поэтапная разработка тематики учебных проектов при обучении математике студентов гуманитариев // Вестник КГУ. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 4. – С. 129-135.
10. Харина Г. В. Разработка проектного метода изучения химии в профессионально-педагогическом вузе / Г. В. Харина, Л. В. Алешина, Е. Г. Мирошникова // Научный диалог. — 2017. — № 8. — С. 413–425. — DOI: 10.24224/2227-1295-2017-8-413-425.
11. Ясаревская О.Н. Проектная деятельность - один из способов развития коммуникативной компетенции студентов (на примере иностранного языка) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 170-173.
12. 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.
13. Аниськин В.Н., Куликова Е.В., Ярыгин А.Н. Интеграция модульно-рейтинговой системы и метода проектов в преподавании учебного курса «История математики» // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 78-82.
14. Андреев А.В., Бызов А.П., Гомазов Ф.А. Применение принципов проектной деятельности в обучении студентов по направлению «Техносферная безопасность» // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2018. Т. 7. № 4 (44). С. 286-291.
15. Рубцова Е.В. Особенности организации самостоятельной работы студентов при изучении русского языка как иностранного (на примере метода проектов) // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 65-72.
16. Одарич И.Н. Проектная деятельность в образовательном процессе вуза // Научен вектор на Балканите. 2017. № 1. С. 18-21.
17. Полякова О.М. Профессиональная ориентация молодежи и практико-ориентированная подготовка кадров при реализации приоритетного федерального проекта «умный город» // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 284-286.
18. Толстых И.Н., Золотухина Е.С., Ван Ш. Развитие культурно-познавательного туризма в приморском крае в условиях реализации проекта «Восточное кольцо России» // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 325-329.
19. Аниськин В.Н., Добудько Е.С., Журанова Н.А. Реализация дидактического потенциала проектной деятельности по информатике в рамках сотрудничества школопедагогический вуз // Балканско научно обозрение. 2017. № 1. С. 5-8.
20. Бодданова А.В., Глазова В.Ф. Реализация проектной технологии в обучении студентов гуманитарных направлений подготовки с использованием современных технологий // Карельский научный журн-

нал. 2015. № 1 (10). С. 34-36.

21. Шамин А. Е., Смирнов А. Н., Касимова Ж. В., Кирилов М. Н.
Роль вуза, субъекта Российской Федерации, в развитии региональной экономики // Вестник НГИЭИ. 2018. № 8 (87). С. 114–129.

22. Шамин А. Е., Касимова Ж. В. Особенности предоставления образования в региональных вузах // Вестник НГИЭИ. 2018. № 10 (89). С. 119–134.

Статья поступила в редакцию 01.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 37.088.2

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0048

МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН

© 2019

Хайбулаев Магомед Хайбулаевич, кандидат педагогических наук, профессор,
директор «Институт довузовского и дополнительного образования»
Салманова Джамила Абдулкафаровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Педагогика»

Бакмаев Арсен Ширваниевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Методика преподавания математики и информатики»
Дагестанский государственный педагогический университет
(367003, Россия, Махачкала, улица М.Ярагского 57, e-mail: arsen658@inbox.ru)

Аннотация. В статье рассматривается проблема выявления позиций молодых учителей Республики Дагестан о привлекательности педагогической деятельности, удовлетворенности работой в школе, перспективах карьерного роста, планах дальнейшей трудовой деятельности. Проводится анализ научно - педагогической литературы, социологического опроса, анкетирование, анализ данных опроса и анкетирования и их математическая обработка, сравнительный анализ общероссийских и дагестанских показателей. Разработана и апробирована анкета на выявление позиции молодого учителя о привлекательности и удовлетворенности работой в школе, в которую вошли следующие вопросы: обновление кадрового состава школ РД, привлекательности работы в школе для молодых учителей, влияние обновления кадрового состава на профессионализм педагогического коллектива, профессиональный уровень педагогического коллектива школы, требования родителей школьников к качеству образовательного процесса, удовлетворенность учителей школ размером объемом педагогической работы, удовлетворенность учителей размером заработной платы. Кроме того, в рамках исследования выявлены динамика обновления педагогических кадров в общеобразовательных организациях, факторы привлекательности работы в школе для молодых учителей и их мнение о профессиональном уровне педагогических коллективов школы, удовлетворенности условиями работы, перспективы своей профессиональной карьеры и планы о будущей трудовой деятельности. Установлены факторы привлекательности педагогической профессией и удовлетворенностью педагогической деятельностью: направления развития профессиональной карьеры: причины возможного ухода из профессии педагога.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, профессиональная карьера, педагогические кадры, удовлетворенность работой, молодой педагог, социальный статус, качество образовательного процесса.

MONITORING OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF YOUNG TEACHERS OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN

© 2019

Haybulaev Magomed Haibulayev, candidate of pedagogical Sciences, Professor,
Director of "Institute of pre-University and additional education"

Salmanova Jamila Abdulkaderova, candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of the Department "Pedagogy"

Bakmaev Arsen Shirvanievich, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of the Department "Methods of teaching mathematics and Informatics"

Dagestan State Pedagogical University
(367003, Russia, Makhachkala, M. Yaragsky street 57, e-mail: arsen658@inbox.ru)

Abstract. The article deals with the problem of identifying the positions of young teachers of the Republic of Dagestan on the attractiveness of teaching, job satisfaction at school, career prospects, plans for future employment. The analysis of scientific and pedagogical literature, sociological survey, questioning, the analysis of data of survey and questioning and their mathematical processing, the comparative analysis of the all - Russian and Dagestan indicators is carried out. A questionnaire was developed and tested to identify the position of a young teacher about the attractiveness and satisfaction with work in the school, which included the following issues: updating the staffing of schools of RD, the attractiveness of work in the school for young teachers, the impact of updating the staff on the professionalism of the teaching staff, the professional level of the teaching staff of the school, the requirements of parents of schoolchildren to the quality of the educational process, the satisfaction of school teachers with the amount of pedagogical work, teachers ' satisfaction with the size of wages. In addition, the study identified the dynamics of renewal of teaching staff in educational institutions, the factors of attractiveness of work in school for young teachers and their opinion about the professional level of teaching staff of the school, satisfaction with working conditions, prospects for their professional career and plans for future employment. The factors of attractiveness of the teaching profession and satisfaction with teaching activities: the development of professional career: the reasons for leaving the teaching profession.

Keywords: pedagogical activity, professional career, teaching staff, job satisfaction, young teacher, social status, quality of the educational process.

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

Цель профессиональной деятельности учителя полифункциональна, поскольку педагогические задачи комплексны и решаемы только при условии синтеза знаний различных областей науки.

Профессиональная деятельность учителя представляет собой основную форму активности специалиста, направленную на подготовку подрастающего поколения, создание условий для их личностного роста, расширение жизненного опыта и подготовку учащейся молодежи к выполнению определенных социальных ролей.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на

которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Проблема овладения учителем профессиональной деятельностью исследованы в работах В.П. Голованова С.Л. Ленькова Н.Л. Лукьяновой, Б.В. Сергеевой, Е.Н. Станченко [3; 11; 12].

В исследованиях О.А. Абдулиной, Е.П. Белозерцева, А.А. Деркача, Н.В. Ипполитовой, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной, Н.И. Пустоваловой, В.Г. Пустоваловой, А.В. Папушиной, В.А. Слостенина, М.Х. Хайбулаева и др. [1; 2; 4; 5; 10; 15-21], описаны теоретические основы и процессуальные характеристики профессиональной деятельности учителя.

Структурные компоненты профессионально-пе-

дагогической деятельности учителя раскрыты в трудах И.Ф. Исаева, Е.А. Калинин, В.А. Кан-Калика, С.М. Марковой, Д.А. Салмановой и др. [6; 7; 8; 14; 22-26].

Интересным для нас также являются исследования ученых - педагогов, таких как Т.Л. Клячко, В.П. Макина, Т.В. Петровой, И.П. Татариновой, Е.И. Шаровой, [9; 13; 27-36], в которых приведен мониторинг: профессионального мастерства педагога; качества профессиональной деятельности учителя в методическом объединении; эффективности современной школы; системы оценивания ученика и т.д.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель статьи заключается в изучении позиций молодых учителей общеобразовательных организаций Республики Дагестан о привлекательности педагогической профессии и своей будущности в ее границах.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

В последние годы растет дефицит педагогических кадров в общеобразовательных школах Республики Дагестан. Наряду с социально-экономическими причинами, наличие вакансий, в штатах общеобразовательных организаций обусловлено с теми отношениями, которые складываются у субъектов образовательного процесса, как в самой школе, так и вне ее.

Обновление кадрового состава положительно влияет на педагогический процесс в школе, поскольку имеет место привнесения новых дидактических единиц в содержание обучения, а также изменяются подходы к осуществлению профессиональной деятельности. Следует отметить, что общероссийский показатель обновления педагогического состава школ, составляет 17,3%. Анализ статистических данных показал, что рост обновления кадров в школах столиц субъектов Российской Федерации значительно увеличился. Однако более 80% опрошенных все же отметили, что приход в школу молодых учителей имеет низкую динамику.

Аналогичные результаты показал опрос учителей и Республики Дагестан (рис. 1.).



Рисунок 1 - Обновление кадрового состава школ Республики Дагестан

По результатам исследования учителя обозначили факторы, которые, делают работу учителя привлекательной и интересной. Наиболее часто приводились такие, как стабильность занятости, удобный режим работы, интерес к профессии. Однако размер заработной платы, социальный статус и престиж профессии учителя не могут, по мнению большинства опрошенных, рассматриваться как наиболее значимые. Также почти 24% опрошенных учителей Республики Дагестан выразили мнение о том, что работа в школе для молодежи не привлекательна и не перспективна.

Следует отметить, тот факт, что молодые учителя (до 35 лет) находят профессию учителя интересной чаще, чем другие возрастные группы, и выделяют как главный фактор устройства на работу в школу, около 62%

респондентов выбрали этот ответ (общероссийский показатель - 51,4%). Также молодые педагоги больше, чем их коллеги старших возрастных групп, ценят режим работы - 29% (общероссийский показатель - 49,2%)

Безусловно, положительным направлением является увеличение доли молодых педагогов, которые считают работу учителя интересной.

Кроме того, обновление кадрового состава, способствует повышению уровня педагогического мастерства коллектива школы. Около 26,3%, опрошенных считают положительным приход новых учителей в школу, когда как об отсутствии влияния заявили 68,2% респондентов.

Отметим то факт, что текучесть кадров в школе положительно влияет на профессионализм учителя, поскольку ставит коллектив школы в условия конкурентной борьбы. Об этом свидетельствует и опрос, где 51,7% респондентов назвали педагогический коллектив сильным при условии частого кадрового обновления (64,9% общероссийский показатель).

Результаты опроса молодых учителей РД (до 35 лет) о степени их влияния на образовательную деятельность школы показали, что почти две трети учителей РД (64,9%) считают, педагогический коллектив школы, в которой они работают, сильным (общероссийский показатель - 62,7%), а треть респондентов (35,1%) рассматривает кадровый состав своей школы, как неоднородный, в котором работают как сильные, так и слабые учителя (общероссийский показатель - 36,2%).

Говоря о том, какие стороны профессиональной деятельности устраивают учителей РД, то в наибольшей степени респондентов устраивают отношения учителей с учащимися, руководством школы, а также со своими коллегами внутри педагогического коллектива. Рассматривая вопросы «Устраивают ли вас отношения с учащимися?» и «Устраивают ли вас отношения с администрацией школы?» отметим, что в наибольшей степени 17,6% опрошенных устраивают отношения учителей с учащимися, 66% респондентов поддерживают хорошие отношения с руководством школы. Однако в меньшей степени учителя удовлетворены отношениями с родителями школьников. Это обусловлено высокими требованиями к учителю со стороны родителей.

Также на вопрос: «Устраивает ли Вас объем учебной нагрузки?» 78,1% респондентов ответили положительно (общероссийский показатель 77,3%), и по годам наблюдений существенных изменений в данном вопросе не отмечается.

Несколько повысилась удовлетворенность учителей уровнем оплаты труда, поскольку не нормированный рабочий день учителя позволяет ему дополнительно устроиться еще на одну работу. Вместе с тем пока остается высокая доля тех учителей, которых не устраивает размер заработной платы - 74% учителей (общероссийский показатель - 59,1%) учителей, при этом полностью удовлетворенных - 0% (общероссийский показатель - 11,8%) респондентов.

Следует отметить, что молодые учителя с перспективой смотрят на реализацию карьерного роста, но эта тенденция снижается уже к 35 годам. Об этом говорят и показатели: на первом этапе профессиональной деятельности около 28,1% респондентов ответили положительно, когда как на последующих этапах профессиональной деятельности процент снижается до 18,4.

Негативной тенденцией является то, что около половины опрошенных молодых учителей РД планируют в ближайшее время уйти из системы образования. По нашему мнению, это связано с тем, что молодые учителя более оптимистично смотрят на возможность реализовать себя в другой сфере деятельности, в сравнении с опытными учителями. Причем, аналогичный общероссийский показатель говорит о том, что 65,2% респондентов считают, что найти достойно оплачиваемую работу в другой сфере деятельности достаточно непросто.

Немаловажным фактором снижения профессиона-

лизма у учителя РД также является стремление молодых учителей к поиску дополнительной работы (подработки). Растет доля учителей планирующих совмещать основную деятельность с дополнительной работой.

При этом, на вопрос относится ли учитель к уважаемым членам общества 79% учителей РД ответили утвердительно.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.

Приведенный мониторинг профессиональной деятельности молодого учителя Республики Дагестан показал, что в течение последних лет обновление кадрового состава школ было незначительным. Кроме того, обновление кадрового состава существенно повышает уровень профессионализма педагогического коллектива. Основными факторами, которые привлекают молодых специалистов в работе в школе, являются: интерес к профессиональной педагогической деятельности (62%) и режим работы (29%).

Наибольшую степень удовлетворенности у учителей вызывают отношения с учащимися, коллегами и администрацией школы, в меньшей степени – с родителями школьников. Объем учебной и внеучебной нагрузки устраивает более 81,3% учителей Республики Дагестан. Доля учителей Республики Дагестан, которые не удовлетворены уровнем заработной платы достаточно высок – 74%.

Около половины молодых учителей РД (48%) планируют менять сферу профессиональной деятельности и уходить из системы общего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.* – М.: Педагогика, 1984. – 126 с.
2. Белозерцев Е.П. *Высшая педагогическая школа в системе непрерывного образования учителя.* – Л.: ЛГУ, 1990. – 178 с.
3. Голованов В.П. *Педагогическое искусство или искусство педагогики // Педагогическое искусство.* 2017. №1.
4. Держач А.А., Кузьмина Н.В. *Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма.* – М.: Академия, 1993. – С. 55-90.
5. Ипполитова Н.В. *Структура и содержание системы профессиональной подготовки будущих учителей.* Вестник Шадринского государственного педагогического института. Издательство: Шадринский государственный педагогический университет №2 (18). Шадринск, 2013. С.17-24.
6. Исаев И.Ф., Ситникова М.И. *Творческая самореализация учителя: Культурологический подход.* – Белгород.: БГПУ, 1999. – 197 с.
7. Калинин Е.А., Татарникова В.А. *Теоретические основы профессиональной деятельности педагога // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. — Челябинск: Два комсомольца, 2015. — С. 73-75.*
8. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. *Педагогическое творчество.* – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
9. Клячко Т.Л. *Мониторинг эффективности школы. Чем привлекательна работа в школе – взгляд учителей.* М.: РАНХиГС. – 2018. – С – 27
10. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения.* – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.
11. Леньков С.Л. *Классификация условий профессионального развития педагогов в системе инновационного образования // Психология и Психотехника.-2015.-3.-С. 295-303.*
12. Лукьянова Н.Л. *Профессиональная деятельность учителя в свете педагогической культуры // Инновационная наука.* 2016. №2-4 (14).
13. Макин В.П. *Мониторинг качества профессиональной деятельности учителя в методическом объединении современной школы. // Академия педагогического поиска: учитель-ученик. Выпуск 1. Часть 5. – Санкт-Петербург. 2011. – С.46-54.*
14. Маркова С.М., Горлова В.Г. *Теоретические основы моделирования профессионально-педагогической подготовки студентов вуза // Современные проблемы науки и образования.* – 2014. – № 6.
15. Митина Л.М. *Психология профессионального развития учителя.* – М.: Флинта, 1998. – 201 с.
16. Пустовалова Н.И., Пустовалова В.Г., Папушина А.В. *Социально-профессиональная адаптация начинающих преподавателей вуза // Балтийский гуманитарный журнал.* 2015. № 2 (11). С. 79-83.
17. Спастенин В.А., Мороз А.Г., Тамарин В.Э. *Социальная активность и адаптация молодого учителя // Формирование социальной активности учителя.* – М.: МГПИ, 1984. – С. 141-144.
18. Хайбулаев М.Х., Гаджигурбанова Г.М. *Дидактика профессионально-педагогического образования: теоретический курс.* – Махачкала. – 2017.
19. Татарничева С.Н., Лебединская О.В. *Позитивное формирование*

организационных умений лингвиста-преподавателя посредством учебно-дидактических материалов для самостоятельной работы по иностранному языку // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 36-40.

20. Гудкова С.А., Якушева Т.С. *Некоторые особенности развития межкультурной коммуникации преподавателей вуза // Балтийский гуманитарный журнал.* 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 190-194.

21. Иванова Т.Н. *Социокультурный потенциал молодого преподавателя вуза в условиях информационного общества (эмпирический опыт) // Карельский научный журнал.* 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 103-109.

22. Салманова Д.А. *Тренинг как средство формирования педагогической культуры будущего учителя технологии и предпринимательства: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08.- Махачкала, 2009.- 208 с.*

23. Аниськин В.Н., Бусыгина А.Л. *Развитие коммуникативного интегративного компонента профессиональной компетентности преподавателя вуза в условиях холистичной информационно-образовательной среды // Балтийский гуманитарный журнал.* 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 269-272.

24. Найини Л.А., Голубинская Т.В., Горбунова В.С. *Личности преподавателя технического вуза 21 века // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс.* 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 112-116.

25. Готлиб А.С. *Онлайн - образование в оптике преподавателей российской высшей школы // Карельский научный журнал.* 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 230-233.

26. Шиняева О.В., Ахметшина Е.Р. *Профессиональная идентичность преподавателей высших учебных заведений: теоретические и эмпирические результаты исследования // Балтийский гуманитарный журнал.* 2015. № 1 (10). С. 203-206.

27. Петрова Т.В. *Мониторинг профессионального мастерства педагога // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева.* 2017. №1 (93).

28. Сергеева Б.В. *Особенности профессионального самосовершенствования педагога начального образования // Научное обозрение. Педагогические науки.* – 2017. – № 3. – С. 87-99.

29. Станченко Е.Н. *Профессиональная деятельность педагога в школе // Актуальные задачи педагогики: материалы V Международной научной конференции. — Чита: Издательство Молодой ученый, 2014. — С. 147-150.*

30. Татарникова И.П. *Мониторинг качества педагогической деятельности преподавателя колледжа: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Казань, 2004 189 с.*

31. Шарова Е.И., Кудайнатов М.Р. *Мониторинг профессионального развития преподавателя вуза в системе оценки качества педагогической деятельности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология.* 2015. №4 (169).

32. Тараносова Г.Н., Якушева Т.С. *Формирование межкультурной коммуникации преподавателей вузов в системе дополнительного образования // Балтийский гуманитарный журнал.* 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 371-375.

33. Раздорская И.М., Урусова Т.И., Резцова Т.В., Ульянов В.О. *Этические аспекты взаимодействия преподавателей и студентов в процессе обучения // Карельский научный журнал.* 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 53-56.

34. Барсукова Д.Ф. *Взаимодействие преподавателей и студентов в процессе развития молодежного предпринимательства в университетской среде // Балтийский гуманитарный журнал.* 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 201-203.

35. Кузембаева А.М. *Профессиональная идентичность преподавателя вуза: анализ отечественных и зарубежных концепций // Балтийский гуманитарный журнал.* 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 245-248.

36. Никишина А.Л., Кесарева Е.М. *Состояние и перспективы развития кадрового потенциала в среднем профессиональном образовании // Азимут научных исследований: экономика и управление.* 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 104-107.

Статья поступила в редакцию 27.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378.1

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0049

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ВКЛЮЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЕКТНО-ЭВРИСТИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

© 2019

Салманова Джамила Абдулкафаровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики

Раджабова Раиса Валиабдулаевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики

*Дагестанский государственный педагогический университет
(367003, Россия, Махачкала, улица Ярагского 57, e-mail: Valiraya_9@mail.ru)*

Аннотация. На фоне постоянно меняющихся технологических и социальных процессов системы высшего образования возникают новые веяния и все более жесткие требования к профессиональной подготовке будущих учителей общеобразовательной школы. Возникает необходимость улучшить систему подготовки бакалавра педагогического образования и найти новые технологии обучения, отвечающие компетентностному подходу и высокому уровню качества образования. В целях определения возможностей образовательной среды, выступающих в качестве определяющего фактора формирования всестороннего развития личности учащегося общеобразовательного заведения, исследуется проблема образовательной среды как условия развития личности и ее субъектов.

Ключевые слова: условие включения студентов, образовательная среда, проектно-эвристическую деятельность, социальные процессы системы, педагогическое образование, уровни образования, образования посредством определенных видов деятельности.

EDUCATION ENVIRONMENT AS A SPECIFICATION OF STUDENT ADMISSION IN PROJECT-HEURISTIC ACTIVITY

© 2019

Salmanova Jamila Abdulkapharovna, PhD in pedagogics,
professor of pedagogical department

Radjabova Raisa Valiabdulaevna, PhD in pedagogics,
professor of pedagogical department

*Dagestan State Pedagogical University
(367003, Russia, Makhachkala, street Yaragsky 57, e-mail: Valiraya_9@mail.ru)*

Abstract. Against the background of constantly changing technological and social processes of the higher education system, new trends are emerging and increasingly stringent requirements for the professional training of future teachers of secondary schools. There is a need to improve the system of bachelor preparation in pedagogical education and find new learning technologies that meet the competence approach and a high level of education quality. In order to determine the possibilities of the educational environment, which act as a determining factor in the formation of the comprehensive development of the personality of a student in a general education institution, the problem of the educational environment is studied as a condition for the development of the personality and its subjects.

Keywords: specification of student admission, educational environment, project-heuristic activity, social processes of the system, pedagogical education, levels of education, education through certain types of activities.

Теория и практика профессионального образования подготовки будущих учителей показала, что современные технологии обучения базируются на разных уровнях образования и различных видах деятельности, педагогической, проектной, исследовательской, культурно-просветительской. Общепринятая модель образования посредством приведенных видов деятельности должна готовить студентов к творческому и продуктивному решению профессиональных задач. Несмотря на постоянную модернизацию системы образования, реализация компетентностного подхода в подготовке бакалавра педагогического образования столкнулась с рядом проблем:

- недостаточная подготовка преподавателя к использованию инновационных технологий обучения студентов;

- преобладание традиционного знаниевого подхода в подготовке будущего бакалавра педагогического образования;

- отсутствие четких диагностических инструментов, оценки уровня сформированности компетенций как характеристики профессиональной деятельности будущего специалиста и т.д.

Решение приведенных проблем мы видим в обосновании образовательной среды обеспечивающей включение студента в проектно-эвристическую деятельность.

Сущность и структура образовательной среды исследованы в работах А.И. Артюхиной, С.М. Головлевой, Э.Ф. Зеера, А.Р. Текеевой, Ю.П. Шапрана, Л.В. Шкеринной, Т.Н. Щербаковой и др., в которых она рассматривается как совокупность психолого-педагогических условий, процессов, способствующих формированию личности в целом.

Следует отметить, что эффективная подготовка студентов к профессиональной деятельности невозможна без наличия соответствующей среды, которая, по мнению Г.М. Гаджива, И.С. Исламбековой, Г.А. Ковалева, В.А. Левина, И.Я. Лернера, А.Н. Лука, А.А. Налчаджяна, М.М. Поташника, А.В. Хуторского, и т.д., является важнейшим условием включения студентов проектно-эвристическую деятельность.

Отметим, что понятие «среда человека» широко употребляется и активно используется в педагогической науке, помимо приведенного понятия используются также такие категории как «жизненная среда», «среда обитания», «среда личности», «окружающая среда» и т.д., которые не имеют четкой и точной трактовки. Чаще всего под средой понимается комплекс условий, окружающих человека.

В дальнейшем используя понятие «образовательная среда», мы придерживаемся значения, связанного с процессом специально организованного педагогического процесса по определенному образцу [1].

Под образовательной средой мы будем понимать систему влияний и условий организации педагогического процесса по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Следует отметить, что образовательная среда, построенная на основе созидательных позитивных отношениях, обеспечивает свободу и активность, самостоятельность, возможность личностного развития, формируя готовность к нестандартным решениям, восприятию нового и необычного, стремление использовать и внедрять продуктивные методы и средства и т.д.

Таким образом, образовательная среда будет функ-

ционировать при условии комплексности и включенности всех элементов взаимодействия, а именно социокультурные ценности общества, инновационные образовательные технологии, информационно-образовательные ресурсы, кадровое обеспечение. Кроме того, необходимо внедрить в образовательную среду программу использования эвристических и проектных методов, обеспечивающих развитие способностей и качеств личности, необходимых для осуществления проектно-эвристической деятельности.

Образовательная среда, обеспечивающая непрерывность включения будущего учителя в проектирование механизма педагогического взаимодействия, ориентирована на расширение знаний об изучаемом объекте деятельности и путях его преобразования [2].

Если будущему учителю предоставить возможность как теоретически, так и практически исследовать собственные доминанты, связанные с самовыражением, самоутверждением в деятельности, то он способен сам определять объективные социальные роли для дальнейшего своего самосовершенствования [1].

Мы попытались проанализировать и охарактеризовать наиболее важные из них без явного распределения их по какой-либо группе из-за условности разделения некоторых психологических характеристик личности.

По нашему мнению, относительно психологической структуры, типов и основных характеристик личности можно основать относительно компактную систему представлений, разработанную путем теоретического, сущностного анализа и нахождения рутинного и экспериментального подтверждения.

Психологическая черта личности заключается в том, что в потоке внешних раздражителей обычно воспринимается только то, что вписывается в «сетку» уже существующих знаний и идей, неосознанно выбрасывая остальную информацию.

На наш взгляд, это связано с тем, что на восприятие влияют установки, ценности, оценки, чувства и определенного вида комфорт восприятия по отношению к общепринятым взглядам и мнениям.

Способность видеть то, что не вписывается в рамки ранее изученного, означает бдительность в поиске, то есть свежесть взгляда (*serendipity*), которое обеспечивает признание того, чего не нужно было специально искать. Способность не пропускать случайные события, не считать их раздражающим препятствием, а искать в них ключ к разгадке тайн природы, не связана с остротой зрения или функциями сетчатки, но является качеством мышления, поскольку человек находится в этом мире и способен видеть не только с помощью глаза, а в основном с помощью мозга [3]. При взгляде на визуальные образы, устанавливаются некие связи между воспринимаемыми знаками и словами, в данном контексте Речь идет о вербализации визуального опыта. Именно эта вербализация определяет наименьшую «часть» воспринимаемой информационной единицы.

Человек, обладающий способностью использовать визуальный пространственный код, словесный, акустический, буквенный, цифровой, разбивается на любую мысль в некоторой конкретной кодовой форме, которая является методом кодирования информации. Способность манипулировать с типом символов может быть улучшена, но мозг и условия развития определяют общую тенденцию использования определенных информационных потоков.

Задача создания методов кодирования, на наш взгляд, сводится не к увеличению количества кодов, а к обеспечению понимания приемлемых символов, характерных для информационного кода. В этих условиях мышление будет максимально продуктивным, потому что умственные операции над явлениями и объектами внешнего и внутреннего миров выполняются мозгом в определенных кодах [4]. Законы обработки информации в мозге неизменны, но метод кодирования дает види-

мость внешнего выражения определенных результатов, выбора объекта и области контента для мышления.

Психологическая характеристика, свертывание мыслительных процессов, характеризует способность человека свертывать длинную цепочку рассуждений и заменять их одной операцией обобщения. В мышлении необходим последовательный переход от одного звена в цепочке рассуждений к другому, потому что невозможно охватить всю картину мыслительным взором, от первого до последнего шага. Процесс свертывания умственных операций является частным случаем способности заменить несколько понятий одним, связанным с более высоким уровнем абстракции, использованием все большего количества информационных символов, важнейшим условием продуктивного мышления.

Способность к передаче характеризуется использованием опыта, приобретенного для решения одной задачи, и заключается в овладении механизмом отделения конкретного от неспецифического, перенесенного в другие области. По нашему мнению, поиск аналогий - это, по сути, способность разрабатывать стратегии обобщения, необходимое условие для передачи навыков или идей на современном этапе, называемое бионикой.

Способность человека находить решение проблемы с использованием внешней информации посредством широкого распределения внимания характеризует наличие бокового, или как его еще называют в узких кругах, латерального мышления, увеличивая вероятность удовлетворения потребностей.

Характерной чертой личности является способность воспринимать реальность в целом, не разбивая ее на части, что является важной особенностью творческого мышления. Разница между художественным и мысленным типами заключается в том, чтобы первый улавливал реальность в целом, не раздавливая, а другой сокращая ее, в течение некоторого времени, а затем медленно собирался [5]. В ходе работы над проектом должна быть способность вырваться из логики фактов, постараться вписаться в более широкий образ, без которого невозможно взглянуть на проблему свежим взглядом, увидеть новые, ранее невиданные, горизонты и познания.

Способность запоминать, распознавать, визуализировать как немедленно, так и с задержкой информацию, которая необходима и которую можно будет извлечь из памяти, при условии, что какое-то свойство находится в памяти в позиции готовности. Общепринято, что преимущество решения проблемы получит тот, кто быстро извлечет из памяти и предоставит необходимую информацию, что является одним из важных условий для продуктивного запуска проекта.

Сближение понятий характеризуется простой ассоциацией и проявляется, когда необходимо собрать понятия, далекие друг от друга, в разработке новых и правильных выводов.

Способность преодолевать функциональную приспособленность характеризует гибкость мышления, обеспечивая скорость и переход от одного класса явлений к другому, далеко не первому, по содержанию. Функциональная пригодность проявляется в том, что, представляя предметы для манипуляции, человек воспринимает их по назначению, не допуская при этом других функций. Следовательно, человек с более высоким индексом мышления обладает большей гибкостью, чем шансы найти правильную идею при решении практической задачи.

Способность вовремя оставить нереалистичную гипотезу является проявлением гибкого интеллекта, поэтому преодолеть невидимый, но сильный барьер, из-за длительной выдержки, несмотря на искушение идей, приведет к потере времени и раннему провалу - упущенной возможности решение. Анализ показывает, что особенно трудно отвергнуть свою гипотезу, придуманную усилиями своих собственных мыслей, которые могут быть связаны с чертой личности в введении себя в вооб-

ражаемые границы.

Способность оценивать действия характеризуется оценкой, выбором одного из множества вариантов перед его тестированием. Оценочные действия выполняются не только после завершения работы, но и многократно по пути и служат вехами на пути творческих поисков, которые разделяют различные этапы и этапы творческого процесса.

Способность к сцеплению характеризуется умением сочетать некие воспринимаемые нами информационные раздражители с немедленной связанностью новой информации с прошлым опытом, без которого воспринимаемая информация не становится знанием, не становится частью интеллекта. Способность объединять вновь обнаруженную информацию с ранее известной информацией, в том числе последней в системе человеческих знаний, каким-то образом группирует, обеспечивает условия для генерирования новых идей.

Простое генерирование идей характеризуется способностью представлять большое количество как правильных, так и неправильных идей и является одним из важных компонентов творческого таланта, потому что чем больше идей генерирует человек, тем больше вероятность того, что среди них будут хорошие.

Скорость чтения характеризуется легкостью формулирования новой идеи в словесной форме, как самой универсальной [6-8]. Логические операции над информацией во второй системе сигнализации продолжают в основном как действия над словами, благодаря которым на мыслительные процессы влияет фиксированная синтаксическая структура языка, отражающая психофизиологическую основу мыслительной деятельности.

Способность доводить до конца включает в себя не только выносливость, спокойствие и сильную волю, чтобы завершить начатое, а именно уточнение деталей, что приводит к улучшению первоначальной идеи. Эта способность позволяет вам довести работу до уровня, когда она приобретает важность и социальную ценность.

Каждый из этих блоков требует широкого спектра знаний, навыков и способностей, а также личных качеств, которые помогают реализовать способность преобразовывать образовательную реальность на основе проекта.

В рамках образовательной среды также формируются чемпионаты, выражающиеся в дизайнерских навыках.

Каждый этап проектирования образовательного процесса соответствует определенным навыкам проектирования, поэтому можно выделить следующие навыки: аналитические, прогностические, эвристические, конструктивные, технологические, контрольные, корректирующие, рефлексивные (систематические критерии и оценка уровня культуры проекта, позитивное отношение к проектной деятельности и культуре проекта, готовность использовать в собственной практике).

Таким образом, студент, участвующий в проектно-эвристической деятельности, выполняет следующие функции: осознает свою роль и значение в своей профессиональной деятельности; ценит субъективные отношения в рамках образовательного процесса; ответственность за результаты своего деятельности; является носителем общечеловеческой культуры; готов к саморазвитию; знать, как узнать других; налаживать коммуникации, обеспечивающие конструктивное обсуждение результатов и проблем проектирования, формулирование конструктивных вопросов, общественная защита использует творческий подход к мероприятиям, способным моделировать, проектировать, программировать процесс достижения цели; владеть методами самообразования; объективно оценивает и корректирует свою деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: Монография / А.И. Артюхина – Волгоград: Изд-во ВОЛГМУ, 2006 - 237.

2. Головлева С.М. Компоненты образовательной среды субъектно-ориентированного типа педагогического процесса // Ярославский педагогический вестник. 2015. №4.

3. Зеер, Э.Ф. Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного пространства студентов / Э. Ф. Зеер, И.В. Мешикова // Мир психологии. -2008. -№2. С. 205-211.

4. Текеева А.Р. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов // Кап. 2018/ №2(27).

5. Шапран Ю. П., Шапран О.И. Образовательная среда вуза: типология, функции, структура // Молодой ученый. — 2015. — №7. — С. 881-885.

6. Шкерина, Л.В. Креативная компетентностно-ориентированная образовательная среда подготовки бакалавра-будущего учителя / Л. В. Шкерина // Психология обучения. – 2010. — №10.

7. Щербакова Т.Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений // Молодой ученый. – 2012. - №5. - С.545-548.

8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин.- М.: Смысл, 2001

Статья поступила в редакцию 01.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 37.013.78

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0050

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР ШКОЛЬНИКОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ
СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

© 2019

Свадьбина Татьяна Владимировна, доктор философских наук, профессор кафедры
«Философии и общественных наук»*Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, улица Ульянова, д. 1, e-mail: nhl @list.ru)***Ретивина Вероника Викторовна**, старший преподаватель кафедры
«Экономики, управления и информатики»*Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А.Добролюбова
(603155, Россия, Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31 А, e-mail: retivina@mail.ru)*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, проведенного в 2019 г. Лабораторией по проблемам современной семьи и семейной политики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. Его целью являлось изучение профессионального выбора старшеклассников, определение роли семьи и школы в выборе профессии, оценка эффективности школьной профориентационной работы. Опрос проводился методом раздаточного анкетирования среди двух групп респондентов: учащихся 9-11 классов нижегородских школ (N = 340) и их родителей (N = 450). Результаты исследования показывают, что основная тяжесть профессиональной ориентации, помощи в выборе сферы будущей трудовой деятельности молодого поколения лежит на плечах семьи. Мнение родителей и близких родственников имеет определяющее значение в профессиональном выборе молодежи. Влияние профориентационных мероприятий в школе – напротив, незначительно. В ходе исследования было выявлено более критическое отношение школьников к качеству профориентационной работы по сравнению с поколением их родителей. В целом, мнения школьников и родителей относительно вопросов выбора профессии совпадают, т.е. не выявлено отсутствия межпоколенческого взаимопонимания. В статье представлены предложения по улучшению профориентационной работы в современной школьной системе, а также рекомендации по модернизации молодежной социальной политики в сфере труда.

Ключевые слова: профориентация, профессиональный выбор, образование, молодежь, старшеклассники, семья, школа, механизмы трансляции, трудовая социализация, трудоустройство.

PROFESSIONAL CHOICE OF PUPILS (ON MATERIALS
OF SOCIOLOGICAL RESEARCH)

© 2019

Svadbina Tatiana Vladimirovna, doctor of philosophy, Professor of the Department
«Philosophy and social Sciences»*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanova str., 1, e-mail: nhl @list.ru)***Retivina Veronika Viktorovna**, senior teacher of the Department
«Economy, management and Informatics»*Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N. Dobrolyubov
(603155, Russia, Nizhny Novgorod, Minina str., 31 A, e-mail: retivina@mail.ru)*

Abstract. The article presents the results of a research conducted in 2019 by the Laboratory on the problems of modern family and family policy of Nizhny Novgorod state pedagogical University. Its purpose was to study the professional choice of high school students, determine the role of family and school in choosing a profession, evaluate the effectiveness of school career guidance. The survey was conducted by means of a hand-out survey among two groups of respondents: pupils of 9-11 classes of Nizhny Novgorod schools (N = 340) and their parents (N = 450). The results of the research show that the main burden of professional orientation, assistance in choosing the sphere of future employment of the young generation lies on the shoulders of the family. The opinion of parents and close relatives is crucial in the professional choice of young people. On the contrary, the influence of career guidance activities in the school is insignificant. The study revealed a more critical attitude of high school pupils to the quality of career guidance compared to the generation of their parents. In general, the opinions of high school pupils and their parents regarding the choice of profession coincide, no lack of intergenerational understanding has been identified. The article presents proposals to improve career guidance in the modern school system, as well as recommendations for the modernization of youth social policy in the field of labor.

Keyword: career guidance, professional choice, education, youth, high school pupils, family, school, translation mechanisms, labor socialization, employment.

Проблема профессионального выбора молодежи в настоящее время приобрела особую актуальность. С одной стороны, значительно возросли требования к трудовой деятельности личности. Работодатели заинтересованы в специалистах, способных не только оперативно реагировать на изменения технологий и техники, но и быстро адаптироваться к особенностям организации труда. С другой стороны, набор профессий, которые позволяют реализовать индивидуальные способности человека, существенно расширился. Кроме того, на профессиональные планы молодых людей непосредственно влияет общая ситуация в стране, экономике [1].

От правильного выбора профессии во многом зависит успешность траектории всего жизненного пути. Поэтому исследованию вопросов профессионального выбора старшеклассников необходимо уделять пристальное внимание. Проблемы самоопределения при выборе профессии раскрыты в работах Д.А. Парнова [2-

5], А.В. Бесклубной [6, 7], Е.А. Магазевой [8, 9], А.А. Онишко [10]. Различные аспекты профориентационной работы рассматриваются в трудах М.В. Разумовой [11, 12], С.Н. Усовой [13] и др. [14-19].

В 2019 году в Нижнем Новгороде было организовано социологическое исследование с целью изучения профессионального выбора старшеклассников, определения роли семьи и школы в выборе профессии, оценки эффективности школьной профориентационной работы. Опрос проводился методом анкетирования двух поколений нижегородцев: старшеклассников и их родителей. Всего было опрошено 790 респондентов, из них 340 учащихся 9-11 классов и 450 родителей.

На вопрос «Определились ли Вы с выбором будущей профессии?» утвердительный ответ дали 55,9% старшеклассников. 21,8% ответили отрицательно, 22,3% затруднились с ответом. Таким образом, 44,1% респондентов не имеют твердых представлений о том, в какой

профессиональной сфере они могли бы применить свои силы. Однако ответы родителей демонстрируют значительно большую уверенность в том, что их дети уже сделали свой профессиональный выбор. Большинство родителей (96,9%) ответили, что обсуждали со своим ребёнком проблему выбора будущей профессии и пришли к определенному решению. Обеспокоенность поколения родителей в данном случае объяснима: выбор профессии является одним из важных критериев успешности человека в жизни.

Получение образования в высшем учебном заведении после окончания школы считают необходимым подавляющее большинство респондентов. Причём родители более уверены в важности обучения своих детей в вузе по сравнению с мнением старшеклассников (81,7% родителей и 76,1% старшеклассников). Среднее профессиональное образование после школы нацелены получить 8,2% респондентов из числа старшеклассников. 8% родителей выразили солидарность с этим мнением. Трудоустроиться сразу после окончания школы выразили желание 4,3% респондентов. Желающих пройти службу в армии оказалось менее 2%. Популярность высшего образования среди выпускников школ и их родителей можно объяснить, во-первых, его широкой распространённостью, а во-вторых, желанием отсрочить выход молодёжи на рынок труда, который характеризуется ярко выраженной несбалансированностью. Высшее образование перестало быть элитарным, доступным наиболее интеллектуально развитой молодёжи. Оно фактически трансформировалось в обязательную ступень образовательной траектории современной молодёжи после получения среднего общего образования [20-23].

Интересно, что в подавляющем большинстве случаев родители отмечают уважительное отношение к профессиональному выбору своих детей: 90,9% респондентов старшего поколения ответили, что одобряют его. Переубеждать ребенка изменить свой профессиональный выбор, если он будет противоречить их собственным представлениям о правильной профессии, готовы 60,6% родителей. 19,4% не станут этого делать и примут выбор ребенка, 20% респондентов затруднились с ответом на данный вопрос.

На вопрос «Как Вы готовитесь к дальнейшему продолжению образования?» (необходимо было выбрать не более трёх из предложенных вариантов) ответы школьников распределились следующим образом: 60% предпочли начать интересоваться требованиями к выбранной профессии, 58% стали знакомиться с учебными заведениями и правилами приёма в них, 48,4% начали самостоятельно углублённо изучать предметы, необходимые для поступления, 31,1% – изучать индивидуальные особенности своей личности, 30,9% приступили к усиленному изучению нужных для поступления дисциплин с репетитором. Только 7,3% решили оставить все как есть и не предпринимать каких-то специальных действий для подготовки к продолжению своего образования.

Кто же оказал наибольшее воздействие на профессиональный выбор школьников? 26,4% респондентов ответили, что самостоятельно осуществили выбор профессии. В данном случае это демонстрирует наличие высокого уровня свободы в обществе, так как именно этот показатель может свидетельствовать о степени либерализма. В условиях господства рыночных отношений чаще именно родители фактически решают за детей, в какой профессиональной сфере им стоит самореализовываться. Семья и в настоящее время играет важнейшую роль в профессиональном самоопределении молодёжи [24-28]. Так, 45,7% респондентов прислушались к мнению самых близких родственников: 20,5% респондентов указали, что на их выбор профессии повлияло мнение матери, 12,7% отметили влияние отца, 12,5% – других членов семьи. Для 14,5% ответивших решающую роль сыграла встреча с представителями профессии. На 9,1% респондентов оказали влияние друзья. Мнение учителей

школ и учителей дополнительного образования повлияло на 6,6% и 4,1% опрошенных соответственно. Для 6,1% респондентов определиться с выбором профессии помогли различные публикации, телепередачи и реклама в средствах массовой информации.

Полученные результаты среди прочего свидетельствуют о малой эффективности системы школьной профориентационной работы. Это подтверждается данными и других авторских исследований [29, 30].

Авторский коллектив предлагает следующие меры и рекомендации по решению проблем профориентации молодёжи:

1. Внедрение в российской системе общего образования комплексной программы по профессионально-ориентационной работе со школьниками. Присвоение профориентационной работе и вопросу молодежного трудоустройства статуса одного из самых приоритетных направлений государственной молодежной политики. Отсутствие совместных скоординированных действий по профориентации и трудоустройству молодёжи (школ, вузов, служб занятости, заинтересованных организаций, бизнес-сообществ) отрицательно сказывается на общем состоянии молодежного рынка труда, а в конечном итоге и на состоянии самого общества, девальвируя легальные социальные лифты и институты.

2. Восстановление прохождения практических занятий на предприятиях своего региона с дальнейшим присвоением профессии и соответствующей квалификации. Данная программа должна носить обязательный характер для учащихся всех ступеней обучения, начиная со школы и заканчивая вузом.

3. Организация лекториев для родителей и законных представителей (Родительский университет, школьные и классные родительские собрания, классные часы и т.д.) по вопросам профессиональной ориентации школьников. Необходимо давать информацию родителям в доступной форме по состоянию современного рынка труда в данном регионе, наличию учебных заведений, перспективам трудоустройства и т.д.

4. Создание информационных ресурсов для ознакомления педагогической общественности с передовым практическим опытом профориентационной работы педагогов-новаторов, родителей, различных организаций и т.д.

5. Особое внимание необходимо обратить не только на процесс получения знаний, навыков и умений, но и на проблему воспитания гармонично развитой личности. Необходимо с детства прививать навыки трудовой морали, ответственности за свои поступки в рамках не только семьи и школы, но и всего общества, государства. Прививать у молодёжи отвращение к работе в теневом секторе экономики, уклонению от уплаты налогов и т.д.

6. Молодежь – это мощный перспективный человеческий ресурс общества. Бросать данный социальный ресурс на произвол судьбы чревато негативными последствиями, вплоть до слома политической системы. По данной причине считаем необходимым на государственном уровне усилить работу по управлению трудовыми ресурсами. Необходимо создание единой базы трудовых вакансий, нацеленных на трудоустройство молодёжи.

7. Общественные организации (профсоюзы, НКО, религиозные объединения) также должны вести работу в области профориентации и трудоустройства молодёжи, а также защиты ее трудовых интересов.

8. Повышение общественной значимости ценности труда через все возможные механизмы (образование, СМИ, культура и т.д.). Ценность труда имеет важнейшее значение и не должна занимать последние позиции в иерархии мировоззренческих ценностей молодежных. Идеалы общества потребления не должны быть основными мотиваторами в выборе сферы приложения своих знаний, умений и навыков.

Проблемы профессионального выбора и профориентационной работы тесно связаны с проблемами трудоу-

строительства молодежи [31] и носят актуальный значимый характер. В конечном итоге речь идет не только о пункте молодежной политики, а об эффективном, рациональном использовании человеческого ресурса общества, его самой мобильной, открытой к инновациям части. От успешности профессионального выбора и дальнейшего трудоустройства молодого поколения зависит не только его будущая жизнь, но и состояние общества в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Парамонова С.П. Современный мир. Молодежь, образование, труд. Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2011. 250 с.
2. Парнов Д.А. Выпускник выбирает профессию... Программа «Моя будущая профессия и карьера» // Социальная педагогика. 2014. № 3. С. 67-74.
3. Парнов Д.А. Рекомендации классному руководителю. Беседы о выборе профессии // Эксперимент и инновации в школе. 2015. № 6. С. 24-31.
4. Парнов Д.А. Социально-педагогический компонент профессиональной ориентации школьников // Социальная педагогика. 2011. № 6. С. 107-114.
5. Парнов Д.А. Профессиональная подготовка в школе – эффективная профориентация // Профессиональное образование. Столица. 2010. № 5. С. 19-20.
6. Бесклубная А.В. Особенности профессионального самоопределения современных старшеклассников // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2011. Т. 13. № 2-4. С. 768-770.
7. Бесклубная А.В., Щербакова Е.Е. Формирование готовности старшеклассников к выбору профессии на современном этапе модернизации школьного образования // Приволжский научный журнал. 2012. № 3 (23). С. 261-264.
8. Магазева Е.А. Личностные детерминанты стратегий выбора профессии // Омский научный вестник. 2014. № 1 (125). С. 140-143.
9. Магазева Е.А. Стратегии личностного выбора (на примере выбора профессии) // Прикладная психология и психоанализ. 2011. № 4. С. 5.
10. Оншко А.А. Проблемы самоопределения старшеклассников при выборе профессии // Известия Уральского государственного университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2011. Т. 92. № 3. С. 191-200.
11. Разумова М.В. К вопросу о трактовке понятия «профориентация» // Профессиональное образование и общество. 2014. № 1 (9). С. 51-59.
12. Разумова М.В. Профориентация в России: становление, проблемы, перспективы // Профессиональное образование и общество. 2014. № 3 (11). С. 49-57.
13. Усова С.Н. Профориентация в школе: актуальность и новые задачи // Профильная школа. 2019. Т. 7. № 1. С. 39-46.
14. Мухортова Д.Д., Мурадова В.И. Кем стать? Профориентация выпускников // Инновационная наука. 2015. № 12-3. С. 215-217.
15. Власова Е.А., Шанин С.В. Профориентация как одно из направлений социально-педагогической деятельности со старшеклассниками // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2015. № 2. С. 30-36.
16. Косенок С.М., Мартынов М.Ю. Профориентация старшеклассников как актуальная задача развития региональной системы образования // Северный регион: наука, образование, культура. 2018. № 3 (39). С. 6-12.
17. Бекоева М.И. Основные направления профориентационной деятельности в современной общеобразовательной школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 159-162.
18. Нечаев М.П., Фролова С.Л. Современное осмысление проблем профориентации обучающихся // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2017. Т. 16. № 2. С. 9-16.
19. Цагарева Е.Ф. Профориентационная работа в процессе преподавания биологии // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 317-319.
20. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Молодежь России: социологический портрет. М.: Изд-во Института социологии РАН, 2010. 592 с.
21. Тихонова Н.Е. Факторы жизненного успеха и социального статуса в сознании россиян // Вестник института социологии. 2018. Т. 9. № 4 (27). С. 11-43.
22. Иванова Т.Н. Формирование социально-трудовой траектории как составной части системы социально-трудовой мобильности молодежи // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 57-59.
23. Мартышенко Н.С. Формирование образа профессии на пути будущего трудоустройства выпускников вузов // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 179-183.
24. Немова О.А., Пакина Т.А., Ретивина В.В. Роль семьи в формировании трудовых установок студенческой молодежи. Н. Новгород: Поволжье, 2013. 152 с.
25. Nemova O.A., Retivina V.V., Kuterova L.I., Vinnikova I.S., Kuznetsova E.A. Sociocultural mechanism of intergenerational values and mindset Translation in modern Family development and generational change // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 13. С. 6226-6237.
26. Вагин Д.Ю. Межпоколенческая преемственность духовно-нравственных ценностей в российском обществе. // Дискуссия. 2016. № 7 (70). С. 52-58.

27. Иванова Т.Н. Экономическое проектирование системы координации действий региональных структур по формированию векторов социально-трудовой мобильности населения // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 242-246.

28. Еремичева О.Ю., Кочетова Т.Н., Афанасьева Е.А. Профессиональное формирование бакалавров: особенности образовательных траекторий будущих математиков // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 125-128.

29. Ретивина В.В. Трудовые ценности и установки современной студенческой молодежи // Высшее образование в России. 2019. № 1. С. 57-63.

30. Немова О.А., Пакина Т.А., Ретивина В.В. Трудовые ориентации студенчества // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-1. С. 162-171.

31. Pukhova A., Belyaeva T., Nemova O., Nochvina B., Shimanskaya O., Tolkunova S. Modern youth market of labour: problems and ways of solution // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 18. С. 11855-11862.

Статья поступила в редакцию 16.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378.046.4
DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0051

ЭКОЛОГИЯ И СПОРТ: ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

© 2019

Серпер Сергей Александрович, кандидат экономических наук, докторант
Самарский государственный социально-педагогический университет
(443099, Россия, Самара, ул. М. Горького 65\67, e-mail: sergeysrper@gmail.com)

Аннотация. В статье рассматривается влияние экологии на спортивное образование. Доказывается необходимость введения интегративных курсов для сохранения будущего здоровья нации. Ставится проблема о формировании экологической безопасности через спорт. Современные требования государства и общества к качеству образовательного процесса в вузе касаются не только набора профессиональных компетенций, необходимых для становления специалиста, но и особых требований к экологическому образованию и физической подготовке учащихся, что, как правило, оказывается тесно связано с универсальными компетенциями. Изучение теоретических и методологических трудов по вопросу формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций у бакалавров направления «Физическая культура и спорт» показывает, что необходимо расширение и углубления связи спорта и экологии на уровне компетенций. Развитие физической культуры и спорта является формирующим элементом общественной жизни современной России, оказывающей воздействие на социально-экономические и общественно-политические процессы, на сферы культуры, искусства, науки. В настоящее время как массовый спорт, так и профессиональный сложно представить без фитнеса, который всё активнее входит в жизнь и спортсменов, и простых граждан. Тем не менее, связь фитнеса, спорта и экологии – всё еще не достаточно четко прописана. Реабилитация, восстановление физического и эмоционального здоровья граждан России – важная социальная проблема, т.к. нет ничего более значимого, чем гармоничное развитие и функционирование личности в социуме. Однако, экология как часть образовательного процесса еще не в полной мере интегрирована в физкультурное образование, так же как и физкультура в экологическое.

Ключевые слова: экология; фитнес; компетенции; физическая культура и спорт.

ECOLOGY AND SPORTS: PECULIARITIES OF INTERRELATIONSHIP IN THE STUDYING PROCESS IN THE UNIVERSITY

© 2019

Serper Sergey Aleksandrovich, candidate of economical sciences, doctoral candidate
Samara State University of Social Sciences and Education
(443099, Russian Federation, Samara, M. Gorkiy st. 65\67, e-mail: sergeyserper@gmail.com)

Abstract. The article discusses the impact of ecology on sports education. The necessity of introducing integrative courses to preserve the future health of the nation is proved. The problem of the formation of environmental safety through sport is posed. Modern requirements of the state and society to the quality of the educational process at the university concern not only the set of professional competencies necessary for becoming a specialist, but also special requirements for environmental education and physical training of students, which, as a rule, turns out to be closely related to general cultural competencies. The study of theoretical and methodological works on the formation of general cultural and general professional competencies among bachelors of the direction “Physical Culture and Sports” shows that it is necessary to expand and deepen the connection between sport and ecology at the level of competences. The development of physical culture and sports is a formative element of the social life of modern Russia, which has an impact on socio-economic and socio-political processes, on the spheres of culture, art, and science. Nowadays, it is hard to imagine both mass sports and professional sports without fitness, which is increasingly entering the life of both athletes and ordinary citizens. Nevertheless, the connection of fitness, sport and ecology is still not clearly defined. Rehabilitation, restoration of the physical and emotional health of Russian citizens is an important social issue, because there is nothing more significant than the harmonious development and functioning of the individual in society. However, ecology as part of the educational process is not yet fully integrated into physical education, as well as physical education in environmental education.

Keywords: ecology; fitness; competences; physical culture and sport.

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

Современные требования государства и общества к качеству образовательного процесса в вузе касаются не только набора профессиональных компетенций, необходимых для становления специалиста, но и особых требований к экологическому образованию и физической подготовке учащихся, что, как правило, оказывается тесно связано с универсальными компетенциями. С конца XX в. расширяется взгляд на проблему взаимодействия физкультуры и природы, здорового образа жизни и экологии [1, с. 40]. В государственных документах и законодательных актах Российской Федерации указаны экологические требования к спортивным объектам, т.е. для организации спорта и физкультуры на государственном уровне, вопрос о взаимосвязи экологии и спорта уже решён. Однако, экология как часть образовательного процесса еще не в полной мере интегрирована в физкультурное образование, так же как и физкультура в экологическое.

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

Методологическую основу исследования составили положения философии, социологии и экономики, позволяющие выявить сущность политических, социально-экономических трансформаций, которые привели к реформированию всех сфер российского социума, в том числе и физкультурного образования, вызвав необходимость внедрения фитнеса; принцип системности; идеи о всеобщей взаимосвязи и развитии явлений объективной действительности, о единстве развития личности и деятельности, о единстве физического и духовного в человеке, взаимосвязи теории и практики, непрерывности образования. Теоретической базой исследования, кроме трудов по развитию физкультуры, спорта и фитнеса, составили законодательные и нормативные акты Российской Федерации, регулирующие функционирование сферы физической культуры и спорта, здравоохранения и образования. Не менее важным в методологической базе работы был системный подход, позволяющий изучить фитнес как эволюционирующую и изменяющуюся, открытую социально-экономическую и педагогическую систему. При анализе научной литературы и учебных программ три данных компонента образовательной среды вуза оказываются более связанными, чем это кажется на первый взгляд [2, 3, с. 148]. Наиболее

важным в процессе экологического образования является формирование у студентов ценностного отношения к природным явлениям и объектам, а также понимание взаимосвязи между экологическим, физическим образованием и становлением студентов как специалистов.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Хорошо организованная физкультурная работа в вузе способствует повышению степени развития физической подготовки студентов, уровня их адаптивных возможностей, что в целом позволяет придти к складыванию у студентов ценностного отношения к здоровому образу жизни. Как отметили Н.П. Петрушкина, О.И. Коломиец, О.А. Макунина: существует широкий набор экологических факторов, которые блокируют биохимические реакции или снижают их скорость (излучения, интоксикации и др.), уменьшают работоспособность (как физическую, так и умственную), а это, очень быстро и негативно отражается на спортивном результате [2; 3. С. 150]. Таким образом, введение интегративных программ по экологии и физической культуре поможет студентам более правильно понять взаимодействие человека с окружающей средой при спортивных тренировках и при изменяющихся условиях среды обитания человека. В этом, на наш взгляд, и заключается возможность взаимосвязи экологического и физического образования – через такую категорию, как здоровый образ жизни.

Такой подход можно органично выстроить в соответствии с концепцией устойчивого развития в определении А.Л. Бусыгиной и А.Г. Бусыгина: «Появление концепции устойчивого развития, т.е. такого развития, которое учитывает фактор окружающей среды, качества жизни и здоровья, оказалось очень важным шагом в истории цивилизации, поскольку эта концепция знаменует отход от старого, технократического мировоззрения на проблемы жизни и здоровья. Поэтому стратегию устойчивого развития можно считать методологической основой здоровьесбережения». В свою очередь, эффективная реализация политики здоровьесбережения невозможна без изменения системы социально-экологических ценностей, без апробации новых подходов к сохранению экологии и природы, без внедрения данных подходов и методов в учебный процесс не только вузовского, но и школьного уровня [4. С. 40]. В свою очередь, эффективная реализация политики здоровьесбережения невозможна без изменения системы социально-экологических ценностей, без апробации новых подходов к сохранению экологии и природы, без внедрения данных подходов и методов в учебный процесс не только вузовского, но и школьного уровня.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Изучение программ российских вузов по профилю «Физическая культура и спорт» показало, что очень мало применяются средства физической культуры (фитнес и йога) в экологическом образовании бакалавров [5. С. 220 - 223]. Необходимо отметить, что в СГСПУ такая взаимосвязь уже реализуется. Так, в программе дисциплины «Методы исследований и обработки информации в природопользовании» (профиль направления подготовки «Экология») детально расписываются требования к результатам освоения дисциплины, среди которых присутствует и общекультурная компетенция ОК-11: «Иметь ясные представления о здоровом образе жизни и физической культуре» [6]. Но на современном этапе развития педагогического образования ее целесообразно заменить на универсальную компетенцию 7, согласно ФГОС 3++, где прямо речь идет о здоровьесбережении и важности физ. подготовки для выполнения социальных и профессиональных функций. Но содержательно, как ОК-11, так и УК-7 оставляют возможности для широкого толкования и возможности внедрения экологических знаний в процесс подготовки бакалавров профиля «Физическая культура и спорт».

Следовательно, может быть поставлен и другой во-

прос: разработка спортивно-физкультурно-экологической программы, направленной на формирование экологических знаний у студентов с помощью использования в педагогическом процессе средств физической культуры и спорта.

Целью подобной программы может быть формирование у студентов представлений о взаимосвязи природы и спортивной деятельности. А в качестве основных задач следует выделить: формирование базовых понятий об экологии и природе через средства спорта и физкультуры; углубление понимания взаимовлияния природы и человека; формирование экологической безопасности через физическую культуру.

Содержание физкультурно-экологической программы должно включать в себя формирование знаний о специфике профессиональной деятельности выпускника программы «Физическая культура и спорт» в экологически проблемных регионах, которыми на данный момент являются практически все крупные, промышленно развитые города [7]. Будущий фитнес-тренер должен не только осознавать зависимость здорового образа жизни от общего развития экологии региона, но и уметь профессионально-грамотно подобрать комплекс упражнений, способствующих снижению негативного влияния в данной сфере. В этой деятельности должны сыграть большую роль компетенции, полученные в процессе экологического образования.

В итоге, как отмечено в исследовании А.Г. Бусыгина и А.Л. Бусыгиной, необходимо добиться того, чтобы интегральные курсы с «выходом в другие дисциплины», в основе которых лежит идея формирования здоровьесберегающих компетенций, были включены в учебный план по максимальному числу дисциплин (по экологии, биологии, химии, физике и мн. др.), с тем, чтобы организовать не локальную, а масштабную воспитательную здоровьесберегающую среду [4. С. 43].

Следовательно, можно говорить, что вопросы экологии в физкультурном и спортивном образовании выступают в качестве важнейшего фактора подготовки будущего специалиста, готово к современным условиям, которые предъявляют работодатели [8. С. 38 – 45]. Общая направленность подобных интегративных курсов – это подготовка специалистов для самого динамично развивающегося рынка услуг в спортивно-оздоровительной сфере – фитнеса. Экологические знания помогут будущим тренерам более грамотно выстроить модели своих программ, ориентируя их не только на потребности рынка, желания клиентов, планы работодателей, но и на требования экологии в самом широком понимании [9. С. 53].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Следовательно, анализ взаимосвязи экологии, фитнеса и спорта позволил прийти к некоторым выводам:

1. На эффективность профессиональной деятельности специалистов по физической культуре и спорту в оздоровительном фитнесе оказывает существенное влияние уровень сформированности у них не только специальных профессиональных компетенций, но и универсальных, где один из значимых элементов является (особенно в УК-7 и УК-6) необходимость формирования соответствующего уровня знаний в области экологии.

2. Важнейшее значение в системе базовых общепрофессиональных компетенций фитнес-инструктора, обеспечивающих эффективность его деятельности в сфере фитнеса, имеет ОПК-3 и ОПК-6. В условиях современной экологической ситуации, одной из задач тренера-инструктора, особенно при проведении занятий на открытом воздухе, является забота о здоровье обучаемых [10. С. 8; 11. С. 171]. Без сбора и анализа экологической информации – это сделать крайне сложно.

3. Анализ трудов в сфере теории и практики физкультурно-спортивного образования, а так же политики здоровьесбережения позволяет говорить о необходимости

применения природных средств, в основе которых лежит взаимодействие обучающегося с воздухом и водой для повышения эффективности процесса формирования как общепрофессиональных, так и универсальных компетенций [12. С. 54]. Однако, при практической реализации данных установок наблюдается противоречивая картина: спортивные занятия на открытом воздухе в неблагоприятных экологических условиях не сохраняют здоровье нации, а способствуя его ухудшению [13. С. 85]. Следовательно, выпускник профиля «Физическая культура и спорт» должны владеть широким набором компетенций, позволяющих свести в единое целое спортивные знания и экологические.

4. Экологические условия, неблагоприятная ситуация с природой и климатом – всё это негативно воздействует на организм учащихся, не способствует совершенствованию физических характеристик будущих специалистов, а значит, необходимо большее внимание уделять в процессе формирования компетенций будущих тренеров экологической составляющей, без учета которой, реализация государственных задач в области физического воспитания и спорта в России – будет трудновыполнимой [14. С. 4; 15. С. 62].

5. Разработанные в России модели обучения, целенаправленные на выработку специальных профессиональных компетенций, необходимых для фитнес-индустрии и содержащих составляющие модульного обучения, воспроизводят необходимые элементы для благополучного воплощения в жизнь новой модели обучения, где будут сочетаться профессиональные физические навыки и экологическое образование [16. С. 31].

6. Анализ учебно-методических программ, учебной и научной литературы показывает [17. С. 21 – 28; 18. С. 23], что основными педагогическими условиями формирования у студентов комплекса необходимых компетенций для будущей деятельности в фитнес-индустрии с учетом экологического компонента выступают следующие условия: применение инновационных обучающих методик; формирование у будущих специалистов знаний, умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности в сфере фитнеса; выработка и улучшение профессионального потенциала студентов на базе освоения профессионально-ориентированных технологий обучения; изучение будущими специалистами профессиональных умений и навыков в сфере экологии в условиях моделирования их профессиональной деятельности [19. С. 25; 20. С. 10 – 14].

Одной из наиболее востребованных и оптимальных форм практических занятий бакалавров профиля «Физическая культура и спорт» по обеспечению взаимосвязи физкультуры и природы является йога. Как классические трактаты по йоге, так и современные методики направлены, во многом, на улучшение взаимодействия человека и природы, на более глубокое понимание тренирующимися законов природы. Данные упражнения будут способствовать не только улучшению физического состояния студентов, но и существенно помогут им в будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выдрин В.М. История и методология науки о физической культуре // История и методология науки о физической культуре: Хрестоматия по истории и методологии науки о физической культуре // Тула. 2016. 382 с.
2. Петрушкина Н.П., Коломиец О.И., Макунина О.А. Магистерская программа «Экология физической культуры и спорта» // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2014. № 6 (112). С. 150 – 162.
3. Новиков В.Ф., Федоренко А.В. Основы физического воспитания: спорт, здоровье и экология. Казань. 2005. 254 с.
4. Бусыгин А.Г., Бусыгина А.Л. Методологические основания обучения студентов здоровью сбережению // Самарский научный вестник 2013. № 4. С. 40 – 46.
5. Акопян А.В. Экология спорта как новое направление экологии человека // Географические исследования Краснодарского края // Краснодар. 2015. С. 220 – 223. <http://www.pgsga.ru/upload/umu/OOP/ecologiya/Priloshenie%204.pdf>
6. Ишмухаметов М.Г. Экология, физкультура, здоровье // Успехи

современного естествознания. 2008. № 5. С. 21 – 29.

7. Калинин Л.А. Экология и спорт // Теория и практика физической культуры. 1998. № 10. С. 38 – 45.
8. Абзалов Р.А., Зянтдинова А.И. Экология физической культуры человека // Теория и практика физической культуры. М., 1997. № 7. С. 53 – 54
9. Логвина Т.Ю. Влияние факторов внешней среды на здоровье детей дошкольного возраста // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2008. № 1. С. 8.
10. Добролюбов В.Ю. Экологические аспекты физиологии человека // Медицинские проблемы экологии: лекции для студентов. Нижний Новгород, 1992. С. 171.
11. Воронов Б.Л. Формирование сети физкультурно-спортивных сооружений с учетом атмосферной экологии // Теория и практика физической культуры. 2001. №10. С.51-54.
12. Пасюков П.Н. О подготовке специалистов по физической культуре и спорту в контексте региональной культуры // Актуальные вопросы физической культуры и спорта. Уссурийск, 2002. С.84 – 88.
13. Неверкович С.Д. Спорт и окружающая среда: перспективы развития // Теория и практика физической культуры. 2001. № 3. С. 2 – 5.
14. Медведков В.Д. Физическая культура и экологическая безопасность населения // Экология физического воспитания. Тула, 1995. С. 62 – 63.
15. Лепешев В.П. Физическая культура и спорт на Дальнем востоке России в 2005 году. Хабаровск, 2006. 56 с.
16. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. 2000. Т. 7. №2. С. 21 – 28.
17. Бальсевич В.К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека // Теория и практика физической культуры. 1990. № 1. С. 22 – 26.
18. Соловьев Г.М. Педагогическая технология формирования физической культуры личности в аспекте современных проблем воспитания // Вестник СГУ. 2000. №26. С. 20 – 31.
19. Лисицкая Т.С. Принципы оздоровительной тренировки // Теория и практика физической культуры. 2002. №8. С. 6 – 14.

Статья поступила в редакцию 05.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378.046.4

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0052

**ИТОГИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ВНЕДРЕНИЮ ЭЛЕМЕНТОВ
ГИМНАСТИКИ ЙОГОВ В ПОДГОТОВКУ БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ
«ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ»**

© 2019

Серпер Сергей Александрович, кандидат экономических наук, докторант
Самарский государственный социально-педагогический университет
(443099, Россия, Самара, ул. М. Горького 65\67, e-mail: sergeyserper@gmail.com)

Аннотация. Развитие физкультуры и спорта является на сегодняшний день важным и перспективным направлением. Сбережение и оздоровление нации является важным вектором государственной политики Российской Федерации на современном этапе. Для достижения больших успехов на этом направлении работы, государству стоит обратить больше внимание на различные нестандартные и оригинальные направления спорта и оздоровления. Популярным элементом фитнеса является йога. В последнее время ведется ее изучение с научно-педагогической точки зрения. Гимнастика йогов представляет собой интересный комплекс упражнений оптимально развивающих различные группы мышц, положительно влияющий на ткани и связки организма, повышающий тонус и улучшающий общее состояние организма. Успех в освоении компетенций тесно связан с успехами по двум другим показателям, ведь за счёт роста заинтересованности и повышения уровня здоровья и физического развития студентам интереснее и проще усваивать информацию, появляется дополнительная мотивация к обучению и личностному росту. Исследование предметно доказало все основные заложенные в его теоретической части идеи на практике. Был проанализирован опыт в области фитнеса и развития фитнес-центров и клубов, исследованы различные модели подходы к развитию этой индустрии, дана оценка эффекту от фитнеса на здоровье.

Ключевые слова: экология; фитнес; компетенции; физическая культура и спорт.

**RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON THE IMPLEMENTATION
OF THE ELEMENTS OF YOGA GYMNASTICS IN THE PREPARATION
OF BACHELORS OF THE PHYSICAL CULTURE AND SPORT PROFILE**

© 2019

Serper Sergey Aleksandrovich, candidate of economical sciences, doctoral candidate
Samara State University of Social Sciences and Education
(443099, Russia, Samara, M. Gorkiy st. 65\67, e-mail: sergeyserper@gmail.com)

Abstract. The development of physical culture and sports is today an important and promising direction. Saving and improving the nation is an important vector of the state policy of the Russian Federation at the present stage. To achieve great success in this area of work, the state should pay more attention to various non-standard and original directions of sports and recreation. A popular element of fitness is yoga. Recently, it has been studied from a scientific and pedagogical point of view. Yoga gymnastics is an interesting set of exercises that optimally develop various muscle groups, positively affecting the tissues and ligaments of the body, improves tone and improves the overall condition of the body. The study substantively proved all the main ideas laid down in its theoretical part in practice. Experience in the field of fitness and development of fitness centers and clubs was analyzed, various models of approaches to the development of this industry were investigated, and the effect of fitness on health was evaluated. Success in mastering competences is closely related to success in the other two indicators, because, due to the growing interest and increasing the level of health and physical development, it is more interesting and easier for students to absorb information, there is an additional motivation to learn and personal growth.

Keywords: ecology; fitness; competences; physical culture and sport.

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

За последние десятилетия фитнес активно пришёл на территорию Российской Федерации и достаточно быстро завоевал прочные позиции (хотя всё ещё существенно уступая Европе и США). Занятия фитнесом стали достаточно популярны у представителей среднего класса и молодёжи, их стоимость постепенно адаптируется под финансовые возможности и других слоёв населения. Таким образом, мы считаем развитие фитнеса крайне перспективным направлением деятельности. Исходя из этого, логично начать встраивание фитнес-центров в парадигму физического воспитания и образования молодёжи.

Среди всего ассортимента услуг и программ предоставляемых в фитнес-центрах особо интересными на наш взгляд являются комплексы упражнений по гимнастике йогов. Это связано с рядом причин: универсальность, йога является крайне адаптивным и удобным комплексом занятий для оздоровления. Она подходит людям любой конституции, темперамента, уровня здоровья и физического развития; разнообразие, йога как никакая другая физическая практика охватывает обширный комплекс внутренних органов, кровеносную систему, кости, сухожилия, связки и различные ткани организма способствуя их оздоровлению и развитию; йога благодаря правильному сочетанию нагрузок и техник способствует не только физическому, но и морально-психологическому оздоровлению, что по нашему мнению особо важно в условиях современного информационного общества, за-

частую перегруженного информационным шумом негативного толка.

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

Выше мы уже рассказали о перспективах применения гимнастики йогов как одного из инновационных средств физвоспитания для студентов обычных по состоянию здоровья групп. Асаны и пранаямы используемые в йоге как основные элементы занятий требуют от занимающихся проявления внимания и сосредоточенности, гибкости и силы. Полезность применения йоги в оздоровительных целях доказана в ряде научных исследований [1. С. 45; 2. С. 43]. О положительном влиянии йоги на состояние опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистую систему и регуляцию дыхания также говорилось выше. Всё это позволяет воспользоваться большим оздоровительным потенциалом гимнастики йогов как для обычных занятий, так и для занятий в специальных медицинских студенческих группах [3. С. 93 – 101; 4. С. 11; 5. С. 25].

Формирование целей статьи (постановка задания).

Программа современной гимнастики йогов исходит из тезиса о работе тела как единого целого [6]. Разработанная в рамках нашего проекта интегрированная методика проведения занятий по дисциплине «Физическая культура» в условиях фитнес-центров или спортивных клубов для студентов обычной и специальной медицинской группы включает фитнес-йогу,

предполагает регулирование индивидуальной нагрузки посредством перемены темпа и количества повторений, в соответствии с самочувствием занимающихся и их желаниями [7. 21 – 25].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Поэтому стоит говорить о перспективности проекта «Гимнастика йогов в рамках занятий по фитнесу в высшем образовании». Кроме собственно фитнеса необходимо отдельно выделить именно гимнастику йогов как наиболее нестандартное и перспективное направление подготовки в рамках занятий по фитнесу. Различные упражнения, входящие в комплекс упражнений по йоге являются наиболее полезными именно для молодого организма. Поэтому мы считаем очень своевременными идеи о внедрении гимнастики йогов в занятия по дисциплине «Физическая культура». Такой подход позволит победить различные болезни ещё на ранних этапах, эффективнее привить подрастающему поколению любовь к здоровому образу жизни, а также развить в студентах представления о культурном разнообразии и толерантности [8. С. 22]. Это будет достигнуто благодаря знакомству с комплексом идей входящих в йогу не только как в физическую, но и философскую практику [9. С. 20 – 31].

Основным элементом гимнастики йогов независимо от школ являются асаны и пранаямы – системы дыхательных и физических упражнений, комплексно воздействующих на организм человека. Подробное описание асан и пранаям содержится выше во второй главе нашего проекта. Из различных асан и пранаям складываются упражнения на все группы мышц и тканей организма, а также релаксационные техники, позитивно влияющие на общее состояние нервной системы человека [10. С. 35 – 40].

Гимнастика йогов представляет собой интересный комплекс упражнений оптимально развивающих различные группы мышц, положительно влияющий на ткани и связки организма, повышающий тонус и улучшающий общее состояние организма. Среди прочего, нельзя не отметить, что методика йоги является универсальной для любых возрастов и медицинских групп, что делает её в целом подходящей и крайне удобной для занятий в высшем образовании.

Более того, как указывалось выше в теоретической части нашего проекта ранее приобщение молодёжи к занятиям гимнастики йогов наиболее эффективно для оздоровления организма и повышения тонуса, поэтому мы считаем концепцию вузовских занятий гимнастикой йогов крайне подходящей и удобной для раннего знакомства студентов со здоровым образом жизни и спортом, поскольку студенты 1-2 курсов (возрастной диапазон 17,18-20 лет) находятся на одном из первых пиков физического развития и формы, а потому крайне важно использовать этот период для максимально эффективного развития всех физических и умственных возможностей студентов этой возрастной группы.

Особого внимания при таких обстоятельствах заслуживают студенты обучающиеся по специальности «Педагогическое образование», направление «Физическая культура», поскольку именно им предстоит в будущем самим взращивать молодёжь, прививать любовь к спорту и здоровому образу жизни и давать старт будущим олимпийским чемпионам и профессиональным спортсменам. В связи с этим работа именно с этой категорией студентов представляется чрезвычайно важной и основополагающей для нашего проекта [11. С. 31]. Говоря об универсальности йоги в качестве примера можно привести приведённые в нашем проекте наиболее типичные, «усреднённые» методики проведения занятий по гимнастике йогов. В них в самом общем виде даны основные и наиболее простые для начала занятия асаны и пранаямы и способ их выполнения [12. С. 35]. Данные методики могут стать основой для более подробных учебных и методических пособий как для тренеров,

так и для участников учебных групп.

В рамках нашего исследования дано теоретическое и практическое обоснование эффективности использования фитнеса и гимнастики йогов на занятиях по дисциплине «Физическая культура» в высших учебных заведениях [13. С. 91 – 95]. Были проанализированы состояние индустрии и международный опыт, медицинская целесообразность и качество услуг предоставляемых в современных фитнес-центрах, а также дано теоретическое обоснование эффективности использования на таких занятиях гимнастики йогов [14. С. 5 – 7].

Основные результаты для исследования были получены благодаря проведению педагогического эксперимента в двух группах (контрольной и экспериментальной соответственно). Изучен уровень освоения педагогических компетенций (комплект УК и ОПК и уровень их освоения по результатам дисциплины «Физическая культура» и смежных дисциплин педагогического цикла), уровень заинтересованности студентов в начале эксперимента и конце (опрос на первой и последней неделе учебного года), а также прослежены изменения в динамике уровня физического развития (процентное соотношение в общем и по конкретным показателям) [15. С. 103 – 106].

На базе результатов формирующего педагогического эксперимента сделаны основополагающие для нашего проекта выводы об эффективности по всем указанным параметрам гимнастики йогов, в качестве интегрированного в курс Физической культуры в вузе направления подготовки на базе крупных локальных фитнес-центров. Экспериментально подтверждены все теоретические положения нашего проекта, что позволяет сделать вывод о рациональности воплощения проекта в жизнь на постоянной основе [16. С. 38 – 45]. Помимо основных факторов дана оценка и различным дополнительным факторам, повлиявшим на итоговые результаты (атмосфера на занятиях, техническое оснащение, питание после тренировок и т.д.)

В контрольной группе мы разделили студентов специальности «Педагогическое образование», направление подготовки «Физическая культура» одного из педагогических вузов области на две группы: контрольную и экспериментальную (по 20 человек юношей и девушек в равных пропорциях). Годовой объём занятий в год по дисциплине «Физическая культура» составлял 72 часа, проводилось одно занятие проходили раз в неделю и длились 90 минут каждое. В течение учебного года производились наблюдения и сравнения показателей двух групп по следующим критериям:

- уровень заинтересованности;
- уровень физического развития;
- уровень освоения компетенций.

Студенты контрольной группы занимались по стандартной для их специальности и направления подготовки программе без каких-либо изменений. Занятия проводились в спортзале вуза, контроль и все необходимые замеры результатов и их анализ осуществлялись преподавателем и ассистентом из числа помощников авторов проекта.

Результаты получались исходя из итогов сдачи нормативов, медицинского осмотра в середине года и социологических опросов среди студентов проводимых дважды за период эксперимента (первая-вторая неделя начала учебного года и предпоследняя-последняя неделя конца года). Последовательно представим результаты по основным показателям в контрольной группе.

Уровень заинтересованности студентов в начале эксперимента в контрольной группе оказался довольно низким (основная масса студентов дала в ходе опроса ответ «скорее не интересно»), причём количество респондентов ответивших таким образом к концу года заметно увеличилось (77,5% в начале года и 82,5% в конце года). Далее нами был проанализирован уровень физического развития. Здесь была зафиксирована следующая

ситуация: количество студентов с низким уровнем здоровья уменьшилось в целом не значительно (с 43,75% до 28,25%), а количество студентов с высоким уровнем здоровья увеличилось также не значительно (с 6,25% до 10,75%). Последний важный критерий, подвергшийся изучению – уровень освоения компетенций. Здесь мы увидели также довольно плачевную картину. На основании результатов по дисциплине «Физическая культура» и смежным дисциплинам педагогического цикла мы получили картину крайне среднего или даже ниже среднего овладения всеми представленными компетенциями (колебания уровня освоения от 20 до 55%), что является явно неудовлетворительным показателем в целом.

Таким образом, на основании полученных данных мы можем сделать вывод о крайне неудовлетворительном воздействии современных традиционных форм проведения занятий по физкультуре на студентов.

Одна из основных причин на наш взгляд – низкий уровень заинтересованности. Студенты в вузе ожидают более оригинальных и разнообразных тренировок и нагрузок. Современный подход к физкультуре в вузах сильно напоминает усложнённый (а иногда и идентичный) вариант школьного курса физкультуры, что является недопустимым не только для студентов – будущих учителей физкультуры, но и обучающихся на любых других специальностях молодых людей, поскольку в корне убивают мотивацию к занятиям.

Вдобавок к «схожести» со школьной программой далеко не все вузы имеют хорошо оборудованные спортивные залы, а возраст преподавательского состава в лучшем случае «за 30», а чаще «за 40» и даже 50. Таким преподавателям сложно просто и понятно подавать программу, а главное они говорят «на другом языке» и в силу этого не способны увлечь обучающихся спортом.

В добавление к сказанному, квалификация таких преподавателей также оставляет желать лучшего. Уровень их самообразования и мотивации к развитию зачастую очень низок, в свою очередь прохождение курсов повышения квалификации носит поверхностный и официальный характер и не даёт реальных знаний и компетенций. Устаревшая по нашему мнению программа и отсутствие интереса приводят к посредственным результатам в повышении уровня здоровья. Динамика роста сравнительно не велика. В силу этого низок и уровень освоения компетенций. Однообразные, неинтересные занятия не способствуют росту интереса у студентов к образованию и развитию в профессии, а наоборот, способствуют появлению апатии и формального отношения к учёбе, а в дальнейшем и к работе, особенно если это работа по специальности. По нашему мнению, сформированному по итогам работы над проектом, современный вузовский спорт и программы обучения в любом случае нуждаются в коренных реформах и преобразованиях направленных на создание у молодёжи интереса и ценностного отношения к спорту. Только путём подобных преобразований нам удастся добиться результативности.

Основные условия эксперимента соответствовали контрольной группе. Также группа из 20 студентов специальности «Педагогическое образование» направления подготовки «Физическая культура» в течение года занималась под присмотром. Программа по физкультуре для этой группы также составила 72 часа с занятиями один раз в неделю по 90 минут.

Главным же отличием экспериментальной группы стало внедрение интегрированной программы занятий в которой часть учебного времени отводилась под занятия фитнесом и гимнастикой йогов в одном из специализированных фитнес-центров области. Наблюдение также проводилось по 3 основным параметрам указанным и для контрольной группы (уровень заинтересованности, физического развития и освоения компетенций). Результаты экспериментальной группы превосходили многие наши предположения и оказались чрезвычайно высокими.

Первый показатель, отличавшийся завидной разницей, в сравнении с контрольной группой был уровень интереса. Методика его изучения была такой же, социологические опросы в начале года и в конце. Если в контрольной группе этот уровень изначально был не высоким, то в экспериментальной группе он лишь неуклонно повышался (от 10% до 25% высокой заинтересованности), а уровень средней заинтересованности наоборот упал в пользу высокой заинтересованности (с 73,5% до 63,5%). Уровень же незаинтересованности или низкой заинтересованности изначально значительно ниже, чем в контрольной группе к концу эксперимента серьёзно упал (подробнее в тексте параграфа).

Таким образом, можно сразу отметить успех нашего проекта в части заинтересованности студентов. Привлечённые изначально оригинальной формой, респонденты нашего опроса в итоге оказались приятно удивлены и программой занятий и их ходом и многими другими сопутствующими факторами (музыкальное сопровождение, оснащение зала и т.д.). Из этого мы можем сделать вывод том, что инновации в области физкультуры и спорта способны привлечь внимание молодёжи. Оригинальный и творческий подход к занятиям физкультурой в вузе способен дать рост мотивации среди студентов, что является одним из основополагающих факторов успеха в деле привлечения молодого поколения к здоровому образу жизни и систематическим занятиям спортом [17. С. 53 – 54].

Следующим показателем стал уровень физического развития, здесь изначально ожидалось более высокие результаты, исходя из теоретических выкладок на основе данных медиков и специалистов по физкультуре и спорту представленных выше.

Однако и в этот раз полученные результаты оказались выше прогнозируемых. Так, количество студентов с высоким уровнем физического развития увеличилось многократно (с 9,75% до 18,75%), что является несомненным успехом. Наиболее массовый показатель, уровень физического развития «выше среднего» также увеличился (с 47,75% до 53%).

Таким образом, на этом, наиболее важном направлении также был достигнут несомненный успех. Студенты положительно отзывались о своём физическом состоянии и тонуше, улучшился цвет лица и настроение, отношение ко многим вещам стало более позитивным. Кроме того результаты экспериментальной группы значительно превосходили контрольную по основным показателям и нормативам, которые были адекватно интегрированы в курс гимнастики йогов.

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод об успешности внедрения гимнастики йогов на базе фитнес-центров качестве здоровьесберегающей практики, а также общеоздоровительной технологии для занятий физкультурой и спортом в вузе. В ходе нашего эксперимента гимнастика йогов показала себя крайне эффективным направлением и оригинальной оздоровительной практикой введение которой может оказаться крайне полезной практикой.

Теоретические и методологические основания подобных результатов изложены в соответствующем параграфе нашего проекта и исходят из описанных выше особенностей йоги как то: разнообразие асан и пранаям и их влияние на различные полости организма, кровеносную систему и давление в ней, внутренние органы и нервную систему, кости и ткани организма.

Наконец, последний важный показатель, изучавшийся в ходе эксперимента – уровень освоения компетенций. Представляется, что этот показатель ничуть не менее важен, чем два рассмотренных выше, поскольку от уровня освоения компетенций зависит качественный состав педагогических кадров, что принципиально важно для образования молодых людей и конкурентоспособности России в различных сферах (в данном случае спорте).

Анализ проводился также как и в контрольной группе на основании результатов студентов по дисциплине «Физическая культура», а также смежных дисциплин педагогического спектра с учетом преемственности универсальных и общекультурных компетенций [18. С. 24 – 32].

Результаты освоения основных компетенций (УК и ОПК) в экспериментальной группе также оказались крайне высоки (колебания уровня освоения от 49 до 73%), что является результатом выше среднего и значительно превосходит результаты по этому показателю в контрольной группе.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

По нашему мнению успех в освоении компетенций тесно связан с успехами по двум другим показателям, ведь за счёт роста заинтересованности и повышения уровня здоровья и физического развития студентам интереснее и проще усваивать информацию, появляется дополнительная мотивация к обучению и личностному росту. Кроме этого, росту компетенций связанных, например, с толерантностью и уважительным отношением к другим культурам и народностям значительно способствуют занятия гимнастикой йогов в части общего знакомства участников групп с основными постулатами восточной философии, некоторыми моментами из истории и культуры Индии и в целом Древнего Востока. На наш взгляд глубокое погружение в новую оригинальную форму занятий способствует активации познавательного процесса у студентов, что также является показателем перспективности.

Таким образом, мы видим, что все 3 основных показателя в экспериментальной группе значительно выше и динамичнее, чем в контрольной группе, а значит наш формирующий педагогический эксперимент удался. В итоге нами была доказана на теоретическом и практическом уровне эффективность реформирования подходов к современным занятиям физкультурой в вузах. Чётко и на конкретном материале обозначены основные проблемы сегодняшнего образования в области физкультуры и спорта.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что наше исследование предметно доказало все основные заложенные в его теоретической части идеи на практике. Был проанализирован опыт в области фитнеса и развития фитнес-центров и клубов, исследованы различные модели подходы к развитию этой индустрии, дана оценка эффекту от фитнеса на здоровье. Кроме того, проанализированы исследования экспертов и учёных в области медицины, спорта, педагогики и физической культуры, подтверждающие основные идеи нашего проекта. Изучена история развития гимнастики йогов, её прикладной значения для сохранения и оздоровления молодёжи, изучены и методики проведения занятий. Все выводы проверены в рамках формирующего педагогического эксперимента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кудрявцев М.Д., Галимов Г.Я., Кузьмин В.А., Копылов Ю.А., Гасков А.В. Эффективность использования в системе физического воспитания студентов нетрадиционных средств на примере хатха-йоги // Вестник Бурятского государственного университета. Выпуск «Физическая культура и спорт». 2014. № 1. С. 41–44;
2. Кузьмин В.А., Копылов Ю.А., Кудрявцев М.Д., Толстомятов И.А., Ермаков С.С., Галимов Г.Я. Обоснование эффективности занятий по оздоровительной методике для студентов со сниженным уровнем двигательной подготовленности // Физическое воспитание студентов. 2015. № 6. С. 43–50.
3. Беликова Ж.А. Применение гимнастических упражнений хатха-йоги с целью коррекции функциональных нарушений позвоночника у студентов специальных медицинских групп // Культура физическая и здоровье. 2012. Вып. 3. С. 93–101;
4. Бернард Т. Хатха-йога. М.: Проспект, 2005;
5. Копылов Ю.А., Яцковская Л.Н., Кудрявцев М.Д., Кузьмин В.А., Толстомятов И.А., Ермаков С.С. Концепция структуры и содержания оздоровительных занятий для студентов высших учебных заведений // Физическое воспитание студентов. 2015. № 5. С. 23–30;
6. Скурихина Н.В., Кудрявцев М.Д., Кузьмин В.А., Ермаков С.С. Фитнес-йога как современная технология укрепления психофизиче-

ского состояния и психосоциального здоровья студентов специальных медицинских групп // Физическое воспитание студентов. 2016. № 2. С. 25 // <http://dx.doi.org/10.15561/20755279.2016.0204>

7. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. 2000. Т. 7. №2. С. 21 – 28.
8. Бальсевич В.К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека // Теория и практика физической культуры. 1990. № 1. С. 22 – 26.
9. Соловьев Г.М. Педагогическая технология формирования физической культуры личности в аспекте современных проблем воспитания // Вестник СГУ. 2000. №26. С. 20 – 31.
10. Лисицкая Т.С. Принципы оздоровительной тренировки // Теория и практика физической культуры. 2002. №8. С. 6 – 14.
11. Серпер С.А. Гимнастика йогов в системе формирования общекультурных компетенций у будущих специалистов по физической культуре // Известия Южного федерального университета. 2017. С. 35 – 40.
12. Сайкина Е.Г. Фитнес в системе физической культуры // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 6. С. 31 – 37.
13. Десярёва Д.И., Турчина Е.В. Современные фитнес-программы // Физическое воспитание и спортивная тренировка. 2015. № 3. С. 91 – 95.
14. Вашиляев Б.Ф. Современное состояние физической культуры и спорта: проблемы и решения // Теория и практика физической культуры. 2010. № 3. С. 5 – 7.
15. Шокина И.Н. Современное физкультурное образование в проекции идеалов гуманизации общества // Поволжский торгово-экономический журнал. 2010. № 3. С. 103 – 110.
16. Калинин Л.А. Экология и спорт // Теория и практика физической культуры. 1998. № 10. С. 38 – 45.
17. Абзалов Р.А., Зяядинова А.И. Экология физической культуры человека // Теория и практика физической культуры. М., 1997. № 7. С. 53 – 54.
18. Клеменцова Н.Н. К становлению понятия общекультурной компетенности: анализ ФГОС ВПО третьего поколения // Вестник Нижегородского государственного университета. 2016. № 4. С. 24 – 32.

Статья поступила в редакцию 31.03.2019
Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378.09.00
DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0053

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

© 2019

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

Смирнова Жанна Венедиктовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Технологий сервиса и технологического образования»

Карпова Мария Александровна, студент

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (603004, Россия, Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, 9, e-mail: mashka_718@mail.ru)

Аннотация. Современная система образования нуждается в реализации инновационной образовательной среды, поскольку она направлена на развитие креативного потенциала личности, в котором так нуждаются работодатели. В статье рассматривается создание инновационной образовательной среды, состоящей из дизайн-решений, представляющей современное образовательное пространство. В процессе реализации инновационной образовательной среды, были рассмотрены различные точки зрения на рассматриваемое понятие, учтены функции и особенности, на которых она реализуется. Указано, при реализации инновационной образовательной среды повышается творческая инициатива, ответственность и организованность, развитие рефлексивного мышления, гибкости и самостоятельности в решении поставленных задач. В рамках проектной линии «Создание социально-образовательного ландшафта Мининского университета» были разработаны зоны самостоятельной работы, пространства для преподавателей, высокотехнологичное образовательное пространство (скрипториум), многофункциональные образовательные пространства, которые благодаря применению дизайн-решений, имеют существенные преимущества. Был продемонстрирован опыт реализации инновационной образовательной среды, посредством проведения контактной самостоятельной работы в аудитории, разработанной в рамках проектной линии «Создание социально-образовательного ландшафта Мининского университета». Проведение открытого занятия в зоне самостоятельной подготовки показало, что реализация инновационной образовательной среды путем организации контактной самостоятельной работы является эффективной, поскольку обеспечивается ориентация образовательного процесса на интерактивное взаимодействие, включение студентов в инновационную деятельность.

Ключевые слова: инновационная образовательная среда, дизайн-решение, студент, креативный потенциал, рефлексивное мышление, предметно-пространственная организация, современные технологии, информационно-образовательное пространство, интерактивное взаимодействие.

IMPLEMENTATION OF THE INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITIES

© 2019

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

Smirnova Zhanna Venediktovna, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department of «Technology of Service and Technological Education»

Karpova Maria Alexandrovna, student

Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin (603004, Russia, Nizhny Novgorod, Cheluskintsev St., 9, e-mail: mashka_718@mail.ru)

Abstract. The modern education system needs to implement an innovative educational environment, as it is aimed at developing the creative potential of the individual, which is so needed by employers. The article deals with the creation of an innovative educational environment consisting of design solutions representing the modern educational space. In the process of implementation of the innovative educational environment, various points of view on the concept under consideration were considered, the functions and features on which it is implemented are taken into account. It is specified, at realization of the innovative educational environment the creative initiative, responsibility and organization, development of reflexive thinking, flexibility and independence in the solution of objectives increases. Within the framework of the project line “Creation of social and educational landscape of Minin University” zones of independent work, spaces for teachers, high-tech educational space (scriptorium), multifunctional educational spaces were developed, which, thanks to the use of design solutions, have significant advantages. Has been demonstrated experience in the implementation of the innovative educational environment, through the holding contact of independent work in the classroom, developed in the framework of project “Creation of socio-educational landscape of Minin University”. Conducting an open lesson in the area of self-training showed that the implementation of innovative educational environment through the organization of contact independent work is effective, since the orientation of the educational process on interactive interaction, the inclusion of students in innovative activities.

Keywords: innovation educational environment, the design solution, student, creativity, reflective thinking, spatial organization, modern technologies, information and educational space, interactive interaction.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В последнее время всё чаще работодатели стремятся трудоустроить молодого специалиста, не только обладающего базисными знаниями, но и профессионала, способного к быстрой адаптации в активно меняющемся мире, обладающего инициативностью, рефлексивным мышлением, гибкостью и самостоятельностью в решении поставленных задач [1]. Исходя из этого, появляется необходимость в организации учебного процесса таким образом, чтобы студент самостоятельно выстраивал учебную деятельность, принимая в это время на себя активную роль исследователя, а преподаватель выполнял функции на-

ставника, консультанта [2].

В Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина реализуется проект, направленный на совершенствование информационно-образовательного пространства и трансформацию материально-технической базы университета. Результатом проекта является создание инновационной образовательной среды, состоящей из дизайн-решений, представляющей собой современное образовательное пространство [3]. Кроме эстетической составляющей, дизайн-оформление образовательного пространства несет в себе решение ряда важных проблем. Места для времяпровождения студентов следует разделить на активные и пассивные

зоны. Правильное цветовое оформление обозначит места для взаимодействия студентов, отдыха или творческих заданий [4]. Цветные комбинации помогут обучающимся эффективнее работать на занятиях. Интерес студентов напрямую зависит от комфортных условий аудитории.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. По мнению Алисова Е.А., Подымова Л.С. инновационная образовательная среда представляет собой систематизированную форму функционирования основополагающих принципов инновационной педагогики, которая позволяет синтезировать усилия заинтересованных субъектов и объектов в качественной подготовке специалистов [5]. Шмелева Е.А. отмечает, что реализация инновационной образовательной среды направлена на развитие креативного потенциала, необходимого для генерации свежих идей, создания современных технологий, на развитие инновационной активности личности [6]. Точка зрения Арндачука И.В. состоит в том, что инновационная образовательная среда определяется как психолого-педагогическая реальность, наполненная специально организованными условиями для становления личности, а так же возможностями для развития, включенными в социальное окружение. Инновационная образовательная среда рассматривается как сфера социальной жизни, фактор образования, обеспечивающий взаимодействие студентов с внешним миром и с внутренней средой их развития [7]. Обобщая вышесказанное, инновационная образовательная среда представляет собой качественное состояние профессионально-педагогической среды учреждения, которая создается в целях развития личностных и профессиональных качеств студента, надления педагогов новыми методами и средствами обучения и воспитания обучающихся.

В качестве критериев, определяющих понятие «инновационная образовательная среда» можно выделить системность, доступность, мобильность, открытость. Среди характеристик – предметно-пространственную организацию, цифровые технологии, методологическое обеспечение [8].

Для понимания сущности инновационной образовательной среды необходимо определить ее функции. Среди общих педагогических функций следует отметить воспитывающую, формирующую, развивающую, социализирующую [9]. Инновационная образовательная среда служит каналом воплощения в жизнь достижений человеческого интеллекта, способствуя повышению наукоемкости трудовой деятельности. При постоянном взаимодействии студентов с сотрудниками образовательного учреждения у них формируются нравственные и гражданские качества, готовность к профессиональной деятельности, приобретается социальный опыт. Инновационная образовательная среда создает платформу для профессионального и личностного развития обучающихся, благотворно влияет на психическое и физическое здоровье, формирует готовность студентов к успешному решению поставленных задач [10].

В рамках проектной линии «Создание социально-образовательного ландшафта Мининского университета» были разработаны зоны самостоятельной работы, пространства для преподавателей, высокотехнологичное образовательное пространство (скрипториум), многофункциональные образовательные пространства [11].

Одной из разработанных и используемых в образовательном процессе является зона самостоятельной работы, которая благодаря применению дизайн-решений, имеет следующие преимущества:

- возможность обустроить аудиторию в зависимости от формы занятия [12];
- имеются места, как для индивидуальной, так и для групповой работы [13];

- мебель выбрана с учетом цифровизации общества [14];
- использованы эко материалы [15];
- присутствуют места для отдыха [16].

Одна из аудиторий этой зоны является многофункциональной, поэтому в ней возможно проведение различных форм самостоятельной работы, в зависимости от целей, характера, дисциплины: подготовка к лекционным, семинарским, практическим занятиям; изучение наглядных пособий; решение в рамках дисциплин курса проблем, не выносимых на лекции и семинарские занятия; выполнение контрольных работ; написание тематических докладов и рефератов на проблемные темы; составление студентами тестов; выполнение исследовательских и творческих заданий; подготовка курсовых и дипломных работ; создание наглядных пособий, мультимедийных презентаций по изучаемым темам; проведение «круглых столов» [17]. Самостоятельная работа студентов направлена на принятие активных решений, в ходе которых они целенаправленно получают организаторский, управленческий, коммуникативный опыт.

Зона для самостоятельной подготовки обучающихся позволяет им овладевать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и практическими навыками, повысить опыт творческой и исследовательской работы, способность находить, обрабатывать и анализировать изучаемую литературу [18]. Формируется интерес к познавательной деятельности, студенты овладевают приемами процесса познания, углубляют и расширяют знания. Именно поэтому самостоятельная работа является важным элементом в повышении эффективности подготовки специалистов.

Формирование целей статьи (постановка задания). Продемонстрировать опыт реализации инновационной образовательной среды, посредством проведения контактной самостоятельной работы в аудитории, разработанной в рамках проектной линии «Создание социально-образовательного ландшафта Мининского университета».

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В одной из зон самостоятельной подготовки было проведено открытое занятие в форме контактной самостоятельной работы с целью демонстрации возможностей аудитории, в которой собрались студенты факультета управления и социально-технических сервисов (направление подготовки Профессиональное обучение (по отраслям) профиля Правоведение и правоохранительная деятельность) и факультета гуманитарных наук (направление подготовки Педагогическое образование профиля История и право). Открытое занятие было посвящено празднованию столетия принятия руководящих начал уголовного законодательства 1919 г. Контактная самостоятельная работа включала в себя три основных части: информативную, игровую и проверочную [19].

Информативная часть представляла собой некую теоретическую часть, в которой студенты в общих чертах осветили основные правовые аспекты Уголовного кодекса 1919 года и Уголовного кодекса Российской Федерации 2019 года. Обучающиеся поделились знаниями об известных личностях, которые занимались изучением уголовного законодательства [20]. На данном этапе была выявлена основная задача: решить, какая редакция уголовного закона является наиболее приемлемой для современной России. Возможности зоны для самостоятельной работы позволили студентам во время проведения информативной части использовать мультимедийное оборудование, обустроить аудиторию для проведения групповой работы [21].

В игровой части занятия в аудиторию пригласили студентов в роли судьи и двух граждан из 1919 и 2019 года. Слушание дела происходило во всем правилам того и нынешнего времен, а вот решения по разным уголовным законам различаются [22]. После того, как

обучающимся были предложены меры наказания по обсуждаемому делу, их задача была проголосовать за более гуманное и реалистичное решение. На этом этапе занятия было проведено интерактивное взаимодействие со студентами, что является важным критерием инновационной образовательной среды [23].

Следующим этапом занятия стал диалог двух «кодексов» об их особенностях, значении в развитии российского законодательства, который плавно перешел в проверочную часть. Формой для проверки знаний и эрудиции студентов в сфере уголовного законодательства и его исторических основах стала «Своя игра» [24]. Далее обучающимся было предложено ассоциировать известные мультфильмы и фильмы с уголовным законодательством. Этот этап занятия проводился с целью проверки практических навыков студентов.

Итогом контрольной самостоятельной работы стал общий вывод студентов о том, что Руководящие начала по уголовному праву являются фундаментом отечественного уголовного законодательства, а Уголовный кодекс Российской Федерации является усовершенствованной формой Руководящих начал и способен поддерживать правопорядок в стране и обеспечивать безопасность граждан и наказуемость преступников во всех сферах жизнедеятельности [25].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В ходе проведения контактной самостоятельной работы в специально оборудованной аудитории были достигнуты следующие результаты: студенты систематизировали и закрепили полученные теоретические знания и практические умения; углубили и расширили теоретические знания; развили познавательные способности; повысили творческую инициативу, самостоятельность, ответственность и организованность; сформировали рефлексивное мышление, гибкость и самостоятельность в решении поставленных задач.

Проведение открытого занятия в зоне самостоятельной подготовки показало, что реализация инновационной образовательной среды путем организации контактной самостоятельной работы является эффективной, поскольку обеспечивается ориентация образовательного процесса на интерактивное взаимодействие, включение студентов в инновационную деятельность, организация плодотворного взаимодействия обучающихся в инновационной деятельности, повышение функциональных и эстетических характеристик отдельных помещений вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Коняева Е.А., Коняев А.С. Активные методы обучения в практике подготовки будущих педагогов профессионального обучения // *Профессиональное образование: методология, технология, практика: сборник научных статей / под ред. В.В. Садырина.* – Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро», Челябин. гос. пед. ун-т, 2016. – Выпуск 9. – С. 89-94.
2. Bulaeva, M.N., Vaganova, O.I., Koldina, M.I., Lapshova, A.V., Khizhnyi, A.V. Preparation of bachelors of professional training using MOODLE (2018) *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 622, pp. 406-411.
3. Ilyashenko L.K., Prokhorova M.P., Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Aleshugina E.A. Managerial preparation of engineers with eyes of students // *International Journal of Mechanical Engineering and Technology*. 2018. Т. 9. № 4. С. 1080-1087.
4. Лошкарева Д.А., Алешигина Е.А., Ваганова О.И., Кутепова Л.И. Контекстный подход к профессиональному образованию // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 58-3. С. 169-172.
5. Мальцева С.М., Ваганова О.И., Алешигина Е.А. Интегративно-модульный подход к разработке содержания профессионального образования // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 58-3. С. 172-175.
6. Кутепов М.М., Ваганова О.И., Соколов В.А. Современные подходы к формированию профессиональной компетенции выпускника на основе тренинговой технологии обучения // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 59-1. С. 205-208.
7. Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Mukhina M.V., Kutevov M.M., Kutevova L.I., Chernysheva T.L. The organization of the test control of students' knowledge in a virtual learning environment MOODLE // *Journal of Entrepreneurship Education*. 2017. Т. 20. № 3.
8. Смирнова Ж.В., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Перспективы использования облачных технологий в образовательном процессе вуза // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 284-286.

9. Иляшенко, Л.К. Базовые компоненты математической компетентности будущих инженеров по нефтегазовому делу // Л.К. Иляшенко // *Наука и бизнес: пути развития.* – М.: ТМБпринт. – 2014. – № 10(40). – С. 13-17.

10. Коняева Е.А. Групповая форма организации обучения в вузе // *Профессиональное образование: методология, технология, практика: сборник научных статей / под ред. В.В. Садырина.* – Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро»; Челябин. гос. пед. ун-т, 2014. – Вып. 7. – С. 94-97.

11. Ilyashenko L.K., Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Sedykh E.P., Shagalova O.G. Implementation of heuristic training technology in the formation of future engineers // *International Journal of Mechanical Engineering and Technology*. 2018. Т. 9. № 4. С. 1029-1035.

12. Кутепов М.М., Ваганова О.И., Соколов В.А. Современные подходы к формированию профессиональной компетенции выпускника на основе тренинговой технологии обучения // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 59-1. С. 205-208.

13. Алешигина Е.А., Ваганова О.И., Прохорова М.П. Методы и средства оценивания образовательных результатов студентов вуза // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 59-3. С. 13-16.

14. Ваганова О.И., Булаева М.Н., Седых Д.В. Правовая компетентность студентов: сущность, подходы к формированию и оцениванию // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 58-2. С. 53-56.

15. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Трутанова А.В. Организация контрольно-оценочной деятельности преподавателя вуза в условиях электронного обучения // *Проблемы современного педагогического образования*. 2017. № 56-2. С. 51-56.

16. Коняева Е.А., Коняев А.С. Компетентный подход к проблеме формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности // *Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию.* Екатеринбург: Изд-во Рос. Гос. проф.-пед. ун-та, 2012. Вып. 1 (46). С. 109 – 113.

17. Гладкова М.Н., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Технология проектного обучения в профессиональном образовании // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 58-3. С. 80-83.

18. Груздева М.Л., Смирнова Ж.В. Результаты внедрения модели управления самостоятельной работой обучающихся в образовательный процесс вуза // *Вестник Мининского университета*. 2017. №1. С. 12-23.

19. Кутепов М.М., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Возможности здоровьесберегающих технологий в формировании здорового образа жизни // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 210-213.

20. Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Никишина О.А. Корпоративная культура студенческого спорта // *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 1-1. С. 129-132.

21. Smirnova, Z., Vaganova, O., Shevchenko, S., Khizhnaya, A., Ogorodova, M., Gladkova, M.: Estimation of educational results of the bachelor's programme students. *IEJME. Math. Educ.* 11(10), 3469-3475 (2016)

22. Smirnova, Z.V., Mukhina, M.V., Kutevova, L.I., Kutevov, M.M., Vaganova, O.I. Organization of the research activities of service majors trainees (2018) *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 622, pp. 187-193 DOI: 10.1007/978-3-319-75383-6_24

23. Ilyashenko L.K., Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Gruzdeva M.L., Chanchina A.V. Structure and content of the electronic school-methodical complex on the discipline "Mechanics of soils, foundations and foundations" // *International Journal of Mechanical Engineering and Technology*. 2018. Т. 9. № 4. С. 1088-1096.

24. Лапшова А.В., Ваганова О.И., Малеева М.С. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студентов вуза // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 59-4. С. 50-53.

25. Ilyashenko L.K., Smirnova Z.V., Vaganova O.I., Prokhorova M.P., Abramova N.S. The role of network interaction in the professional training of future engineers // *International Journal of Mechanical Engineering and Technology*. 2018. Т. 9. № 4. С. 1097-1105.

Статья поступила в редакцию 16.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 371.64/.69

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0054

ОБЗОР ПРАКТИК ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СРЕДСТВАМИ LMS MOODLE: ОПЫТ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

© 2019

Смолянинова Ольга Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой информационных технологий обучения и непрерывного образования, директор Института педагогики, психологии и социологии

Иванов Никита Андреевич, магистрант Института педагогики, психологии и социологии, методист лаборатории информационных и телекоммуникационных технологий кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования

Сибирский федеральный университет

(660041, Россия, Красноярск, проспект Свободный, 79, e-mail: ni7923049@gmail.ru)

Аннотация. Статья представляет собой обзор и анализ электронных информационно-образовательных сред российских вузов, в частности, интернет-ресурсов, разработанных на базе системы управления обучением Moodle, обеспечивающих электронную поддержку образовательного процесса. Актуальность обеспечения электронной поддержки образовательного процесса обусловлена возрастающим проникновением цифровых технологий в отрасль образования, тенденцией к сокращению количества очных занятий в вузе и увеличению доли самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов. Помимо электронных сред изучена отечественная литература по проблематике исследования, результаты анализа которой также отражены в статье. На каждый из веб-ресурсов, которые представлены в статье, дана краткая характеристика интерфейса и структурной организации электронной поддержки. Обобщая результаты аналитического обзора, авторы делают вывод о том, что электронная информационно-образовательная среда вуза становится все более мобильной и персонализированной. На примере веб-ресурса Новосибирского государственного университета авторы рассматривают возможности обеспечения электронной поддержки дисциплины или практики средствами Moodle и резюмируют идею использования инструментов образовательной платформы в обеспечении электронной поддержки образовательной программы. В качестве вывода также приведено обоснование роли электронной поддержки в образовательном процессе.

Ключевые слова: информатизация образования, образовательный процесс, цифровые технологии, цифровая среда, информационные системы, образовательная платформа, Moodle, электронное обучение, электронная информационно-образовательная среда, электронная поддержка.

REVIEW OF RUSSIAN UNIVERSITY PRACTICES IN E-SUPPORT OF TRAINING BY MEANS OF LMS MOODLE

© 2019

Smolyaninova Olga Georgievna, doctor of pedagogical sciences, professor, academician of RAO, head of the department of information technologies in education and lifelong learning, director of institute of education, psychology and sociology

Ivanov Nikita Andreevich, graduate student of institute of education, psychology and sociology, methodologist of the laboratory of information and telecommunications technologies, department of information technologies in education and lifelong learning

Siberian Federal University

(660041, Russia, Krasnoyarsk, prospect Svobodnyj, 79, e-mail: ni7923049@gmail.ru)

Abstract. This article is a review and analysis electronic information-educational environments of Russian University, in particular, internet resources, developed based on the Moodle Learning Management System and providing e-support of training. The importance of ensuring e-support of training is attributable rise in digitalization of education sector, the trend towards fewer on-site training in universities and upward share of self-education students. In addition to electronic environment's was reviewed of domestic literature on the scope of the study. Analysis of domestic literature also reflected in the article. A brief description of interface and structure of e-support is given to each of web resources, which are presented in this article. Summarizing the results of analytical review, the authors conclude that electronic information-educational environment of university is becoming more mobile and personalized. On the example of the web resource of Novosibirsk State University authors considers possibility of providing e-support of the discipline or practice by means of Moodle. The authors summarize the idea of using platform tools to provide electronic support of the educational program. As a conclusion, also is justified for role of e-support in training.

Keywords: informatization of education, training, digital technology, digital environment, information systems, learning platform, Moodle, e-learning, electronic information-educational environment, e-support.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Информатизация отечественного образования на данный момент переходит на качественно новый уровень, когда речь идет не о внедрении в учебный процесс технических средств, а о трансформации учебного процесса, предполагающей воплощение педагогических идей и решений с помощью информационно-коммуникационных технологий [1].

Учебный процесс в немалой степени обусловлен средой, в которой протекает. Возрастающее проникновение цифровых технологий [2] в том числе в образовательную отрасль приводит к тому, что образовательная среда становится все более цифровизированной, а значит, расширяется круг ее возможностей в обеспечении различных задач учебного процесса. Для содействия в решении этих задач предназначены информационные системы, которые составляют цифровую образовательную

среду [3], определяют ее состав и уровень оснащения.

В современных условиях развития цифровой среды университета активно внедряются такие информационные системы как электронные платформы. Конструкция платформы обеспечивает возможность построения собственных продуктов сторонними разработчиками посредством встроенных открытых инструментов, возможность взаимодействия созданного продукта с другими на единой платформе [3]. Электронные платформы являются средством автоматизированного создания дистанционных и электронных курсов, представляют собой систему управления обучением (англ. Learning Management Systems). В числе наиболее известных LMS – модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда Moodle, имеет широкий спектр преимуществ, чем объясняется ее популярность: на сегодняшний день зарегистрировано более 100 тысяч сайтов и более 16 тысяч курсов на базе LMS Moodle, обучение по

которым проходит в 229 странах мира [4] (рисунок 1). Moodle Statistics

Registered sites	105,354
Countries	229
Courses	16,307,797
Users	140,020,385
Enrolments	629,747,124
Forum posts	293,994,476
Resources	142,539,693
Quiz questions	1,023,750,960

Рисунок 1 – Статистика использования электронной платформы Moodle в мире (по данным Moodle.org на 31.10.2018 г.)

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновываются авторы; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Средствами цифровой образовательной среды реализуется поддержка профессиональной подготовки студентов бакалавриата и магистратуры, вопросы которой поднимаются в работах различных ученых. А.А. Ахаян в одной из работ кратко раскрывает содержание требований к веб-ресурсу – компоненту построенной на основе веб-технологий системы поддержки аудиторных занятий, которые сводятся к соответствию принципам доступности, открытости, интерактивности, сочетания свободы и ответственности [5]. М.И. Бочаров, С.А. Смирнов, по сути, определяют обеспечение дистанционной поддержки образовательного процесса как фактор интенсификации, индивидуализации и доступности взаимодействия студента и преподавателя, описывают разработанную в Московском педагогическом государственном университете концепцию организации дистанционной поддержки образовательного процесса [6], идеи концепции перекликаются с конструкцией и функционалом электронной платформы Moodle. С.А. Маркелова в своем диссертационном исследовании рассматривает систему сетевой дистанционной поддержки педагогической практики как неотъемлемую часть целостной профессиональной подготовки педагогических кадров [7]. Е.З. Власова, описывая результаты мониторинга мнений студентов об электронном обучении, указывает на следующие возможности электронной поддержки, названные реципиентами: оперативный доступ к дополнительному учебному материалу, выбор формы его представления, участие в разработке обучающего контента, оперативный контроль и самоконтроль усвоения знаний и др. [8]. М.И. Рагулина, описывая опыт работы в формате смешанного обучения, подчеркивает существенную роль информационно-образовательной среды вуза в системе подготовки учителя-предметника, отмечает необходимость ее насыщения обновляющимся интерактивным контентом [9].

Задача обеспечения электронной поддержки детерминирована тенденцией к снижению аудиторной нагрузки и увеличению доли самостоятельной работы, что актуализирует возможность цифровой образовательной среды в реализации электронного обучения, вопросы которого наряду с вопросами дистанционного обучения (термины «электронное обучение» и «дистанционное обучение», как правило, отождествляются [10-17], дистанционное обучение понимается как компонент электронного обучения [18]) изучали отечественные и зарубежные авторы, в частности, «А.А. Андреев, А.В. Хуторской, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Е.И. Машбиц, Е.С. Полат, И.В. Роберт, G. Dudeney, D. Crystal, E. O'Connor, N. Anthony» [10, с. 58] и др. Электронное обучение осуществляется в рамках электронной информационно-образовательной среды, предоставляющей доступ к документации (учебным планам,

рабочим программам дисциплин и практик), предусмотренным рабочими программами изданиями электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, и т.д. [19]. К электронным образовательным ресурсам относятся электронные и дистанционные курсы, контент которых представляет собой комплекс учебно-методических материалов, реализованных в информационно-образовательной среде с учетом содержания нормативных документов дисциплины, образовательной программы.

Формирование целей статьи (постановка задания). LMS Moodle можно считать общепризнанным инструментом обеспечения электронной поддержки образовательного процесса [20, 21]. Анализ наиболее интересных с точки зрения эргономики интернет-ресурсов на базе платформы Moodle, отражающих практики обеспечения электронной поддержки образовательного процесса в вузах РФ, приводится далее.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В Сибирском федеральном университете электронная поддержка образовательного процесса реализуется за счет использования в преподавании и самостоятельной работе системы электронного обучения [22], которая имеет дружественный и полиязычный интерфейс, разработанный в соответствии с фирменным стилем образовательной организации, «способствует организации продуктивного взаимодействия преподавателя и студента в дистанционном режиме, проектированию образовательного процесса с применением различных форм взаимодействия, использованию информационных ресурсов» [18, с. 4]. Вместе с тем стоит отметить, что пользователь в статусе разработчика не ограничен в оформлении образовательного контента посредством инструментов Moodle, располагает возможностями изменения цветовой гаммы курса, присваивания логотипа (рисунок 2). Авторизованный пользователь, будь то преподаватель или студент, может адаптировать интерфейс домашней страницы по таким параметрам как количество отображаемых курсов и порядок их следования (рисунок 3). Последовательность отображения регулируется при помощи перетаскивания курсов вверх и вниз.



Рисунок 2 – Пример оформления шапки электронного обучающего курса посредством встраивания изображения с элементами фирменного стиля (информационная обучающая система «eКурсы» СФУ)

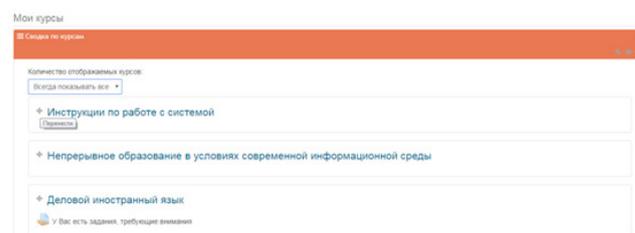


Рисунок 3 – Интерфейс домашней страницы в режиме редактирования (информационная обучающая система «eКурсы» СФУ)

Контент в системе электронного обучения СФУ структурирован в категории и подкатегории по различным признакам, что видно по древовидному интерактивному меню курсов. Например, курсы в категории «Учебно-методическое обеспечение дисциплин (модулей)» сгруппированы в подкатегории по ступеням об-

разования. Отдельный раздел посвящен лучшим практикам обеспечения электронной поддержки посредством курсов, созданных в системе электронного обучения СФУ, представлен перечнем данных курсов, доступных для просмотра при авторизации.

В Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете разработана система электронной поддержки образовательных курсов [23]. Электронная среда ПГПУ примечательна тем, что пользователь может подстраивать интерфейс под себя, регулируя отображение информационных блоков посредством их смещения влево или скрытия, а также растягивая содержимое страницы на весь экран; оба варианта служат прототипом адаптивного веб-дизайна. Интерфейс является двуязычным. На главной странице представлена информация об электронных курсах, они сгруппированы в зависимости от факультета, целевой аудитории (имеются курсы не только для студентов, преподавателей, но и для абитуриентов) и назначения. Заслуживает внимания структурная организация электронной поддержки образовательного процесса в магистратуре (рисунок 4): курсы по дисциплинам и практикам объединены в группы в зависимости от образовательной программы, при реализации которой используются; эти группы, в свою очередь, свернуты в категорию «Магистерская площадка».

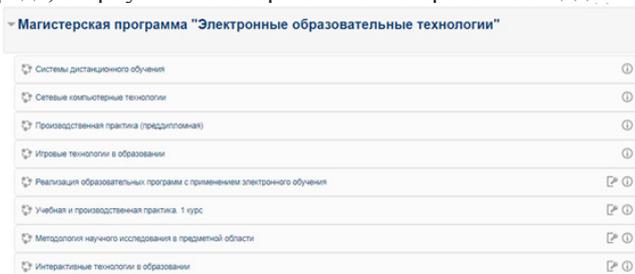


Рисунок 4 – Структурная организация электронной поддержки образовательного процесса в магистратуре ПГПУ (на примере магистерской программы «Электронные образовательные технологии»)

Система электронной поддержки образовательных курсов ПГПУ помимо всего прочего содержит инструкции по работе с Moodle в формате электронного документа и в формате видео, разработанные персонально для преподавателей и персонально для студентов.

В виртуальной образовательной среде Новосибирского государственного университета [24] категории курсов представлены в виде разворачивающегося и сворачивающегося иерархического списка – интерактивным элементом. Встроенный календарь позволяет регулировать показ событий и экспортировать их, в том числе дифференцировано (экспорт событий курса, всех событий и др.).

На главной странице отображается лента новостей, в которой отражаются публикуемые в новостном форуме сообщения. Среда для работы с электронными курсами НГУ также включает инструкции, контактные данные служб поддержки, разделы «Часто задаваемые вопросы» и «Часто совершаемые ошибки». Интерфейс русскоязычен и англоязычен, сочетает в себе свойства адаптивного веб-дизайна.

Структурная организация электронной поддержки образовательного процесса в НГУ такова: курсы объединены в два «хранилища» по принципу открытости. Персональные хранилища представляют собой совокупность курсов, собранных воедино разработчиком в лице преподавателя, который управляет доступом к собственным электронным образовательным ресурсам.

Доступ к курсу возможен при условии записи преподавателем и предоставления прямой ссылки. Материалы хранилища пробных курсов открыты любому пользователю и независимо от авторизации. На примере пробного курса рассмотрим возможности обеспечения

электронной поддержки образовательного процесса на уровне реализации дисциплины (практики).

Контент распределен по блокам или разделам. Помимо содержательных блоков курс может быть представлен организационно-методическим разделом, включающим новостной форум, рабочую программу дисциплины, перечень ссылок на файлы и электронные ресурсы – обязательную и рекомендуемую литературу в соответствии с рабочей программой курса, а также гиперссылки на прочие ресурсы, используемые в образовательном процессе. В организационно-методический раздел может быть встроен календарь с гиперссылками на текущие и предстоящие события (окончание этапа обучения, крайний срок предоставления выполненного задания и т.д., рисунок 5).

Календарь

← Июнь 2014		Июль 2014					Август 2014 →	
Пн	Вт	Ср	Чт	Пт	Сб	Вс		
	1	2	3	4	5	6		
	Тест №1	[Тест №1]	[Тест №1]					
	Пример теста промежуточных знаний (Тест открывается)							
	Альтернативный метод организации внеаудиторной работы по решению задач (Элемент - Тест) (Тест открывается)							
7	8	9	10	11	12	13		
РГР №1	Семинар для обсуждения средств интерактивного общения с обучающимися (Окончание срока подачи работ)							
Задание с комментариями								

Рисунок 5 – Календарь событий в пробном курсе в электронной среде НГУ

В плане эргономики среды интерес представляет реализованный в пробном курсе способ фрагментарного предъявления объемной информации: в модуль «Страница» встроены название, аннотация и выходные данные электронного издания, а также гиперссылки на файл с введением и на файлы с главами книги в формате электронного документа.

Также интересен предложенный в разделе «Попытки внедрения различных типов файлов в ресурсы Moodle» вариант встраивания в курс презентации посредством стороннего сервиса SlideShare, предполагающий изменение html-кода, интерактивную демонстрацию презентации в курсе по заданным при встраивании параметрам, таким как ширина и высота. SlideShare заблокирован Роскомнадзором с 2017 года [25], вместо него можно воспользоваться аналогичными сервисами, например, сервисом SlideBoom.

Блок «Примеры элементов и ресурсов для формирования теоретического раздела» интересен с точки зрения способов предъявления одного и того же содержания: лекция может быть представлена как текстовым документом, так и компьютерной презентацией или ее демонстрацией в формате видео. Кроме того, разработчики предлагают использовать возможность комбинирования ресурсов и элементов курса: авторский дидактический материал можно внедрить в исходном формате в модуль «Лекция» (рисунок 6).

Анализируемый курс включает в себя форум для обсуждения, опрос и панельную дискуссию, реализованную в форме модуля «Семинар», что характеризует

последние тенденции усвоения электронной среды, которые переплетены с социальными медиа [26] как сообществами пользователей, взаимодействующих друг с другом посредством информационного обмена, собственнически формирующих контент интернет-ресурса [27].

Примеры элементов и ресурсов для формирования теоретического раздела

Та или иная форма систематического изложения материала, распределенная либо по календарному либо по тематическому признаку. Это могут быть тексты лекций или презентации или и то и другое. (В системе Moodle больше всего этому соответствует такой вид ресурса как файл).

Настоящий раздел содержит возможные варианты построения теоретической части электронного курса. Изучите приведенные примеры и разместите собственный теоретический контент в своем электронном курсе.

NB! Обратите внимание, что все файлы загружаемые в Internet (и в Moodle, в частности) желательно называть только латинскими символами.

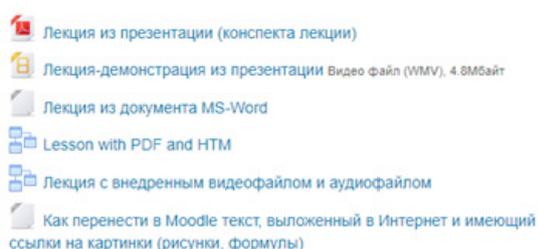


Рисунок 6 – Способы предъявления учебных материалов в курсе на платформе Moodle (на примере пробного курса в информационно-образовательной среде НГУ)

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, электронная поддержка образовательного процесса предполагает, с одной стороны, ресурсное обеспечение преподавателем аудиторных занятий и внеаудиторной работы, а с другой стороны, создание условий для взаимодействия субъектов образовательного процесса, проявления созидательной активности обучающихся в электронной среде.

Проведенный анализ позволяет заключить, что информационно-образовательная среда вуза становится все более мобильной и персонализированной, ориентированной на удовлетворение информационных потребностей разных категорий пользователей, что выражается в учете параметров цифрового устройства, с которого осуществляется доступ в Сеть, наличии инструкций для пользователей разных групп, полиязычности интерфейса, и находит отражение в эргономике веб-ресурса.

Электронная поддержка способствует реализации моделей электронного обучения, обеспечивает целостность педагогического процесса, оптимизацию педагогической и учебно-познавательной деятельности. С нашей точки зрения, перспективна и масштабируема идея обеспечения электронной поддержки образовательной программы средствами цифровой среды вуза, включая инструменты образовательной платформы. Обеспечение электронной поддержки образовательной программы, как мы полагаем, позволит расширить рамки применения возможностей ИКТ-насыщенной образовательной среды в цифровой трансформации образовательного процесса [1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Каракозов С.Д., Уваров А.Ю. Успешная информатизация = трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде // *Проблемы современного образования*. 2016. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uspeshnaya-informatizatsiya-transformatsiya-uchebnogo-protsessa-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 31.10.2018).
2. Интернет в России в 2016 году: состояние, тенденции и перспективы развития [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fapmc.ru/rospechat/activities/reports/2017/teleradio/main/custom/00/01/file.pdf> (дата обращения: 31.10.2018).

3. Кушир М. Цифровая образовательная среда [Электронный ресурс]. URL: <https://medium.com/direktoria-online/the-digital-learning-environment-f1255d06942a> (дата обращения: 31.10.2018).
4. Moodle.org: Moodle Statistics [Электронный ресурс]. URL: <https://moodle.net/stats/> (дата обращения: 31.10.2018).
5. Ахаян А.А. Метод «открытой платформы»: очное обучение в педвузе с интернет-сопровождением. Предпосылки становления интернет-сопровождения очного обучения в педвузе // *Письма в Emissia*. Offline: электронный научно-педагогический журнал. 2001. Октябрь-декабрь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2001/847.htm> (дата обращения: 31.10.2018).
6. Бочаров М.И., Смирнов С.А. Особенности дистанционной поддержки образовательного процесса в вузе // *Международная конференция «Информационные технологии в образовании»* (дата публикации: 14.11.2010) [Электронный ресурс]. URL: <http://ito.evnts.pw/materials/134/15445/> (дата обращения: 31.10.2018).
7. Маркелова С.А. Сетевая дистанционная поддержка педагогической практики студентов : дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2010. 204 с.
8. Власова Е.З. Электронное обучение в современном вузе: проблемы, перспективы и опыт использования // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2014. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnoe-obucheniye-v-sovremennoy-vuze-problemy-perspektivy-i-opyt-ispolzovaniya> (дата обращения: 31.10.2018).
9. Разулина М.И. Реализация модели смешанного обучения в системе подготовки бакалавра педагогического образования // *Современные проблемы науки и образования*. 2016. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/pdf/2016/6/25891.pdf> (дата обращения: 31.10.2018).
10. Паникарова Н.Ф., Гордеева А.Т. Эффективность использования модели электронного курса смешанной технологии по английскому языку для неязыкового вуза // *Информатика и образование*. 2013. № 5 (244). С. 57-61.
11. Розовкин С.В. Интернет-поддержка процесса обучения в системе очного повышения квалификации специалистов в корпорации : дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2018. 147 с.
12. 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.
13. Андриянова М.В. Внутрифирменное обучение персонала в России: тенденции и перспективы // *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 27-30.
14. Вазанова О.И., Гладкова М.Н., Труфанова А.В. Электронное обучение как средство организации самостоятельной работы студентов // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 100-102.
15. Вострокнутов Е.В., Волков С.Н., Адамский С.С., Мокиевская Н.Е., Зайцев В.А. Реализация образовательных дистанционных мультимедийных интернет-проектов // *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2014. № 4 (20). С. 66-70.
16. 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.
17. Гладкова М.Н., Абрамова Н.С., Кутепов М.М. Особенности профессиональной подготовки бакалавров в условиях электронного обучения // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 103-105.
18. Смолянинова О.Г., Иманова О.А., Безызвестных Е.А. Практики использования дистанционных образовательных технологий при подготовке будущих педагогов-тьюторов: опыт Сибирского федерального университета // *Информатика и образование*. 2018. № 2 (291). С. 3-8.
19. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ Министерства образования и науки РФ № 1426 от 4.12.2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/lipo/prime/doc/71200970> (дата обращения: 31.10.2018).
20. Картузова 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.
21. Шурьевин В.Ю. Организация тестового контроля знаний студентов средствами LMS Moodle // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 172-174.
22. E-learning SibFU: Система электронного обучения СФУ: Вход на сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://e.sfu-kras.ru/login/index.php> (дата обращения: 31.10.2018).
23. Система электронной поддержки образовательных курсов [Электронный ресурс]. URL: <https://moodle.pspu.ru/> (дата обращения: 31.10.2018).
24. Среда разработки электронных курсов НГУ [Электронный ресурс]. URL: <https://et.nsu.ru/> (дата обращения: 31.10.2018).
25. Прошкин М. Роскомнадзор заблокировал в Рунете сервис для презентаций SlideShare [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nowaygazeta.ru/news/2017/08/24/134691-roskomnadzor-zablokiroval-servis-dlya-prezentatsiy-slideshare-za-ekstremistskiy-material> (дата обращения: 31.10.2018).
26. Яковлева О.В. Электронная среда университета: возможности поддержки внеучебной деятельности студентов //

Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2015. № 177 [Электронный ресурс].
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnaya-sreda-universiteta-vozmozhnosti-podderzhki-vneuchebnoy-deyatelnosti-studentov> (дата обращения: 31.10.2018).

27. Социальные медиа. Глоссарий «Нетологии» [Электронный ресурс]. URL: <https://netology.ru/glossariy/socialnye-media> (дата обращения: 31.10.2018).

Статья поступила в редакцию 11.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 372.881.1

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0096

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ СРЕДСТВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

© 2019

Ибатова Айгуль Зуфаровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Естественно-научные и гуманитарные дисциплины»

*Тюменский индустриальный университет, филиал ТИУ в Сургуте
(628400, Россия, Сургут, улица Энтузиастов, 38, e-mail: aigoul@rambler.ru)*

Мухутдинов Рафис Хабреевич, кандидат технических наук, доцент кафедры
общей инженерной подготовки

*Казанский Федеральный Университет
(423602, Россия, Елабуга, улица Казанская, 89, e-mail: azshar2017@mail.ru)*

Ставрук Марина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
иностраннных языков

*Сургутский государственный университет
(628400, Россия, Сургут, улица Ленина, 1, e-mail: uni.state-2019@yandex.ru)*

Аннотация. Образование играет важную роль социализации подрастающего поколения, вместе с этим, институт образования испытывает на себе влияние информационной среды современного общества. Производство информации стало индустрией 21 века. Использование информационных средств, в процессе обучения, является актуальным. Современные технологии позволяют реализовать многие задачи, стоящие сейчас перед образованием. Это дистанционное обучение, вебинары, чат-обучение и т.д. Современный школьник и студент должны научиться разбираться в информационном изобилии и уметь правильно использовать ту или иную информацию. Это возможно лишь при соприкосновении с информационными средствами в процессе обучения. В данной статье рассматриваются вопросы реализации информационного проекта в современном образовании.

Ключевые слова: образование, информационные средства, информационные технологии, электронные носители, обучение.

THE ROLE OF MEDIA IN MODERN EDUCATION

© 2019

Ibatova Aigul Zufarovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department "Natural Science and Humanities"

*Tyumen Industrial University, the Branch of IUT in Surgut
(628400, Russia, Surgut, Enthusiastov Str, 38, e-mail: aigoul@rambler.ru)*

Mukhutdinov Rafis Habreevich, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Department of General Engineering Training

*Kazan Federal University
(423602, Russia, Elabuga, Kazanskaya Street, 89, e-mail: azshar2017@mail.ru)*

Stavruk Marina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Foreign Languages

*Surgut State University
(628400, Russia, Surgut, Lenin Street, 1, e-mail: uni.state-2019@yandex.ru)*

Abstract. Education takes an important part in the socialization of the younger generation. At the same time, the institution of education is under the influence of the information environment of modern society. The production of information has become the industry of the 21st century. The use of information tools in the learning process is relevant. Modern technology allows us to realize many of the challenges facing education today. These are distance learning, webinars, chat training, etc. Modern schoolchildren and students must learn to understand the information abundance and be able to use this or that information properly. This is only possible if it comes into contact with the media in the learning process. This article deals with the implementation of an information project in modern education.

Keywords: education, information media, information technology, electronic media, training.

Постановка вопроса. Образовательные технологии развиваются вместе с социальной и технической сферой. Очевидно, что система образования ориентирована на социализацию будущих граждан страны и общества. Это, в свою очередь, накладывает ответственность на весь процесс образования. В условиях развития технических средств, способствующих улучшению и упрощению жизни человека, есть необходимость с одной стороны адаптировать учащихся к техническим новинкам и научить пользоваться ими. С другой стороны, возникает проблема использования технических средств, в самом процессе образования. «Общим для современного педагогического дискурса является убежденность в том, что основное дидактическое назначение средств обучения – это ускорение процесса обучения, а сами средства обучения это некая совокупность объектов, которая включена в учебный процесс постольку, поскольку это необходимо для его оптимизации и освоения учебного материала. Некоторые авторы прямо указывают: средства обучения находятся между учителем и учеником» [1; С.66]. Важным моментом является в данном вопросе методика и задачи применения новых информационно-технических средств. Данные средства могут быть разработаны специально для системы образования и одо-

блены соответствующим министерством, но вместе с этим, эти средства могут быть и не адаптированы для системы образования, но активно в ней использоваться. Например, мобильный телефон современного поколения вполне может быть источником знаний практически из всех областей.

Анализ основных концепций данного вопроса. «При определении понятия информационной образовательной среды конкретного вида обучения целесообразно рассматривать ее в «системе координат» реализуемой образовательной технологии, отражающей взаимосвязь всех ее структурных компонентов» [2; с.160]. Информационная образовательная среда, таким образом, включает в себя методологические принципы, связывающие все компоненты образования в единое целое [3-11]. В школе, например, важную роль играет такой предмет, как обществознание, ведь именно обществознание концептуализирует все получаемые учениками знания. Важно сформировать целостное отношение к обществу и природе, не прибегая к дифференцированному пониманию устройства мира.

Информационная среда целиком поглощает человека и человек самостоятельно уже не в силах разобраться в потоке информации. Что бы не стать заложником и ору-

дием в чужих руках, современному человеку нужен наставник, коуч (Коучинг (англ. coaching), что бы давать рекомендации для деятельности и помогать в выборе, тех или иных, жизненно важных вопросов. Необходимо разобраться в основных подходах при определении роли информационных средств, в современном образовании.

Изложение основного материала. В описанной ситуации можно выделить два главных аспекта заявленной проблемы:

1. Обучение учащихся пользоваться техническими новинками во благо;

2. Использование информационно-технических средств не предназначенных специально для обучения в процессе образования.

Решение данной проблемы требует системного анализа ситуации в обществе, целей социального развития и стабильности в экономической и политической сфере. Для более правильного понимания поставленной задачи определим основные рабочие категории. Итак, под информационно-техническими средствами обучения будем понимать всю совокупность современных технических средств, несущих информацию или адаптирующих ту или иную информацию к соответствующим социальным условиям. Учащиеся старших классов школ и студенты ВУЗов вполне могут использовать те или иные электронные средства для получения новых знаний и проверки ранее полученных знаний. Однако, ввиду изобилия информации по различным вопросам, есть опасность, что учащиеся не смогут самостоятельно разобраться с поиском знаний в интернете. Роль педагога, учителя и преподавателя состоит в данной ситуации в определении необходимых сайтов для проверки знаний и более углублённого изучения предмета. Определяя роль учителя в современном образовании как помощника, наставника, так же необходимо указать на компетентность педагога в вопросах правильного гуманистического воспитания и широкого кругозора в изучаемой дисциплине.

При рассмотрении первой поставленной задачи данной темы, можно говорить о правильном воспитании и отношении к информационно-техническим средствам. Учащиеся школ (студенты ВУЗов в большей степени владеют техническими средствами обучения и их использования) нуждаются в пояснении многих вопросов, касаемых использования технических средств. «Следует также отметить, что пользовательские навыки сегодня являются неотъемлемым элементом функциональной грамотности. Однако наиболее эффективный способ их освоения лежит не в плоскости тренировочных упражнений, формирующих определенные навыки, а в плоскости осознанного применения, позволяющего не только присвоить определенные способы деятельности, но и осознать их как свои ресурсы, т.е. сделать шаг на пути формирования компетенции» [12; С.161]. Главным образом, овладение информационно-техническими средствами способствует усвоению современного социального опыта и определяет перспективы на будущее. Учащиеся, умеющие оперативно находить нужную информацию при помощи технических средств, смогут быть более успешными и своевременно определять нужный вектор развития и личностного роста. В личностном росте большую роль играет постановка задач, требующих длительного решения. Краткосрочные задачи при этом решаются быстро и не всегда верно, а часто и зависят от тех, у кого в руках знание и перспектива. Поэтому важной задачей системы образования является определение новых актуальных критериев использования информационно-технических средств и формирование ценностных гуманистических идеалов, позволяющих оценивать важность и значимость той или иной информации «Современный этап применения компьютерной технологии обучения в учебном процессе заключается в использовании компьютера как средства обучения не эпизодически, а систематически с первого до последнего

занятия при любом виде обучения. Основная проблема при этом заключается в методике компьютеризации курса, который предстоит освоить учащемуся. Возможна либо полная перестройка и ориентация на создание новых компьютеризованных курсов, либо реализация методики с частичной компьютерной поддержкой курса» [13; С.16]. Концептуализация знаний зависит от педагога и именно педагог обязан научить своих учащихся отличать хорошее от плохого. Расстановка приоритетов в оценке поступков, явлений жизни, поведения себя и других зависит от того, как педагог сориентировал учащихся. Это важное понятие в современном обществе, позволяющее не стать заложником информационной путаницы.

Овладение всеми необходимыми навыками применения технических средств, для получения знаний и социализации, позволит быть в курсе событий и инноваций и успешнее к ним адаптироваться. «В современных условиях развитая личность, владеющая знаниями и умениями использования средств информационных технологий в профессиональной деятельности становится востребованной обществом на всех ступенях ее развития» [14; 101]. Традиционные привычные способы использования различных технических средств обучения уступают место новым, информационно-техническим. Значимость последних в том, что они несут гораздо больше информации, нежели предыдущие технические средства, а так же способны не только передавать информацию, но и воспроизводить её. Воспроизводство информации должно быть связано с гуманистическими методами, однако техника не знает различий в передаваемой и воспроизводимой информации. Роль человека так же важна в программировании техники и создании информационных технологий.

В образовательном процессе роль информации важна, так как учащимся приходится непрерывно сталкиваться с возрастающим количеством её. «Современные информационные технологии позволяют повысить качество самостоятельного обучения. Знание, добытое путем собственного труда, имеет огромную познавательную ценность. Таким образом, успех обучения определяется отношением обучаемых к учению, стремлением к познанию, осознанным и самостоятельным приобретением знаний, умений и навыков, их активностью» [15; С.31]. Определить важную информацию и необходимую для процесса получения знаний необходимо на ранних этапах обучения. В противном случае, под воздействием какой-либо информации процесс получения знаний может пойти не тем путём и привести к неожиданным и нежелательным результатам и убеждённости учащихся. Например, эффект «Манделы», ярко показывает, что люди могут верить, что событие уже случилось, а на самом деле этого ещё не произошло. Другими словами, в педагогической сфере, управление потоком информации и её концептуализация, могут быть важным дополнением к новым знаниям. Это могут быть какие-то примеры, которых не было в учебниках по предмету, дополнения и прочее. Учащиеся старших классов могут проверить достоверность и подлинность полученных на уроке знаний при помощи новой информации в интернете, которая не была озвучена на уроке. Данный способ проверки знаний является важным в условиях роста информации. Информационная среда требует от человек в целом особой подготовленности и рациональности мышления, для правильной расстановки жизненных приоритетов. Ориентация в мире информации позволяет выбрать более подходящие для человека способы и направления деятельности. «Виртуальные социальные среды в Интернете – это глобальный источник, приносящий пользу миллиардам людей, но одновременно с этим являющейся для них информационной угрозой» [16; с.232].

В школе использование электронных носителей и средств обработки информации позволит расширить

сферу применения получаемых знаний, помимо их проверки на подлинность. Опыт, конечно же, играет важную роль в жизни человека, но учащиеся уже в школе должны понять, что опыт будет зависеть от той деятельности, которую они выберут.

Основные результаты статьи. Таким образом, использование информационных средств обучения в современном образовании, способно определить будущее применимости знаний учащихся более точно, нежели это было прежде. Вместе с этим, учащиеся будут точнее представлять весь спектр вопросов, касаемых изучаемого предмета в рамках школьной программы, а возможно и вероятность этого очень высока, будут лучше представлять свою будущую профессию. Грамотно воспитанный и информационно подготовленный ученик сможет занять достойное место в социальном пространстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шабалин Ю.Е. Средства обучения информационно-образовательной среды // Совет ректоров. 2014. № 3. С. 62-73.
2. Слепухин А.В. К вопросу о построении понятийного аппарата информационных образовательных сред // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2016. № 1 (89). С. 153-163.
3. Бекоева М.И. Безопасная образовательная среда как фактор успешной познавательной деятельности студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 259-261.
4. Симонова И.Н., Варникова О.В. Информационно-экологическая образовательная среда технического вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 81-87.
5. Панюкова 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.
6. Матвеева А.В., Кротова Е.А. Реализация возможностей электронной информационно-образовательной среды в экологическом образовании // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 26-28.
7. Аниськин В.Н., Бусьгина А.Л. Развитие коммуникативного интегративного компонента профессиональной компетентности преподавателя вуза в условиях холистичной информационно-образовательной среды // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 269-272.
8. Богословский В.И., Аниськин В.Н., Добудько Т.В., Аниськин С.В. Проектирование холистичной образовательной среды как информационной инфраструктуры педагогического университета // Научен вектор на Балканите. 2018. № 1. С. 17-23.
9. Исмаилова Н.П. Единое информационное образовательное пространство вуза: новый путь модернизации образовательной системы // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 250-254.
10. Сергиевская И.Л. Технология создания информационной образовательной среды в системе военно-технического вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 1 (23). С. 108-116.
11. Горбатов С.В., Добудько А.В., Добудько Т.В., Пугач О.И. Организационно-технологические аспекты формирования и развития информационно-образовательной среды современного вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 309-312.
12. Колосов К.А., Якунин В.Е., Королёва Е.Н. Информационное обеспечение и информационная культура как эффективные средства формирования мотивации учащихся к обучению в школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 3 (21). С. 160-164.
13. Кривоногов С.В., Петров В.А. Применение информационных технологий в обучении как средство повышения качества образования // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 15-19.
14. Новиков С.И. Информационные технологии как средство повышения мотивации учащихся к обучению // Наука и образование сегодня. 2015. № 1. С. 101-105.
15. Миронова Е.Д. Современные информационные технологии как средство повышения эффективности обучения // Инновационное образование и экономика. 2015. Т. 1. № 19 (19). С. 30-31.
16. Прончев Г.Б., Монахов Д.Н., Лонцов В.В. Безопасность виртуальных социальных сред в информационном обществе // Пространство и Время. 2013. № 4 (14). С. 231-236.

Статья поступила в редакцию 13.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 793.327

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0055

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХИП-ХОП ТАНЦА

© 2019

Введенский Вадим Николаевич, профессор кафедры педагогики и методики профессионального образования, доктор педагогических наук, доцент
Сурина Ольга Сергеевна, магистрант

*Белгородский государственный институт искусств и культуры
(308033, Россия, Белгород, ул. Королёва, 7, e-mail: fivaol@mail.ru)*

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы развития специальных координационных способностей у детей младшего школьного возраста средствами хип-хоп танца. Выделены специальные координационные способности, высокий уровень развития которых, необходим для успешного овладения искусством современной хореографии. Предложена методика развития данных способностей, базирующаяся на основных средствах хип-хоп танца – импровизации, соревновательном компоненте, индивидуальном подходе. Предложенная методика рассматривается, как совокупность этапов ее реализации и сочетания классических педагогических методов со специальными методами формирования двигательных навыков и умений. Особенностью методики является формирование внутренней мотивации ученика путем создания определенных педагогических условий, использование специальных аналитических упражнений с предметами на общеразвивающем этапе для создания двигательной базы, большое количество самостоятельной работы, комбинации игровых и соревновательных методов, командная работа учащихся. Для проверки данной методики был проведен эксперимент в любительском коллективе современного танца с детьми первого года обучения, в рамках которого проведена входящая и итоговая диагностики уровней развития каждой способности отдельно, по критериям рациональности, правильности, быстроты и находчивости. По итогам данного эксперимента сделаны выводы об эффективности использования данной методики в экспериментальной группе.

Ключевые слова: координация, координационные способности, младшие школьники, хип-хоп, современная хореография, методика развития, способность к ритмической координации, способность к равновесию, способность к ориентации во времени и пространстве, способность к зрительно-моторной координации, мотивация, формирование двигательных умений и навыков.

METHODS OF DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES OF YOUNGER STUDENTS BY MEANS OF HIP-HOP DANCE

© 2019

Vvedensky Vadim Nikolaevich, professor of pedagogy and methods of professional education, doctor of pedagogical sciences, associate Professor
Surina Olga Sergeevna, master's student
Belgorod State Institute of Arts and Culture

(308033, Russia, Belgorod, Koroleva str., 7, e-mail: fivaol@mail.ru)

Abstract. The article is devoted to the study of the problem of development of special coordination abilities of children of primary school age by means of hip-hop dance. Special coordination abilities which high level of development is necessary for successful mastering of modern choreography are allocated. The technique of development of these abilities, based on the basic means of hip-hop dance – improvisation, competitive component, individual approach. The proposed method is considered as a set of stages of its implementation and a combination of classical pedagogical methods with special methods of formation of motor skills and abilities. The peculiarity of the technique is the formation of internal motivation of the student by creating certain pedagogical conditions, the use of special analytical exercises with objects at the General stage to create a motor base, a large number of independent work, a combination of game and competitive methods, team work of students. To test this technique, an experiment was conducted in an Amateur team of modern dance with children of the first year of study, in which the incoming and final diagnosis of the levels of development of each ability separately, according to the criteria of rationality, correctness, speed and resourcefulness. According to the results of this experiment, conclusions about the effectiveness of this technique in the experimental group.

Keywords: coordination, coordination abilities, younger students, hip-hop, modern choreography, development methods, the ability to rhythmic coordination, the ability to balance, the ability to orient in time and space, the ability to visual-motor coordination, motivation, formation of motor skills.

В современной педагогической теории и практике проблема развития координационных способностей у детей достаточно актуальна. Координационные способности тесно связаны с совершенствованием специализированных восприятий: чувства времени, темпа, развиваемых усилий, положения тела и частей тела в пространстве. Именно эти способности определяют возможность эффективного управления своими движениями и в спорте, и в профессиональной деятельности, и в быту. Развитию координационных способностей способствует систематическое разучивание новых усложненных движений, а также применение упражнений, требующих мгновенной перестройки двигательной активности. Именно поэтому, занятия классической или современной хореографией являются наиболее эффективными для развития координации.

Согласно ряду авторов (В.И. Лях, Л.В. Волков, И.И. Козетов, О.А. Двейрина), рассматривающих проблемы координации младших школьников, отмечается, что именно в возрасте 7-10 лет закладываются основы

управления движениями, формируются умения и навыки, отсутствие которых сложно или невозможно компенсировать в более старшем возрасте. То есть младший школьный возраст является сенситивным для развития координационных навыков [1-4].

Таким образом, актуальность данной работы состоит в необходимости создания методики развития координационных способностей детей, в наиболее подходящем для этого возрасте 7-10 лет, средствами современной хореографии, как одного из наиболее координационно развитых видов человеческой деятельности.

Различные аспекты данной темы отражены в многочисленных изданиях педагогов, психологов, физиологов.

В частности психологические и возрастные особенности детей младшего школьного возраста исследуют авторы фундаментальных учебных пособий Л.С. Выготский [5], И.П. Подласый [6], С.Л. Рубинштейн [7] и другие, где всесторонне проанализировано влияние искусства на развитие личности: умственное, нравствен-

ное, музыкально-эстетическое, а также рассмотрена природа художественных способностей и предрасположенность ребенка к искусству, как к позитивной деятельности.

В ходе изучения аксеологического потенциала современной хореографии нами изучены и проанализированы работы Н.В. Базаровой [8], А.Я. Вагановой [9], В.Ю. Никитина [10], Е.Н. Фокиной [11]. Вопросы синтеза музыки и движения, психологии музыкального восприятия, представленные в трудах К.Орфа [12], В.В. Медушевского [13], также использовались нами в ходе исследования.

Вопросы координации рассмотрены в произведениях И.Г. Есаулова [14], Н.А. Бернштейна [15], Ю.Ф. Курамшина [16]. В.И. Лях [1] предложил методику оценки специальных и специфических координационных способностей, которой мы пользовались при начальной и итоговой диагностиках.

Целью нашего исследования явилась проверка эффективности предложенной методики по развитию отдельных координационных способностей младших школьников средствами хип-хоп танца.

Н.В. Платонов [17], Ю.Ф. Курамшин [16] и ряд других ученых в своих работах выделяют от 6 до 10 видов координационных способностей. На основе анализа специальной литературы (Соковикова Н.В. [18], И.Г. Есаулов [14]) мы выделили именно те, которые способствуют занятиям танцевальным искусством, будь то классическая хореография или современный, уличный танец.

1. Способность к сохранению устойчивости позы (апломб) – способность зафиксировать позу в заданном положении в процессе исполнения танцевальных па. Поза необходима для сохранения равновесия тела исполнителя и фиксирования тех или иных суставов без чего исполнение движений в других суставах является невыполнимым.

2. Способность к музыкально-ритмической координации (чувство ритма) – способность координировать заданное движение с ритмом музыки и заданным образом. К. Орф [12] делит такую способность на ритмоладовую (ребенок слышит и может прохлопать ритм) и слуходвигательную (слышит и может исполнить движения в соответствии с музыкой).

Именно в младшем школьном возрасте формируется мышечная готовность координировать слуховые реакции с двигательными.

3. Способность к зрительно-моторному воспроизведению – способность двигательным образом отражать заданный визуальный образ. Для успешного исполнения заданного движения требуется совмещение в движении слуховых, зрительных и двигательных реакций. Несформированность одного из образов затрудняется целостную зрительно-моторную координацию. Прежде чем диагностировать данную способность у ребенка, необходимо убедиться в сформированности представления об упражнении и в том, что оно хорошо закрепилось в памяти [19].

4. Способность к согласованию движений в пространстве и во времени (согласование движений в зависимости от рисунка и ритмического содержания танца) – одна из наиболее сложных способностей, так как требует мгновенного и точного анализа внешних сигналов и их сопоставления с внутренними. Ее можно отразить, например, в соответствии направленного усилия поставленной задаче, точности движений, четкости исполнения, амплитуде движения, высоте прыжка и т.д.

Предлагаемую методику мы рассматриваем как совокупность этапов и методов для формирования двигательного умения высшего порядка в хип-хоп танце, посредством чего достигается развитие выделенных координационных способностей. Педагогическая эффективность ее реализации достигается путем разработки комплексного подхода в развитии общих и специальных

координационных способностей, проведения регулярно-мониторинга уровня развития заданных способностей на основе выделенных критериев и показателей, активизации творческого потенциала ребенка посредством моделирования авторской методики развития специфических координационных способностей, вариативного использования отечественных и зарубежных методик развития координации.

Предлагаемая методика базируется на основных средствах хип-хоп танца – импровизация, соревновательная природа (батл), индивидуальный подход.

Рассмотрим основные этапы:

1. Мотивационный этап – этап необходим для концентрации внимания учеников на заданном материале. Именно здесь мы заинтересовываем детей, показываем необходимость и значимость изучаемого материала. Основной целью данного этапа является выработка внутренней готовности для выполнения задания на внутреннем, лично значимом уровне.

Для реализации этой цели необходимо:

- создать условия для возникновения внутренней потребности включения в деятельность («хочу»);
- актуализировать требования к ученику со стороны учебной деятельности («надо»);
- установить тематические рамки учебной деятельности («могу»).

Группа, в которой проводилось исследование, состояла в основном из детей, которых привели родители с запросом «чтобы дома не сидел». Сами дети же говорили о том, что «хип-хоп – это модно». То есть и у детей и у родителей преобладала внешняя мотивация для занятий.

Как известно, большую роль в формировании мотивационной сферы играет стиль, манера преподавания педагога. На наших занятиях используется демократический стиль поведения и взаимодействия преподавателя с учениками, что способствует созданию внутренней мотивации. Учитель выступает в роли старшего товарища, который может подсказать, направить, помочь, если что-то не получается. Подобный стиль преподавания является обычным для уличных танцев, так как основной задачей является развитие творческого начала и раскрытие собственной индивидуальности ученика. Стоит вспомнить, что при формировании стиля не было специализированных школ, станков и зеркал и информация передавалась непосредственно танцующими «из ног в ноги».

Основная мотивация на начальном этапе у детей – заниматься тем, что модно, быть причастным к тому, что они видят с экранов телевизоров и к музыке, которую они слышат. Мы максимально используем эту мотивацию в начале года – проводим разминку под популярную музыку, показываем изучаемое движение в модном клипе.

Также используется метод эмоционального стимулирования учеников – создание в учебном процессе ситуаций занимательности: введение в учебный процесс необычных заданий, непривычных этюдов, использование различных предметов. Например, мы можем использовать мячи для отработки «кача», работу в парах с использованием скакалок для достижения синхронности прыжка, работу в команде при создании собственной комбинации.

2. Общеразвивающий этап – на данном этапе формируется общая координационная готовность ребенка к формированию умения и навыка. Обусловлен особенностью исследуемого возраста, а именно необходимостью обеспечения широкого базиса (фонда усвоенных двигательных умений и навыков) и на его основе достижения разностороннего развития специальных координационных способностей. Для обеспечения данной необходимости, младших школьников в первую очередь обучают обширному кругу разнообразных двигательных действий [1].

На этом этапе мы ввели в разминочную часть заня-

тия комплекс упражнений со скакалками. На начальном этапе главной задачей использования данных упражнений был первичный разогрев и обучение правильной технике прыжка на двух ногах, так как не все дети могли перепрыгнуть через скакалку несколько раз подряд. Использование этого комплекса на начальном этапе с музыкальным сопровождением было нецелесообразно, так как входящий уровень развития координационных способностей и прыжка у всех детей разный, и упражнения выполнялись с учетом индивидуальных особенностей и возможностей.

По мере освоения техники базового прыжка задания усложнялись – добавлялись прыжки на одной ноге, двойные прыжки и т.д., пополняя общую двигательную базу учеников.

Когда исполнение простых упражнений стало уверенным, мы добавили ритмичное музыкальное сопровождение, соответствующее средней амплитуде прыжка. Это стало усложняющим фактором и способствовало развитию музыкально-ритмической координационной способности.

Позже добавились задания для развития способности к ориентации в пространстве – прыжки с продвижением вперед, назад и в сторону, прыжки с поворотом на 45, 90 и 180 градусов.

Следует отметить, что каждое следующее упражнение вводилось по мере успешного усвоения предыдущего. Кроме того, задания были персонализированными – то есть давались с учетом индивидуального усвоения предыдущего материала учеником. В общей сложности упражнения со скакалками занимали не больше 5-7 минут в начале каждого занятия.

Данный комплекс способствовал формированию общей двигательной базы учеников, развитию музыкально-ритмической координационной способности и способности к ориентации в пространстве и времени.

Мы предполагаем, что решению поставленных задач могут способствовать также упражнения с мячами, лентами или другими предметами и спортивные подвижные игры, которые могут использоваться в качестве эмоциональной разрядки на занятии.

Помимо общеразвивающих упражнений с предметами в данный этап были введены специальные упражнения для развития ритмической координационной способности, развития пространственно-временной способности к координации и осознания частей собственного тела.

Что касается координационной способности к ритму, то для ее развития мы используем следующие упражнения, в которых мы приводим ритм, тело и голос к общему знаменателю. Свою основу они берут в бодидрамминге (bodydrumming), нами они преобразованы под хип-хоп посредством добавления основополагающего элемента данного стиля – кача.

Мы берем простой ритмический рисунок и исполняем его посредством удара ноги в пол (топ), хлопка в ладоши, щелчка, голоса, хлопка ладонью по своему телу. Например, три раза топнуть, один раз хлопнуть или два топа, два щелчка и крик «хей»). Важно делать это на каждый счет. Голосовые сигналы должны быть открытыми и короткими. В начале года ритмические рисунки очень простые и вариации их исполнения тоже – в основном это голос, хлопок в ладоши на четвертый или восьмой счет и топ ногами. Постепенно идет усложнение – добавляются щелчки, удары ладонью по телу, в ритмический рисунок помимо целых добавляются и «итые» доли. Ритмический рисунок всегда короткий – четыре счета на начальном этапе, затем восемь счетов и две восьмерки в конце года. Важно добиться синхронности исполнения группой – помимо развития способности к ритмической координации это помогает еще и чувствовать своего товарища, что очень полезно при постановке танцевальных номеров. Для этого мы делим детей на команды по три-четыре человека и соревнуемся, какая

команда лучше выполнит задание. Особенно дети любят момент, когда они оценивают уровень исполнения с закрытыми глазами – при этом наглядно слышны все ошибки и недочеты.

Третий этап – это этап формирования двигательного умения. В этот этап включен также этап первоначального восприятия.

На данном этапе очень важно создание правильного образа исполняемого движения, чего мы достигаем, с одной стороны, показом и словесным объяснением движения преподавателем, с другой стороны, показом данного движения в видеоматериале – это может быть видеословарь базовых движений хип-хопа (Hip-hop old-school dictionary) от Budda Stretch и Calif, где они объясняют каждое движение детально. Или же показ того же движения в модном танцевальном клипе или фильме. Помимо формирования правильного образа движения, создается и мотивация для его освоения – «я хочу быть таким же классным».

Четвертый этап – этап осмысления или формирования двигательного навыка. Данный этап является очень важным как для осмысления полученной информации (нового движения или комбинации), так и для развития координационных способностей. Как уже упоминалось, одним из основных элементов стиля хип-хоп является импровизация, и мы ставим перед собой задачу научить ребенка использовать изучаемое движение не в контексте какой-либо комбинации либо заданного танцевального номера, но само по себе, в изменяющихся условиях, с добавлением собственных элементов, в контексте своей импровизации. Поэтому после получения первоначального образа движения и формирования двигательного умения большое значение в нашей методике имеет самостоятельная работа ученика.

Именно на этом этапе мы используем игровые методы, которые включают в себя соревнования на лучшее техническое исполнение базового движения, которым предшествует самостоятельная работа; задания на изменение одного элемента в движении – то есть ученик самостоятельно добавляет или заменяет один из составляющих элементов. Например, можно добавить хлопок, поворот головы, исполнить движение в другом направлении или в продвижении вперед/назад. Данные задания являются развивающими способности к ритмической координации и координации в пространстве и времени, поскольку связаны с преодолением координационных трудностей при добавлении нового элемента и требуют от исполнителя правильности, быстроты, рациональности при выполнении сложных двигательных действий, а также находчивости в использовании этих действий в различных условиях.

Пятый этап – этап закрепления и совершенствования изученного материала.

На этом этапе для достижения результата используются метод сопряженного воздействия. Применяемый в хореографии, он подразумевает, что качественное совершенствование исполнения требуемого движения происходит при усложнении условий его использования, например, исполнение в составе сложной хореографической комбинации, исполнение в различных ритмических, пространственных и координационных вариациях.

Также мы проводим индивидуальные «батлы» между учениками. Задача стоит следующая – строится круг из людей, на середину которого выходит человек, который под незнакомое музыкальное сопровождение без предварительной подготовки должен станцевать комбинацию на основе изученного материала с добавлением собственных индивидуальных «фишек».

Таким образом, предлагаемая методика по совершенствованию специфических координационных способностей младших школьников средствами хип-хоп танца включает в себя пять этапов – мотивационный, общеразвивающий, формирования двигательного умения, этап осмысления и закрепляющий этап. Особенностью

ее реализации является формирование внутренней мотивации ученика, использование специальных аналитических упражнений с предметами на общеразвивающем этапе, большое количество самостоятельной работы, игровые и соревновательные методы.

Базой эксперимента являлась студия современного танца «Солнышко» г. Одинцово (Московская область). Студия специализируется на преподавании уличных стилей танца детям и подросткам. Ее отличительной особенностью является то, что набор детей происходит без учета природных данных – мы берем всех детей, желающих заниматься танцами. Исключение составляют дети, имеющие медицинские противопоказания.

Для опытной работы были выбраны две группы детей 7-9 –летнего возраста первого года обучения. Большинство детей до занятий в нашей студии не имели танцевального или спортивного опыта. Экспериментальная методика использовалась в группе 1. Группа 2 являлась контрольной – эксперимент в ней не проводился. В каждой группе было по 12 человек. Эксперимент проходил в течение 9 месяцев (сентябрь 2017 – май 2018)

Уровень развития координационных способностей определялся исходя из критериев оценки, предлагаемых В.И. Лях [1], а именно – рациональности, правильности, быстроты и находчивости. Каждый из этих критериев имеет качественную и количественную стороны. Мы использовали метод наблюдения для оценки качественного критерия способности и метод тестов для оценки количественного критерия способности.

Для оценки координационной способности к равновесию мы применили метод П. Хиртца при определении уровня развития динамического равновесия, и тест Бондаревского – статического. Общий балл определялся, как среднее арифметическое результатов обеих сторон.

Способность к музыкально-ритмической координации также подразделяется на две части: ритмо-ладовая и слуходвигательная, что учитывалось при диагностике: уровень сформированности первой определялся на основе теста, основанного на методике К. Орфа. Вторая же исследовалась методом экспертных оценок. При этом оценивалась правильность (адекватность) исполнения по 5 балльной системе.

Для оценки зрительно-моторной координации обычно применяется аппаратный метод, который исследует множество параметров в совокупности и требует сложного технического оборудования. Мы же использовали метод Т.А. Тарасовой, который дал обобщенное представление об уровне развития данной способности.

Способность к ориентации в пространстве и времени также исследовалась с помощью одного из тестов П. Хиртца

На начальном этапе, согласно результатам входящей диагностики, уровень развития координационных способностей в обеих группах был примерно одинаков и находился на уровне ниже среднего, что объясняется тем, что до начала занятий в нашей студии дети имели только бытовые двигательные навыки и не имели опыта занятий спортом или танцами ранее.

После проведения контрольного среза, по истечении 9 месяцев занятий, средний уровень развития координационных способностей в экспериментальной группе в среднем повысился на 20%, тогда как в контрольной группе лишь на 9%.

Таким образом, исходя из полученных результатов, нами сделан вывод об эффективности использования предлагаемой методики с целью развития отдельных координационных способностей младших школьников средствами хип-хоп танца.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лях, В.И. Координационные способности: диагностика и развитие. - М.: ТВТ Дивизион, 2006. – 290 с.
2. Волков, Л.В. Спортивная подготовка младших школьников.

2010. – 388 с.

3. Козетов, И. И. Закономерности развития и совершенствования координации движений у детей 7-9 лет // Наука в олимпийском спорте. 2000. №1. С. 53-59 с.

4. Двейрина, О.А. Теория и методика физической культуры: программирование и планирование двигательного обучения. Санкт-Петербург: Изд-во политехнического ун-та, 2015 – 87 с.

5. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций. – М.: Просвещение, 2003.- 328 с.

6. Подласый, И.П. Педагогика: учебник/ И.П. Подласый. – М.: Юрайт – Издат, 2009. – 540 с.

7. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир/ С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 2007. – 192 с.

8. Базарова, Н.П. Азбука классического танца: Учебники для вузов. Специальная литература/ Н.П. Базарова. – Спб.: Лань, 2006. – 207 с.

9. Ваганова, А.Я. Основы классического танца / А.Я. Ваганова. – СПб.: Лань, 2000 – 192 с.

10. Никитин, В.Ю. Современный танец в России: тенденции и перспективы / В.Ю.Никитин // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – М., 2013. - № 2 (52). – С. 232-238

11. Фокина, Е.Н. Хореография в общеобразовательной школе как средство гармонизации развития личности / Е.Н. Фокина. – Тюмень, 2002. – 23 с.

12. Орф, К. Музыка для детей: Изд-во: Music Production International 2008 – 80 с.

13. Медушевский, В.В. Духовный анализ музыки / В.В. Медушевский. – М.: Композитор, 2014. – 632 с.

14. Есаулов, Е.Г. Устойчивость и координация в хореографии. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1992. - 136 с

15. Бернштейн, Н.А. Очерки физиологии движений и физиологии активности. М.: 1966 - 501 с.

16. Курамиши, Ю.Ф. Теория и методика физической культуры: Учебник / – 2-е изд., испр. – М.: Советский спорт, 2004. – 464 с.

17. Платонов, В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения : учебник тренера высшей квалификации / В. Н. Платонов. - М.: Советский спорт , 2005. - 820 с.

18. Соковицова, Н.В. Введение в психологию балета. - Новосибирск: ИД «Сова», 2006. – 300 с

19. Соковицова, Н.В. Психология балета. Учебное пособие для студентов хореографических отделений в учреждениях высшего образования. – Новосибирск: Новосибирский издательский дом, 2012. – 330 с.

Статья поступила в редакцию 31.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 372.065

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0097

**КОРРЕКТИРУЮЩАЯ МЕТОДИКА ВНУТРИФИРМЕННОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ
СМАРТ-ОРГАНИЗАЦИИ ПО ПРОГРАММЕ «УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССАМИ
НАКОПЛЕНИЯ И ТРАНСФЕРТА ЗНАНИЙ»**

© 2019

Сыроtyuk Светлана Дмитриевна, кандидат педагогических наук,
департамент (экономических и управленческих программ)

Тольяттинский государственный университет

(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, д. 14, E-mail: sirotyk_sd@mail.ru)

Аннотация. В статье представлена методика обучения, позволяющая построить индивидуальную траекторию внутрифирменного обучения персонала организации при отсутствии требуемого интеллектуального потенциала сотрудников для решения задач проектной деятельности. Методика предназначена для смарт-организаций с целью повышения эффективности их функционирования. Смарт-организации являются сегодня основой формирования интеллектуального потенциала страны, так как коллектив такой организации характеризуется постоянной готовностью персонала к внедрению нововведений в профессиональную сферу деятельности. Методика содержит как этапы формирования новых знаний, так и средства педагогических коммуникаций, выраженных учебной программой, комплексом диагностических средств и определенной инфраструктурой, требующей наличия специальных и отличительных компетенций персонала. Программа позволяет формировать навыки процессного управления и извлечения знаний. Её отличительной особенностью является формирование у персонала организации специальных компетенций управления, уровень сформированности которых определяется результатами тестирования. В этом случае возникает необходимость повышения знаний персонала путем внутрифирменного обучения до требуемого уровня соответствия. Методика содержит: учебный план модульного курса «Управление процессами накопления и трансферта знаний»; учебную программу модульного курса; методику оценки специальных компетенций; методику оценки уровня освоения специальных компетенций накопления и трансформации знаний. Результатом применения методики является построение траектории корректирующего обучения с целью дальнейшей ликвидации выявленной разрозненности знаний персонала в смарт-организации. Реализация траекторий обучения по предлагаемой методике требует наличие обязательного фактора - времени на ее освоение, а также заранее сформированной информационно-методической базы в виде набора конкретных обучающих ситуаций и диагностирующего инструментария. Целью статьи является демонстрация возможности формирования траекторий обучения персонала организации в условиях внутрифирменного обучения.

Ключевые слова: методика, коэффициент соответствия знаний, уровень знаний, смарт-организация, внутрифирменное обучение, траектория корректировки знаний, диагностика уровня развития смарт-организации.

**CORRECTIVE METHODS IN-HOUSE TRAINING SMART ORGANIZATIONS
UNDER THE PROGRAM «MANAGEMENT OF PROCESSES OF TRANSFER
AND ACCUMULATION OF KNOWLEDGE»**

© 2019

Syrotyuk Svetlana Dmitrievna, candidate of pedagogical Sciences,
Department (economic and management programs)

Togliatti State University

(445020, Russia, Samara region, Togliatti, Belorusskaya str., 14, E-mail: sirotyk_sd@mail.ru)

Abstract. The article presents a method of training that allows you to build an individual trajectory of in-house training of staff in the absence of the required intellectual potential of employees to solve the problems of project activities. The method is intended for smart organizations in order to increase the efficiency of their functioning. Smart organizations are now the basis for the formation of the intellectual potential of the country, as the staff of such an organization is characterized by a constant readiness of staff to introduce innovations in the professional sphere of activity. The technique contains both stages of formation of new knowledge and means of pedagogical communications, expressed by the curriculum, a set of diagnostic tools and a certain infrastructure that requires the presence of special and distinctive competencies of staff. The program allows to form skills of process management and knowledge extraction. Its distinctive feature is the formation of the personnel of the organization of special management competencies, the level of formation of which is determined by the results of testing. In this case, there is a need to improve the knowledge of staff through in-house training to the required level of compliance. The method contains: the curriculum of the modular course "Management of the processes of accumulation and transfer of knowledge"; curriculum of the modular course; methodology for assessing special competencies; methodology for assessing the level of development of special competencies of accumulation and transformation of knowledge. The result of the application of the methodology is the creation of a trajectory of corrective training with the aim of further elimination of the revealed fragmented knowledge of staff in smart organizations. The implementation of training trajectories according to the proposed method requires the presence of a mandatory factor - the time for its development, as well as a pre-formed information base in the form of a set of specific training situations and diagnostic tools. The aim of the article is to demonstrate the possibility of forming trajectories of training of the organization's personnel in the conditions of in-house training.

Keywords: methodology, coefficient of knowledge compliance, level of knowledge, smart organization, in-company training, trajectory of knowledge adjustment, diagnostics of the level of development of smart organization.

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

Правительство РФ прикладывает много усилий для повышения интеллектуального потенциала страны, что нашло отражение в ряде нормативных документов за последние годы. Это, например, Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3. Развитие образования) [1], Распоряжение Правительства РФ от 20 октября 2010 г. N 1815-р «О государственной про-

грамме Российской Федерации «Информационное общество (2011 - 2020 годы)» [2], Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 596 «О долгосрочной государственной экономической политике» [3], Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014-2020 годы [4], Федеральная целевая программа «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России» на 2014 - 2020 годы» [5], Государственная про-

грамма РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы [6], Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 31.03.2015) [7].

Важность внедрения проектных решений данных нормативных документов в деятельность организаций приводит к необходимости поиска возможностей практической реализации условий постоянного роста инновационного потенциала через обучение. Одной из таких возможностей является система внутрифирменного обучения (СВФО) персонала [8]. Коллектив единомышленников, имеющий развитую СВФО можно классифицировать как смарт-систему, так как инновационная деятельность такой организации ориентирована на постоянное обновление знаний и формирование новых навыков практического приложения знаний в высокотехнологическую среду. В таких коллективах особенно остро стоит вопрос трансферта знаний, как основного связывающего параметра внутри самой организации [9].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы показал, что существует достаточно много научных работ, в которых знания персонала организации рассматриваются как необходимый компонент инновационной деятельности при работе над достижением общей цели [8–18].

Формирование целей статьи (постановка задания). Основной целью статьи является ознакомление специалистов широкого профиля с корректирующей методикой внутрифирменной подготовки кадров по программе «Управление процессами накопления и трансферта знаний», позволяющей сформировать у персонала смарт-организации специальные компетенции управления.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Впервые понятие смарт-организации возникло в 1982 г. Под смарт-организацией сегодня автором понимается самообучающаяся организация, у которой имеется достаточно инновационного и трудового потенциала, чтобы управлять своим развитием по целям (реальным, измеряемым, конкретным, достижимым, в заданный отрезок времени) [10–15]. В таких организациях преимуществом является наличие свойства самообучения как обязательного личностного компонента профессиональной компетенции. В связи с чем организационное управление процессами, посредством которых технологии, опыт, навыки решения высокотехнологичных задач и прочие нововведения передаются от одного исполнителя к другому, позволяет говорить о наличии в той или иной организационной системы механизмов, приводящих к постепенной трансформации организации в самообучающуюся систему. Почему это так важно на современном этапе социально-экономического развития нашей страны? Потому что самообучающаяся организация характеризуется постоянным обновлением собственных знаний и быстрой адаптацией к условиям внешней среды для реализации новаторских идей [16, 17, 18].

Корректирующая методика внутрифирменной подготовки кадров по программе «Управление процессами накопления и трансферта знаний» позволяет формировать навыки процессного управления и извлечения «скрытых» знаний у персонала организации. Методика представлена 3 учебными модулями, каждый из которых включает в себя оценочно-диагностический блок тестирования персонала по изученным дидактическим единицам модуля.

Отличительной особенностью методики (M2) является формирование специальных компетенций управления, уровень сформированности которых определяется результатами тестирования. Под специальными компетенциями понимаются приобретаемые вновь (формируемые) компетенции, необходимые для конкретной области решения инновационных и интеллектуальных задач проектной деятельности коллектива самообучающейся

организации.

Особенностью быстрого продвижения инноваций в требуемую социумом сферу деятельности является быстрый трансферт знаний коллектива исполнителей, позволяющий им осуществить минимум временных затрат на решение поставленных перед коллективом задач.

К сожалению, при оценке требуемых ресурсов для решения той или иной проблемы, требующей внедрение новых идей и интеллектуального труда, выясняется, что коллективу исполнителей необходимо достаточно быстро вникнуть в решение некоторых вопросов, в которых имеется новая для них сфера деятельности. от того, насколько быстро персонал организации, решающий эти задачи, сможет вникнуть в проблематику и подобрать инструмент ее решения зависит и эффективность деятельности всей организации.

Самообучающиеся организации характеризуются тем, что трансферт знаний в них передается от разработчиков идей до исполнителей задуманного в сжатые сроки. Чтобы персонал самообучающейся организации нацелить на адаптацию коллективных знаний к инновационной деятельности будет полезна предлагаемая ниже методика.

Вторая методика (M2) Корректирующая методика внутрифирменной подготовки кадров по программе «Управление процессами накопления и трансферта знаний» позволяет формировать навыки процессного управления и извлечения знаний. Её отличительной особенностью является формирование у персонала организации специальных компетенций управления, уровень сформированности которых определяется результатами тестирования.

Методика — это, как правило, некий готовый «рецепт», алгоритм, процедура для проведения каких-либо нацеленных действий. Близко к понятию технология. Методика отличается от метода конкретизацией приёмов и задач. Например, математическая обработка данных эксперимента может объясняться как метод (математическая обработка), а конкретный выбор критериев, математических характеристик — как методика [16–23].

Специальные компетенции персонала самообучающейся организации необходимы не всегда, а лишь в том случае, когда этого требует нововведенческая деятельность. предусмотреть особенности которой полностью не представляется возможным.

Предлагаемая методика также будет полезна всем, кто занимается инновационной и управленческой деятельностью, заинтересован в формировании нематериальных активов организации и повышении уровня интеллектуализации труда.

Апробация программы состоялась на кафедре «Менеджмент организации» ФГБОУ ВО Тольяттинского государственного университета.

Содержание методики следующее:

Учебный план модульного курса «Управление процессами накопления и трансферта знаний».

Учебная программа модульного курса.

Методика оценки специальных компетенций.

Методика оценки уровня освоения специальных компетенций накопления и трансформации знаний.

Программа обучения состоит из 3 модулей (табл. 1) и рассчитана на 72 часа. Из них лекций—40 часов, практических работ—32 часа.

Таблица 1—Структура рабочей программы

№ п/п	Название модуля	Всего часов	В том числе	
			лекции	практики
1	Процесс накопления знаний.	26	14	12
2	Процесс трансферта знаний.	26	14	12
3	Психолого-педагогические условия организации трансферта знаний внутри коллектива исполнителей	20	12	8
	Итого	72	40	32

Учебная программа модульного курса

Раздел 1. Процессы накопления знаниями
Входное тестирование.

Тема 1.1. Процессный подход к управлению знаниями. Понятие знаний. Классификация знаний. Интеллектуальный и структурный капитал. Модели знаний. Понятие процессного подхода. Особенности реализации процессного подхода в организации накопления и передачи знаний. Создание цепочки ценностей при управлении знаниями.

Тема 1.2. Категория «управление знаниями». Особенности процесса накопления знаний. Поиск и генерация нового знания. качество знаний. Знания и инновации. Оценка приращения знания. Механизмы измерения ценности интеллектуальных активов организации.

Практикум (12 часов): Выходное тестирование.

Раздел 2. Процесс трансферта знаний.

Входное тестирование.

Тема 2.1. (6 часов). Категория «трансферт знаний». процессы трансферта знаний в организации. Особенности трансферта знаний. Особенность «передающей» и «принимающей» знания стороны. Создание цепочки ценности трансферта знаний в организации.

Тема 2.2. (8 часов). Формирование команды трансферта знаний. Анализ требований к командам, работающим по принципу самоорганизации. Роли участников команды. Обучение в команде. Коэффициенты скорости трансферта знаний. Роль лидера в команде самообучающейся организации.

Практикум (12 часов): Выходное тестирование.

Раздел 3. Психолого-педагогическое условие формирования нового знания.

Входное тестирование

Темы 3.1. (6 часов). Понятие психолого-педагогических условий формирования инфраструктуры решения целевых задач. Формы и методы организации психолого-педагогических условий трансферта знаний внутри коллектива исполнителей.

Темы 3.2. (6 часов) Формирование новых типов организационных структуры. Экономика, основанная на знаниях. Эволюция роли знания. новые типы организаций. Организационные формы управления знаниями. микроклимат как психолого-педагогическое условие формирования нового знания.

Практикум (8 часов): Выходное тестирование.

Методика оценки специальных компетенций

Таблица 2-Блочно-матричная модель СК

Характеристика	Содержание	Показатель, D _i	Весовой коэффициент, P _i	Комплексный показатель
СК1	СК11	D ₁	P ₁	=D ₁ * P ₁ (1)
	СК12	D ₂	P ₂	=D ₂ * P ₂ (2)
	СК13	D ₃	P ₃	=D ₃ * P ₃ (3)
	СК14	D ₄	P ₄	=D ₄ * P ₄ (4)
	СК15	D ₅	P ₅	=D ₅ * P ₅ (5)
Итого				$СК1 = \sum_{i=1}^5 D_i * P_i$ (6)
СК2	СК21	D ₆	P ₆	=D ₆ * P ₆ (7)
	СК22	D ₇	P ₇	=D ₇ * P ₇ (8)
	СК23	D ₈	P ₈	=D ₈ * P ₈ (9)
	СК24	D ₉	P ₉	=D ₉ * P ₉ (10)
	СК25	D ₁₀	P ₁₀	=D ₁₀ * P ₁₀ (11)
Итого				$СК2 = \sum_{i=6}^{10} D_i * P_i$ (12)
СК3	СК31	D ₁₁	P ₁₁	=D ₁₁ * P ₁₁ (13)
	СК32	D ₁₂	P ₁₂	=D ₁₂ * P ₁₂ (14)
	СК33	D ₁₃	P ₁₃	=D ₁₃ * P ₁₃ (15)
	СК34	D ₁₄	P ₁₄	=D ₁₄ * P ₁₄ (16)
	СК35	D ₁₅	P ₁₅	=D ₁₅ * P ₁₅ (17)
Итого				$СК3 = \sum_{i=11}^{15} D_i * P_i$ (18)
СК4	СК41	D ₁₆	P ₁₆	=D ₁₆ * P ₁₆ (19)
	СК42	D ₁₇	P ₁₇	=D ₁₇ * P ₁₇ (20)
	СК43	D ₁₈	P ₁₈	=D ₁₈ * P ₁₈ (21)
	СК44	D ₁₉	P ₁₉	=D ₁₉ * P ₁₉ (22)
	СК45	D ₂₀	P ₂₀	=D ₂₀ * P ₂₀ (23)
Итого				$СК4 = \sum_{i=16}^{20} D_i * P_i$ (24)
СК5	СК51	D ₂₁	P ₂₁	=D ₂₁ * P ₂₁ (25)
	СК52	D ₂₂	P ₂₂	=D ₂₂ * P ₂₂ (26)
	СК53	D ₂₃	P ₂₃	=D ₂₃ * P ₂₃ (27)
	СК54	D ₂₄	P ₂₄	=D ₂₄ * P ₂₄ (28)
	СК55	D ₂₅	P ₂₅	=D ₂₅ * P ₂₅ (29)
Итого				$СК5 = \sum_{i=21}^{25} D_i * P_i$ (30)

С блочно-матричной моделью (таблица 2) должны

быть ознакомлены все сотрудники организации, преподаватели и эксперты. Также они должны знать критерии, на основе которых и будет осуществляться оценивание. Оценивание каждого признака будет проходить по пятибалльной шкале: «5» - признак ярко выраженный, «4» - выше среднего, «3» - признак выражен средне, «2» - признак выражен ниже среднего, «1» - признак отсутствует. Дифференциальные показатели признаков также оцениваются по пятибалльной шкале. Интегральные показатели характеристик определяются по аддитивному усреднению. На последнем этапе определяются комплексные показатели для блока специальных компетенций (СК).

Свертка оценочных критериев в интегральный критерий СК_{инт} с учетом весовых коэффициентов позволит определить уровень сформированности специальных компетенций управления (31).

$$СК_{инт} = \frac{СК1 * \alpha + СК2 * \beta + СК3 * \gamma + СК4 * \lambda + СК5 * \delta}{5} \quad (31)$$

где α, β, ...весовые коэффициенты, определяемые экспертным путем для определенной организации.

Методика оценки уровня освоения специальных компетенций накопления и трансформации знаний.

Методика состоит из трех этапов (табл.3). Устанавливается 3 уровня освоения компетенции: 1) минимальный; 2) средний; 3) высокий. Итоговая балльная оценка освоения компетенции складывается из общих оценок методик.

Таблица 3 - Этапы методики оценки уровня освоения специальных компетенций накопления и трансформации знаний

Этап	Назначение	Характеристика
Информационно-аналитический	Тестирование компетенций (600 вопросов теста)	Суммирование баллов за правильные ответы, оцениваемые автоматически
Оценочно-аналитический	Анализ количества набранных баллов	Ранжирование ответов по уровням усвоения компетенций
Рекомендательно-корректировочный	Формирование общей оценки сформированности специальных компетенций в группе исполнителей	

В каждой методике для каждого уровня определяется суммарный оценочный уровень. В таблице 4 показан перевод количественных значений показателя суммарного оценочного уровня (Y) в качественные.

Таблица 4 - Перевод количественных значений показателя суммарного оценочного уровня (Y) в качественные

№	Границы количественных значений Y	Качественный показатель
1	Y ≤ 250	низкий
2	251 < Y ≤ 350	средний
3	351 < Y ≤ 450	высокий

Методика оценивания по каждой методике – покомпонентная, шкала оценивания – линейная 100-балльная. Критериальный уровень по отдельным методикам составляет: для минимального уровня – 50 баллов; для среднего уровня - 70 баллов; для высокого уровня – 90 баллов. В пределах каждого уровня для всех методик баллами оцениваются уровни сформированности элементов компетенции, а внутри каждого элемента - виды оценочных средств. Общая оценка уровня освоения компетенции формируется суммированием баллов за ее элементы [16-19]. По результатам тестирования выбирается уровень знаний персонала. Если уровень сформированности знаний менее 70 %, то в дальнейший процесс обучения включается модуль М2 повторно.

Данная методика описывает технологию обмена зна-

ниями с внешней средой и внутри организации. Анализ показателей методики позволяет оценить степень знающей кооперации организации и уровень обучения персонала новым знаниям. [19]

Разработанная методика была апробирована при оценке возможностей повышения интеллектуального потенциала преподавателей департамента (экономических и управленческих программ), условно принимая состав департамента за коллектив смарт-организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3. Развитие образования) - [Электронный ресурс]. Источник: <http://www.smolin.ru/odv/reference-source/2008-03.htm>
2. Распоряжение Правительства РФ от 20 октября 2010 г. N 1815-р «О государственной программе Российской Федерации «Информационное общество (2011 - 2020 годы)» - [Электронный ресурс]. Источник: <http://base.garant.ru/199708/>
3. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 596 «О долгосрочной государственной экономической политике» - [Электронный ресурс]. Источник: <http://www.kremlin.ru/news/15232>
4. Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014-2020 годы - [Электронный ресурс]. Источник: <http://base.garant.ru/70384512>
5. Федеральная целевая программа «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России» на 2014 - 2020 годы - [Электронный ресурс]. Источник: <http://2007.fcpir.ru/catalog.aspx?CatalogId=2498>
6. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы - [Электронный ресурс]. Источник: <http://минобрнауки.рф/>
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 31.03.2015) - [Электронный ресурс]. Источник: <http://base.consultant.ru/cons>.
8. Сыротюк С.Д. Оценка эффективности мероприятий по обучению персонала в рамках внедрения системы менеджмента качества. Вектор науки ТГУ. №1 (19), 2012. – С. 210-216.
9. Глухова Л.В. Развитие конвергентных процессов в агентских институциональных формах / Л.В. Глухова, А.Д. Немцев // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2011. № 4. С. 68-71.
10. Uskov, V., Bakken, J., Pandey, A.: *The Ontology of Next Generation Smart Classrooms*. In: Uskov et al. (eds.) *Smart Education and Smart e-Learning*, 510 p., pp. 3–14 Springer, Cham (2015). ISBN 978-3-319-19874-3
11. Uskov, V.L., Bakken, J.P., Howlett, R.J., Jain, L.C. (eds.): *Smart Universities: Concepts, Systems, and Technologies*, 421 p. Springer, Cham (2018). ISBN 978-3-319-59453-8, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-59454-5>
12. Serdyukova, N.A., Serdyukov, V.I., Slepov, V.A., Uskov V.L., Ilyin V.V.: *A Formal Algebraic Approach to Modelling Smart University as an Efficient and Innovative System*, SEEL2016, *Smart Education and Smart e – Learning, Smart Innovation, Systems and Technologies*, vol. 59, pp. 83–96. Springer, Cham (2016)
13. Serdyukova, N.A., Serdyukov, V.I., *The Transition from an Infinite Model of Factors that Determine the System to a Finite Model. The Model of Algebraic Formalization of Risks of Changing the Scenarios of the Longterm Development of a Smart System of Six Factors on the Example of a Smart University: Smart Innovation, Systems and Technologies*. 2018. Т. 91. С. 137-148.
14. Serdyukova, N.A., Serdyukov, V.I., Uskov, A.V., Slepov, V.A., Heinemann, C.: *Algebraic Formalization of Sustainability Ranking Systems for Evaluating University Activities: Theory and Practice*, SEEL2017, *Smart Education and Smart e – Learning, Smart Innovation, Systems and Technologies*, vol. 75, pp. 459–474. Springer, Cham (2017) 4
15. Stefan Hurlebaus, M.ASCE; Tim Stocks; and Osman E. Ozbulut, (2012) *Smart Structures in Engineering Education// JOURNAL OF PROFESSIONAL ISSUES IN ENGINEERING EDUCATION & PRACTICE © ASCE / JANUARY 2012*.
16. Глухова Л.В., Сыротюк С.Д. Смарт-организации и математическое моделирование возможностей их перехода на более высокий уровень развития//Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2018. Т. 2. №3. С. 122-131.
17. Сыротюк С.Д., Никишина А.Л. Внутрифирменная подготовка кадров по программе «самообучающиеся организации и особенности их развития»//Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. №1(18). С. 202-205.
18. Глухова, Л.В. Методология управления трансформацией организации в самообучающуюся систему: монография / [Л.В. Глухова, С.А. Гудкова, С.Д. Сыротюк]; Под общей редакцией профессора А.Д. Немцева.-Воронеж: ВГПУ, 2012.-148 с.
19. Погорелова, Е.В. Интеграционно-целевая методология управления знаниями [Текст] / Е.В. Погорелова. - Самара : Изд-во Самар. гос. экон. ун-та, 2010. - 15 печ. л.
20. Назари Ф.Т. О Некоторых вопросах в методике преподавания морфологии // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 78-80.
21. Осиянова А.В. Методика диагностики лингвокоммуникативной культуры студента в образовательном процессе высшей школы

// Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 169-172.

22. Морозова И.М. Методика применения комплексных технологий активного обучения на занятиях по модулю «Педагогические коммуникации» // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 1 (23). С. 80-85.

23. Глухова Л.В., Сыротюк С.Д., Коростелев А.А. Педагогические условия реализации методик трансформации знаний // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 203-206.

Статья поступила в редакцию 29.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 372.065

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0098

**ВЕРИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССОВ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ЯДРА
СМАРТ-СИСТЕМЫ И ОЦЕНКА ЕГО УРОВНЯ КАЧЕСТВА
НА ОСНОВЕ РОБАСТНОГО ПОДХОДА**

© 2019

Сыротюк Светлана Дмитриевна, кандидат педагогических наук,
департамент (экономических и управленческих программ)

Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, д. 14, e-mail: sirotyk_sd@mail.ru)

Аннотация. В процессе интеллектуализации, информатизации и цифровизации всех видов деятельности стали формироваться проблемные ситуации, требующие строгого математического обоснования результативности полученных выводов. Наряду с поиском ответов на вопрос как оценить полученный результат, насколько показатели результативности далеки от запланированных значений, каковы риски анализируемой деятельности и причины их возникновения, насущным остается поиск ответов на вопросы «что помешало достичь заранее запланированное значение контролируемого параметра?» или «как оценить величину влияния параметров внутренней среды анализируемой структуры на формируемый внешний показатель ее деятельности?» В статье авторы предлагают использовать методы робастного проектирования для определения влияния «шумовых» параметров на достижение итоговых показателей. Круг потенциальных читателей этой статьи составляют исследователи, специализирующиеся в синтезе и анализе процедур обработки экспериментальных данных. Показан новый подход к развитию технологий статистического анализа данных и разработки методов оценивания качества получаемых выводов применительно к оценке деятельности самообучающейся организации.

Ключевые слова: Смарт организация, оценка уровня развития интеллектуального потенциала, методы робастной статистики.

**VERIFICATION OF PROCESSES OF FORMATION OF THE COMPETENCE CORE
OF THE SMART SYSTEM AND EVALUATION OF ITS QUALITY
LEVEL, BASED ON ROBUST APPROACH**

© 2019

Syrotyuk Svetlana Dmitrievna, candidate of pedagogical Sciences,
Department (economic and management programs)

Togliatti State University
(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya str., 14, E-mail: sirotyk_sd@mail.ru)

Abstract. In the process of intellectualization, Informatization and digitalization of all activities began to form problem situations that require strict mathematical justification of the effectiveness of the findings. Along with the search for answers to the question how to evaluate the result, how far the performance indicators are from the planned values, what are the risks of the analyzed activities and the reasons for their occurrence, the search for answers to the questions “what prevented the achievement of the pre-planned value of the controlled parameter?” or “how to estimate the value of the influence of the parameters of the internal environment of the analyzed structure on the formed external indicator of its activity?” In the article the authors propose to use the methods of robust design to determine the impact of “noise” parameters to achieve the final results. Potential readers of this article are researchers specializing in the synthesis and analysis of experimental data processing procedures. A new approach to the development of statistical data analysis technologies and the development of methods for assessing the quality of the findings in relation to the evaluation of the self-learning organization.

Keywords: Smart organization, assessment of the level of intellectual potential development, methods of robust statistics.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Несмотря на достаточно большой интерес к деятельности Смарт организаций в широком аспекте приложения, остается проблемой попытка выявить совокупное влияние факторов на результирующий показатель деятельности организационной структуры по типу смарт.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы показал, что сегодня много авторов уделяют внимание становлению и развитию смарт организаций. Например, в работах [1-11] рассмотрены подходы к формированию и развитию таких понятий как смарт-университет, смарт педагогика, смарт-среда.

Формирование целей статьи (постановка задания). Основной целью статьи является ознакомление специалистов широкого профиля с применением методов Тагути для оценки влияния шумовых факторов на формирование конкретной характеристики качества, присутствующей смарт-организации.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Несомненно, одним из перспективных из аналитических методов исследования этой предметной области является метод факторного анализа возникающих в процессе деятельности организации рисков, когда риск пытаются разложить на составляющие его факторы и проанализировать величину влияния каждого отдельно-

го фактора на результирующий показатель. Широко используются и другие аналитические методы оценки риска, например, «Algebraic Formalization of Smart Systems Theory and Practice, Chapter 7. Algebraic Approach to the Risk Description. Linear Programming Models with Risk, p.117-120» [5].

Под смарт-организацией авторами понимается самообучающаяся организация, в которой коллектив исполнителей готов к быстрому внедрению инноваций в общество. Более подробно понятие смарт - организации и показатели качества, позволяющих оценивать уровень развития смарт-организации показаны в статье [6, 7, 8].

Предположим, что базовой характеристикой качества в самообучающейся организации (подразделении смарт) является комплексный показатель «уровень развития интеллектуального потенциала смарт-организации». На формирование оценки о достигнутом (высоком, низком или среднем) уровне развития влияет много показателей. Методами структурного анализа и синтеза можно описать существующие причинно-следственные связи внутри организационной структуры анализируемых показателей и выявить большую или меньшую степень влияния каждого их на формируемый комплексный показатель [9, 10].

Выбор изучения возможностей оценки уровня развития смарт организации на основе робастного проектирования обоснован тем, что этот метод позволяет корректировать позволяет корректировать технологию

самообучения и регулировать поток усваиваемой новой информации с целью повышения эффективности самообучения [11].

Новый подход в экономике состоит в том, что факторы, влияющие на качество продукции, Тагути условно разделил на две категории: факторы неконтролируемые, называемые шумами, и факторы контролируемые, называемые сигналами. Улучшения качества деятельности можно добиться за счет уменьшения шумов и усиления сигналов. Тагути предлагает разделить факторы на группы так, чтобы в одной из них оказались факторы, ответственные за основной отклик («номинал»), а в другой – ответственные за разброс. Для выявления этих групп Тагути вводит новый обобщенный отклик, который он называет «отношение сигнал/ шум» (С/Ш). Это отношение является обратной величиной коэффициенту вариации. Следовательно, исходная задача разбивается на две независимые оптимизационные процедуры: одну для номинала, а вторую для разброса. А поскольку они осуществляются в разных пространствах, результаты их просто «склеиваются», что и дает искомый устойчивый, или робастный, режим [12].

Робастное проектирование процесса трансформации знаний представляет собой подход, который позволяет обеспечить устойчивость передаваемых знаний к внешним воздействующим факторам. Под устойчивостью знаний понимается возможность сохранения структуры знания, т. е. структурная устойчивость.

Отметим, что анализируемая характеристика качества (ХК) должна быть:

- непрерывна, легко измерима и количественно исчисляема;
- положительной и иметь абсолютный нуль (отсутствие отрицательных значений);
- аддитивной, в крайнем случае монотонной (независимость компонентов);
- скомполектованной из отдельных, более мелких, частных характеристик (обеспечение всей информации);
- фундаментальной (отсутствие смещения разных физических процессов и реакции на внешние возмущения после проведения оптимизации);

Также, ХК должна иметь максимальные значения важности и приоритетности. В нашем случае исследуемая ХК @max.

Применим методику робастного проектирования на примере оценки уровня развития интеллектуального потенциала Смарт-организации.

1. Обоснование выбора шумовых факторов.

Проблема заключается в недостаточной инструментальной базе, позволяющей судить об уровне качества сформированности интеллектуального потенциала. Необходимо уточнить причину недостаточной сформированности этого показателя.

На рисунке (рис.1) показана Диаграмма Исикавы, из которой можно сделать выводы о влиянии на формирование оцениваемого показателя четырех факторов: внешней и внутренней среды, личностного фактора и финансовой составляющей.

Эта диаграмма была построена перед началом эксперимента. Она отражает причинно-следственные связи влияния отдельных показателей на достижения результата. Необходимо определить характеристику качества (ХК), по которой внешний потребитель будет оценивать деятельность Смарт-организации. В нашем конкретном случае это будет оценка уровня развития интеллектуального потенциала коллектива исполнителей в смарт-организации [12, 13].

Выберем шумовые факторы, которые мешают достижению требуемого уровня развития интеллектуального потенциала. Важным условием является то, что оцениваемые шумовые факторы не зависят от деятельности персонала смарт организации. Все эти факторы являются внешними и оказывают негативное влияние на формирование требуемой характеристики качества. Выберем

ШФ является одним из основных этапов планирования. Робастность системы достигается только для выбранных ШФ.

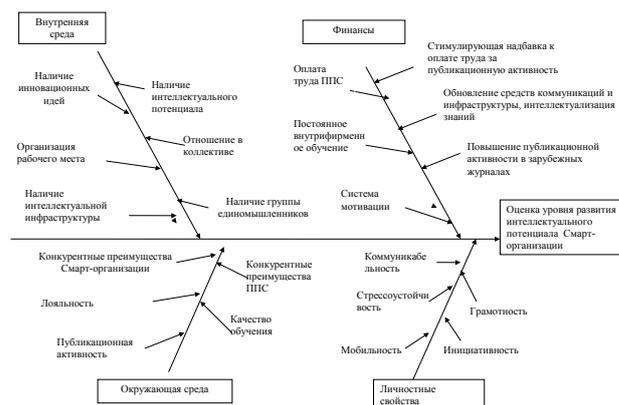


Рисунок 1 – Диаграмма «причины - результат» для нашего эксперимента

Принятие решений об эксперименте с выбранным комплектом ШФ всегда не тривиально и зависит от опыта и интуиции команды и должно быть подтверждено экспериментально (шумовой эксперимент).

Шумовой эксперимент имеет следующие цели:

1. Определить наиболее важные ШФ, которые максимально влияют на вариабельность.
 2. Провести сравнительный анализ (бенч-маркинг) характеристик начальной продукции.
 3. Совершенствовать экспериментальную процедуру для минимизации воздействия ШФ путем параметрической оптимизации.
 4. Проверить значения неконтролируемых шумов, т.е. измерять ошибку.
- Выбор шумовых факторов происходит по алгоритму.
1. Анализ требований внешней среды, предъявляемых к организациям типа «смарт».
 2. Классификация выбранной информации по источнику возникновения и причинам возможного риска.
 3. Ранжирование факторов по степени негативного влияния и определение наиболее значимых из них.
 4. Определение количества состояний, выявленных значимых шумовых факторов и анализ их состояния.
 5. Выполним условную идентификацию каждого из шумовых факторов, с учетом его состояния.
 6. Составим матрицу, включающую описание каждого шумового фактора и его состояния.
 7. Составим ортогональную матрицу, в которой отражены взаимно-однозначные соответствия сочетаниям факторов.
 8. Проведем эксперимент, с учетом не менее двух реплик (опытов) по каждому из факторов.
 9. Выполним обработку результатов шумового эксперимента.
 10. Выбор управляющих факторов, способные снизить риски влияния шумовых факторов на характеристику качества

11. Верификация результатов исследования

Рассмотрим описанный выше алгоритм более подробно. Уточним, что будем рассматривать структурное подразделение смарт-организации на примере структурного подразделения «кафедра».

2. Планирование шумового эксперимента

Анализ требований внешней среды, классификация выбранной информации и ее ранжирование по степени негативного влияния на деятельность Смарт-организации на данный момент времени показал, что наиболее значимыми для всей смарт организации являются следующие факторы, возникающие внутри организации от каждого из исполнителей:

Фактор 1 (ШФ1) - отсутствие навыков написания на-

учных работ на иностранном языке;

Фактор 2 (ШФ2) - недостаточность показателей результативности в процессе обмена знаниями;

Фактор 3 (ШФ3) - недостаточный уровень идентификации во внешней среде.

Учитывая, что каждый из факторов имеет свое состояние, которое можно оценить экспертным методом, идентифицируем это состояние и сведем выявленные показатели в единую таблицу (табл. 1).

Таблица 1 - Шумовые факторы

Общая ХК	ШФ1	Состояние ШФ1	ШФ2	Состояние ШФ2	ШФ3	Состояние ШФ3
Уровень развития интеллектуального потенциала Смарт-организации	отсутствие навыков написания научных работ на иностранном языке	А - недостаточное знание иностранного языка В - отсутствие знаний по структуре научной публикации	недостаточность показателей результативности в процессе обмена знаниями	С - отсутствие готовности персонала к обмену знаниями Д - отсутствие мотивации к обмену знаниями	недостаточный уровень идентификации во внешней среде	Е - Результативность взаимодействия с конкурентами и партнерами по бизнесу К - неформальная база показателей результативности взаимодействия во внешней среде

В таблице описан сам шумовой фактор, его состояние и условное обозначение каждого из состояний. Для расчета количества реализаций и проведения эксперимента нам надо знать: а – количество шумовых факторов; b – количество управляющих факторов; m – количество уровней; n – число степеней свободы (m-1) [14,15,16].

Расчет количества реализаций выполняется по формуле (1)

$$K = m * a + n * b + 1 \quad (1)$$

Из таблицы видно, что шумовых факторов будет три, в каждом из них по 2 уровня выявленного состояния. В этом случае число степеней свободы равно 1. Тогда получим, что $K=2*3+1*1+1=8$. Сочетание шумовых факторов: определяется по ортогональной матрице.

Проведение эксперимента проводится дважды для каждой реализации (реплика 1 и реплика 2). Расчет средних значений: среднее значение ХК для каждой реализации рассчитывается по формуле (2), а сумма квадратов отклонений (S_e^2) по формуле (3).

$$\bar{y}_i = \frac{\sum_{i=1}^n y_i}{n} \quad (2)$$

$$S_e^2 = \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2 \quad (3)$$

Расчет средних значений по всем опытам: среднее значение ХК по формуле (4), а среднее отклонение по всем опытам по формуле (4).

$$\bar{S}_e^2 = \frac{\sum_{i=1}^n S_e^2}{n} \quad (4)$$

Результаты вычислений показаны в таблице (таблица 2).

Таблица 2 – Шумовой эксперимент (фрагмент)

Реализации	ШФ1	ШФ2	ШФ3	1 реплика	2 реплика	Среднее значение \bar{y}_i	Сумма квадратов отклонения S_e^2
1	А	С	Е	0,7	0,6	0,65	0,001359766
2	А	С	К	0,5	0,8	0,65	0,001359766
3	А	Д	Е	0,65	0,55	0,6	0,000172266
Σ						$\bar{y} = 0,613125$	$\bar{S}_e^2 = 0,005374609$

Из таблицы видно, что в ней отражены результаты проведения эксперимента (реплика 1, реплика 2), вычислено среднее значение по всем опытам, и вычислена сумма квадратов полученных отклонений от среднего значения [17, 18].

Расчет средних значений для каждого уровня шумового фактора показан в таблице (см. табл. 3).

Таблица 3 – Средние значения в шумовом эксперименте

Шумовой фактор	Уровень фактора	Уровень развития интеллектуального потенциала Смарт-организации
ШФ1	А	$= (0,7+0,5+0,65+0,6+0,6+0,8+0,55+0,75)/8=0,64$
	В	$= (0,6+0,5+0,6+0,5+0,82+0,74+0,35+0,55)/8=0,58$
ШФ2	С	$= (0,7+0,5+0,6+0,8+0,6+0,5+0,82+0,74)/8=0,66$
	Д	$= (0,65+0,6+0,55+0,75+0,6+0,5+0,35+0,55)/8=0,59$
ШФ3	Е	$= (0,7+0,65+0,6+0,6+0,6+0,55+0,82+0,35)/8=0,60$
	К	$= (0,5+0,6+0,5+0,5+0,8+0,75+0,74+0,55)/8=0,62$

Графически отображаем результаты эксперимента (рисунок 2). Условно отобразим показатели начала и конца отрезка, обозначив их для ШФ1 - a1, a2; для ШФ2 (b1, b2); для ШФ3 (c1, c2).

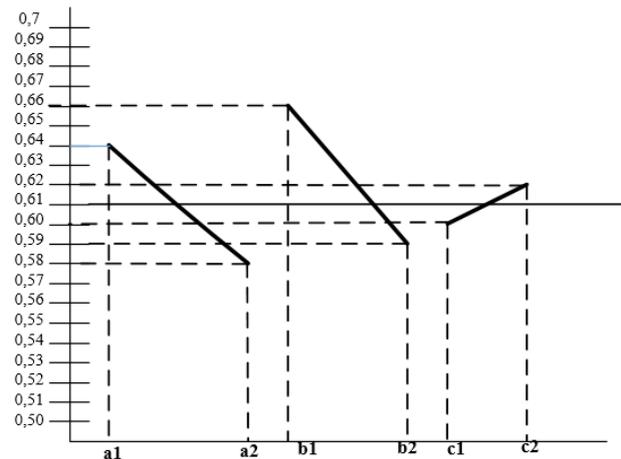


Рисунок 2 – Результаты эксперимента

Выполним обобщение факторов. и проведем верификация результатов шумового эксперимента.

Относим каждый уровень ШФ к одной из двух категория: повышающие значение ХК (ОШФ↑) и понижающие ХК (ОШФ↓): ОШФ↑ (А2, В2, С1). ОШФ↓ (А1, В1, С2).

Расчет значений: прогнозные значения ХК при ОШФ↑ и ОШФ↓:

$$Y \uparrow = \bar{Y} + (\bar{Y}_{1\uparrow} - \bar{Y}) + (\bar{Y}_{2\uparrow} - \bar{Y}) + (\bar{Y}_{3\uparrow} - \bar{Y})$$

$$Y \downarrow = \bar{Y} + (\bar{Y}_{1\downarrow} - \bar{Y}) + (\bar{Y}_{2\downarrow} - \bar{Y}) + (\bar{Y}_{3\downarrow} - \bar{Y})$$

$$Y \uparrow = 6,125 + (7,3 - 6,125) + (7,5 - 6,125) + (6,4 - 6,125) = 8,905$$

$$Y \downarrow = 6,125 + (5 - 6,125) + (4,8 - 6,125) + (5,8 - 6,125) = 2,9$$

Проведение верификации;

Верификация – сравнение прогнозного значений ХК со значением, полученным в результате проведения экспериментов. Выбранные факторы являются шумовыми, если экспериментальные значения отличаются от прогнозных не более чем на величину S_e^2 (таблица 4).

Таблица 4 – Верификация шумового эксперимента

ОШФ	Прогноз	Балл
ОШФ1	8,91	9
ОШФ2	2,93	3

Таким образом, можно сделать вывод, что робастное проектирование процесса трансформации знаний персонала в Смарт-организации представляет собой подход, который позволяет обеспечить устойчивость передаваемых знаний к внешним воздействующим факторам. Под устойчивостью знаний понимается возможность сохранения структуры знания, т. е. структурная устойчивость.

Отметим, что робастные технологии, прекрасно заре-

комендовавшие себя для управления производственными процессами технического направления, могут быть сегодня использованы и для управления деятельностью персонала. Считаем, что это важно для самообучающихся организаций, так как применение методики позволяет применять оперативное управление качеством усвоения новых знаний. Наличие информации об уровне использования прошлых знаний и новых, текущих, позволяет корректировать технологию самообучения и регулировать поток усваиваемой новой информации с целью повышения эффективности дальнейшего развития smart-организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сыротюк С.Д. Оценка эффективности мероприятий по обучению персонала в рамках внедрения системы менеджмента качества. Вектор науки ТГУ. №1 (19), 2012. – С. 210-216.
2. Глухова Л.В. Развитие конвергентных процессов в агентских институциональных формах / Л.В. Глухова, А.Д. Немцев // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2011. № 4. С. 68-71.
3. Uskov, V., Bakken, J., Pandey, A.: *The Ontology of Next Generation Smart Classrooms*. In: Uskov et al. (eds.) *Smart Education and Smart e-Learning*, 510 p., pp. 3–14 Springer, Cham (2015). ISBN 978-3-319-19874-3
4. Uskov, V.L., Bakken, J.P., Howlett, R.J., Jain, L.C. (eds.): *Smart Universities: Concepts, Systems, and Technologies*, 421 p. Springer, Cham (2018). ISBN 978-3-319-59453-8, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-59454-5>
5. Serdyukova, N.A., Serdyukov, V.I., Slepov, V.A., Uskov V.L., Ilyin V.V.: *A Formal Algebraic Approach to Modelling Smart University as an Efficient and Innovative System*, SEEL2016, *Smart Education and Smart e-Learning, Smart Innovation, Systems and Technologies*, vol. 59, pp. 83–96. Springer, Cham (2016)
6. Serdyukova, N.A., Serdyukov, V.I., *The Transition from an Infinite Model of Factors that Determine the System to a Finite Model. The Model of Algebraic Formalization of Risks of Changing the Scenarios of the Longterm Development of a Smart System of Six Factors on the Example of a Smart University: Smart Innovation, Systems and Technologies*. 2018. T. 91. C. 137-148.
7. Serdyukova, N.A., Serdyukov, V.I., Uskov, A.V., Slepov, V.A., Heinemann, C.: *Algebraic Formalization of Sustainability Ranking Systems for Evaluating University Activities: Theory and Practice*, SEEL2017, *Smart Education and Smart e-Learning, Smart Innovation, Systems and Technologies*, vol. 75, pp. 459–474. Springer, Cham (2017) 4
8. Stefan Hurlbaeus, M.ASCE; Tim Stocks; and Osman E. Ozbulut, (2012) *Smart Structures in Engineering Education// JOURNAL OF PROFESSIONAL ISSUES IN ENGINEERING EDUCATION & PRACTICE © ASCE / JANUARY 2012*.
9. Глухова, Л.В., Сыротюк С.Д. Смарт-организации и математическое моделирование возможностей их перехода на более высокий уровень развития//Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2018. Т. 2. №3. С. 122-131.
10. Сыротюк, С.Д. Технология трансформации университета в самообучающуюся организацию // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – № 4. – С. 432 – 437.
11. Глухова, Л.В. Методология управления трансформацией организации в самообучающуюся систему: монография / [Л.В. Глухова, С.А. Гудкова, С.Д. Сыротюк]; Под общей редакцией профессора А.Д. Немцева.-Воронеж: ВГУИТ, 2012.-148 с.
12. Taguchi, G., Yokohava, Y., and Wu.Y. *Quality Engineering Series. Vol. 2. Taguchi Methods, On-Line Production*. ASI Press, 1994
13. William Y. Fowlkes, Clyde M. Creveling. *Engineering methods for robust product design: using Taguchi methods in technology and product development*.
14. Rousseeuw PJ, Leroy AM, *Robust regression and outlier detection*. Wiley, 2003.
15. Bjoerck A, *Numerical methods for least squares problems*. SIAM, 1996.
16. Agullo, J. *New algorithm for computing the least trimmed squares regression estimator*. *Computational statistics & data analysis* 36 (2001) 425-439.
17. Motulsky HJ, Brown RE. *Detecting outliers when fitting data with nonlinear regression – a new method based on robust nonlinear regression and the false discovery rate*. *BMC Bioinformatics* 7 (2006) 123.
18. Charls R. Hicks *Fundamental Concepts in the Design of Experiments*. Oxford University Press; 5 edition (March 25, 1999).

Статья поступила в редакцию 17.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0056

СТАТИСТИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ СТУДЕНТА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

© 2019

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 условиях перехода клинической медицины на доказательную основу возросла потребность во врачах, способных осуществлять статистическую деятельность на достаточно высоком научном уровне. В современных федеральных государственных образовательных стандартах высшего медицинского образования закреплены профессиональные компетенции выпускников в области статистики, подчеркивается их значимость для медицинской и научно-исследовательской деятельности. Однако сложившаяся практика статистического образования в медицинских вузах не может обеспечить качественную подготовку кадров, обладающих необходимой статистической грамотностью. В статье проведен терминологический анализ понятий «грамотность», «статистическая грамотность», «статистическая грамотность студента медицинского вуза». Установлена личностно-деятельностная природа статистической грамотности студента медицинского вуза. Статистическая грамотность студента медицинского вуза определена 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. Выявлена структура статистической грамотности студента медицинского вуза, включающая мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Проведенное исследование является теоретической основой для поиска технологических решений актуальной проблемы формирования статистической грамотности у студентов медицинского вуза.

Ключевые слова: статистическая грамотность, статистическая культура, статистическое образование, статистическая деятельность, математическая статистика, доказательная медицина, медицинский вуз, личностно-деятельностный подход, мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты.

STATISTICAL LITERACY OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENT: ESSENCE AND STRUCTURE

© 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. In context of transition of clinical medicine to evidence basis, the need for doctors capable of performing statistical activity at a sufficiently high scientific level has increased. In modern federal state educational standards of higher medical education, professional competencies of graduates in the field of statistics are presented, their importance for medical and research activity is noted. However, the current practice of statistical education in medical universities cannot provide high-quality training of personnel with the necessary statistical literacy. The article presents a terminological analysis of the concepts “literacy”, “statistical literacy”, and “statistical literacy of medical university student”. The personality-activity nature of the statistical literacy of medical university student is established. Statistical literacy of medical university student is defined as his professional and personal quality, integrating knowledge of general issues of mathematical statistics, proficiency in statistical data collection and processing, readiness for constant replenishment and improvement of his knowledge and skills in statistics, value motivation for statistical activity. The structure of medical university student’s statistical literacy, including motivational, cognitive, activity and reflexive components, is revealed. The study is a theoretical basis for finding technological solutions to the actual problem of the formation of medical university students’ statistical literacy.

Keywords: statistical literacy, statistical culture, statistical education, statistical activity, mathematical statistics, evidence-based medicine, medical university, personality-activity approach, motivational, cognitive, activity, reflexive components.

Современный этап развития медицинской науки обозначился неизбежным переходом от медицины «классической», основанной на знаниях и опыте врача, к медицине «доказательной» [1], основанной на доказательствах. Именно концепция научных доказательств обеспечила медицине выход на новый уровень, а одним из важнейших инструментов обновленной медицины выступил всесторонний статистический анализ данных – эффективный способ научного обоснования выводов, имеющих место в клинической практике. Статистический метод позволяет исследователю выявлять закономерности и устанавливать связи между явлениями, контролировать действия различных факторов и предотвращать ошибки, формулировать наиболее рациональные и точные суждения на основе имеющейся информации и принимать решения в условиях неопределенности.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по специальности «Лечебное дело» представлены профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник медицинского вуза [2]:

- способность и готовность к проведению сбора и ме-

дико-статистического анализа информации о показателях состояния здоровья населения (ПК-4),

- готовность к анализу и публичному представлению медицинской информации на основе доказательной медицины (ПК-20).

Причем основным содержательным компонентом в формировании обозначенных компетенций является раздел «Математическая статистика» дисциплины «Математика», который изучает методы сбора и обработки статистических данных для получения теоретических и практических выводов. В дальнейшем статистические методы используются для обработки результатов наблюдений и экспериментов в профильных дисциплинах, что должно способствовать закреплению приобретенных знаний и умений.

Таким образом, подготовка будущих врачей в области статистики является необходимым и чрезвычайно важным компонентом в структуре их профессионального образования и вызывает несомненный интерес у педагогов и психологов. Так, в работе [3] описан опыт обучения студентов первого курса основам математической статистики и обозначены перспективы дальнейшей

работы в данном направлении на старших курсах медицинского вуза. В исследовании [4] предложена методика обучения студентов-медиков математической статистике с привлечением профессионально ориентированных проблемных ситуаций и новых информационных технологий. Для обозначения результата статистического образования студентов ученые чаще всего используют понятия «статистическая грамотность» [5] и «статистическая культура» [6-8], при этом статистическая грамотность рассматривается в качестве первообразной, формирующей основы статистической культуры студента.

Несомненно, указанные работы способствуют накоплению и систематизации информации по проблеме формирования статистической грамотности у студентов медицинского вуза. Тем не менее, несмотря на всю их теоретическую значимость и практическую ценность, процедура формирования статистической грамотности у студентов медицинского вуза с точки зрения специфики их будущей профессии остается малоизученной. В психолого-педагогической литературе не определена сущность статистической грамотности студента медицинского вуза, не уточнена ее структура, отсутствует педагогическое обоснование подготовки будущих врачей к статистической деятельности.

В связи с этим статистическая грамотность студентов медицинского вуза остается на неприемлемо низком уровне. Студенты плохо разбираются в понятиях и методах математической статистики, безграмотно проводят статистическую обработку результатов исследовательских, курсовых и дипломных работ, абсолютно не представляют значимости и необходимости доказательного метода в медицине. Истоки проблемы мы видим в том, что математическая статистика изучается на первом курсе как раздел дисциплины «Математика», фрагментарно в рамках дисциплины «Медицинская информатика» и дисциплины по выбору «Основы научной работы студентов», в это время происходит адаптация студентов к новым условиям обучения, меняются их ценностные ориентации и мотивационные установки. В данных условиях очень сложно и проблематично заинтересовать студентов, привлечь их внимание к предмету, имеющему явно математическую основу, и, по их мнению, абсолютно бесполезную в будущей профессиональной деятельности. На старших курсах студенты возвращаются к статистическим методам в процессе изучения профильных дисциплин при обработке результатов клинических исследований, но, не имея базовой подготовки, не способны провести ее грамотно. Соответственно, на выходе выпускники абсолютно не обладают ни знаниями по статистике, ни представлениями об их использовании в профессиональной деятельности. Таким образом, проблема повышения статистической грамотности у студентов медицинского вуза является действительно важной и требует обоснованного технологического решения.

Целью настоящего исследования является уточнение сущности статистической грамотности студента медицинского вуза и выявление ее структуры.

В современном понимании термин грамотность означает меру владения знаниями в той или иной области и умениями применять их на практике [9]. Ученые считают, что грамотность является начальным уровнем в цепочке образовательных достижений обучающегося: грамотность → образованность → компетентность → культура [10]. В соответствии с этим под статистической грамотностью будем понимать определенную меру владения «базовыми», «ключевыми» знаниями и умениями в области математической статистики. Также необходимо обратить внимание на следующие моменты. С одной стороны, мера владения есть величина, относящаяся к конкретной личности, зависящая от индивидуальных особенностей субъекта и его внутренней готовности к приобретению новых знаний, следовательно, есть основания рассматривать статистическую грамотность

студента как его личностное качество. С другой стороны, наличие грамотности имеет ценность только в плане ее актуализации в ходе учебной, а затем и профессиональной деятельности, следовательно, статистическая грамотность носит деятельностный характер. Таким образом, обоснование сущности и структуры статистической грамотности студента медицинского вуза следует рассматривать через призму личностно-деятельностного подхода.

Анализ исследований личности врача и медицинской деятельности [11-17] позволил нам выделить в их единстве следующие составляющие:

- система ценностных ориентаций, важнейшими из которых являются Жизнь, Здоровье, Человек,
- мотивационная сфера, ориентированная на постоянное самосовершенствование и творческое развитие,
- профессионально ориентированные знания о целях и способах деятельности по сохранению жизни и здоровья человека,
- практические умения и навыки по оказанию профилактической, диагностической и лечебной помощи,
- рефлексивные умения [18].

Таким образом, статистическую грамотность студента медицинского вуза в рамках нашего исследования мы будем определять 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 соответствии с представленным определением в структуре статистической грамотности студента медицинского вуза мы считаем необходимым выделить следующие обязательные компоненты.

Мотивационный компонент. Мотивация является залогом успешной учебной деятельности и, как следствие, профессионального становления личности будущего врача. Мотивация обеспечивает избирательность познавательных процессов, направленность и согласованность действий. В вузе мотивация основывается на значимости предмета изучения для будущей профессии. Соответственно, мотивационный компонент статистической грамотности отражает интерес студента к возможностям статистических методов в медицине, ценностное отношение и потребность в освоении и использовании математической статистики в своей будущей профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент. Знания, которые студент приобретает во время своего обучения, имеют первостепенное значение для его будущей профессиональной деятельности. В вузе студент изучает много дисциплин, получает огромное количество информации, но только хорошо мотивированная часть этой информации может трансформироваться в его профессиональные знания. Для успешной статистической деятельности студент должен знать: основные понятия теории вероятностей и математической статистики, точечные и интервальные оценки параметров и закона распределения статистической совокупности, методы анализа зависимости между случайными величинами, параметрические и непараметрические критерии и методы проверки статистических гипотез.

Деятельностный компонент. Статистическая деятельность характеризуется актуализацией полученных студентом знаний на практике, владением основными методами статистического анализа, умением проводить сбор и статистическую обработку медицинской информации. В состав деятельностного компонента статистической грамотности мы включили следующие умения: построение точечных и интервальных статистических рядов, оценка вероятности события, оценка неизвестных параметров и закона распределения статистической совокупности, оценка зависимости одной случайной вели-

чины от другой и тесноты связи между ними, проверка статистических гипотез.

Рефлексивный компонент. Умение учиться, анализировать свои успехи и неудачи в изучении конкретных вопросов, самостоятельно пополнять свои знания и развивать навыки, видеть ошибки и вовремя их корректировать является важным условием успешного освоения любой деятельности. На изучение статистики в медицинском вузе отводится очень небольшое количество учебного времени, студенту важно научиться самостоятельности, стремлению к совершенствованию своих достижений. Таким образом, рефлексивный компонент статистической грамотности студента медицинского вуза выражается в ее осознанном контроле со стороны самого студента, его способности осуществлять анализ, оценку и коррекцию собственной статистической деятельности.

Естественно, компоненты статистической грамотности студента медицинского вуза, выполняя различные функции, тесно связаны между собой: изменение одного из них является условием развития другого. Достижение необходимого уровня статистической грамотности обеспечивается интеграцией и абсолютным единством всех ее составляющих.

Таким образом, статистическая грамотность студента медицинского вуза представляет собой 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, и состоит из мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов.

Проведенное исследование сущности и структуры статистической грамотности будущего врача в контексте личностно-деятельностного подхода является ориентиром для дальнейших разработок педагогических технологий ее формирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Петров В.И. Базисные принципы доказательной медицины // Вестник Волгоградского государственного медицинского университета. 2011. № 2 (38). С. 3-8.
2. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://fgosvo.ru/>, свободный (дата обращения : 01.02.19).
3. 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.
4. Янцер Л.В. Методика обучения математической статистике в медицинских вузах // КАНТ. 2017. № 3 (24). С. 75-78.
5. Подольная Н.Н. Применение новых подходов к организации творческой деятельности студентов в изучении статистики [Электронный ресурс] // Системное управление. 2016. № 1 (30). Режим доступа : http://sisupr.mrsu.ru/2016-1/PDF/Podolnaya_2016-1.pdf, свободный (дата обращения : 01.02.19).
6. Богатырева Ю.И. Формирование статистической культуры педагогов-исследователей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тула, 2005. 162 с.
7. Гаваза Т.А. Формирование статистической культуры студентов гуманитарно-педагогических направлений вузов как одной из составляющих общекультурной и профессиональной компетенций // Вестник Псковского государственного университета. 2012. № 1. С. 111-115.
8. Чернова Ю.К., Гусян Ю.Г., Фирсова О.А. Формирование статистической культуры в процессе научно-исследовательской деятельности студенческого конструкторского бюро «Качество» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2009. № 4 (7). С. 83-90.
9. Коджаспирова Г.М. Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М. : МарТ, 2005. 448 с.
10. Иванова Т.А., Симонова О.В. Структура математической грамотности школьников в контексте формирования их функциональной грамотности // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 1-1. С. 125-129.
11. Денисова О.В. Динамика представлений студентов-медиков о своей будущей профессии на этапе профессионального обучения // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 10. С. 70-78.
12. Репринцева Е.В. Сравнительная оценка обеспеченности врачей здравоохранения РФ и стран Европы // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 240-243.

13. Фомин М.С. Понимание психологии врачом: личное восхождение к предельным вызовам профессии и возможность их разрешения // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 321-326.

14. Сергеева Н.М. Состояние медицинских кадров в сельской местности // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 169-172.

15. Заболотная С.Г. Становление аксиосферы будущего врача в образовательном пространстве медицинского вуза [Электронный ресурс] // Apriori. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 2. Режим доступа : <http://apriori-journal.ru/serial1/2-2015/Zabolotnaya1.pdf>, свободный (дата обращения : 01.02.19).

16. Фитъмова А.А. Исследование мотивационной структуры личности будущих врачей // Primo Aspects. 2010. Т. 8. № 9. С. 62-66.

17. Чижкова М.Б. Мотивы выбора профессии врача и их взаимосвязь с профессионально значимыми качествами медицинского работника у студентов-первокурсников медицинского вуза [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-1. Режим доступа : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21057>, свободный (дата обращения : 01.02.19).

18. Тарасова С.А. Формирование прогностической компетентности у студентов медицинского вуза (на примере изучения математических дисциплин) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Курск, 2017. 156 с.

Статья поступила в редакцию 19.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378.0

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0057

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

© 2019

Царская Татьяна Сергеевна, преподаватель кафедры иностранных языков

Института гуманитарного образования и спорта

Кушнырь Любовь Александровна, преподаватель кафедры иностранных языков

Института гуманитарного образования и спорта

Сургутский государственный университет

(628400, Россия, Сургут, ул. Пр-т Ленина 1, e-mail: lak2001@yandex.ru)

Аннотация. В статье освещена проблема формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинских направлений посредством применения деловой игры как одним из эффективных методов моделирования профессиональной деятельности, оптимизации общепрофессиональных, профессиональных компетенций в иноязычной подготовке будущих специалистов. Авторы уточняют понятие деловой игры, обосновывают значимость формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинских направлений посредством применения деловых игр. Отдельное внимание уделено характеристике деловой игры, этапам ее проведения. Особое внимание уделяется содержанию подготовительного этапа деловой игры, включающей коммуникативные упражнения и этапу контроля деловой игры.

Ключевые слова: деловая игра, студенты медицинских направлений, билингвальная коммуникативная компетенция, профессиональная деятельность.

BUSINESS GAME AS A TOOL FOR BILINGUAL COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF MEDICAL SPECIALISTS STUDENTS

© 2019

Tsarskaya Tatyana Sergeevna, lecturer of foreign languages department,

Institute of Humanities and Sports

Kushnyr Lyubov' Aleksandrovna, lecturer of foreign languages department,

Institute of Humanities and Sports

Surgut State University

(628400, Russia, 1 Lenin ave., e-mail: lak35@yandex.ru)

Abstract. The article highlights the problem of forming of Medical students' bilingual communicative competence by means of using a business game as one of the effective methods for modeling professional activity, optimizing general professional and professional competence in foreign language training of future specialists. The authors clarify the concept of a business game; substantiate the significance of bilingual communicative competence formation of medical students by means of using business games. Special attention is paid to the characteristics of a business game. Stages of its implementation were worked out. Special attention is paid to the content of the preparatory stage of the business game, which includes various communication exercises and the stage of control of the business game.

Keywords: business game, medical students, bilingual communicative competence, professional activity.

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

Проблемой «воплощения» человеческой игры в учебный процесс является актуальной на любой образовательной ступени. Одна из удачных попыток приблизить реальную игру в ситуацию игрового обучения отражена в методе активного обучения, при которой широко известная так называемая «деловая игра» цепко внедрилась в аудиторные занятия высшей школы по различным направлениям подготовки студентов вуза [1, С.6]. Деловая игра признается эффективной в обучении студентов в образовательных системах как Западных высших школ второй половины XX века, так и Российских в начале XI века.

Таким образом, деловая игра становится одним из средств моделирования профессиональной деятельности в процессе обучения студентов современного вуза, главной целью, применения которой, заключается в формировании комплекса знаний и умений для выработки стратегии и тактики профессиональной деятельности, коммуникации будущих специалистов [2; 3].

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью данной статьи является определение преимуществ деловой игры как эффективного средства формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинских направлений в процессе обучения иностранному языку в высшей школе.

Изложение материала теоретического исследования с обоснованием полученных научных результатов. Для рассмотрения проблемы деловой игры как эффективного средства формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинских направлений следует обратиться к вопросу рассмотрения понятия «билингвальная коммуникативная

компетенция», «деловая игра». Слово «communicatio» с латинского языка обозначает передачу, обмен информацией между людьми посредством вербальным (речь) и невербальным (знаки, символы) способами [4]. Равен Дж. определяет компетенцию как способность субъекта использовать и применять усвоенные знания и умения в новых ситуациях [5]. Толкование слова «bilingual» словаря Оксфордского издания определяется как: able to speak two languages-способный высказываться, говорить на двух языках [6, С.137]. Сутью любой игры в образовательном процессе является перенос реально действующих общественно-производственных и коммуникативно-общественных ситуаций в учебную среду [1, С.7]. Цель применения деловой игры в образовательном процессе является перенос реально действующих профессиональных ситуаций в учебную среду [7;8]. Следует уточнить, что деловая игра в высшем учебном заведении - это имитация учебной деятельности студентов, максимально приближенная к условиям реальной профессиональной деятельности и действительности. В условиях проведения деловой игры студентам предоставляется возможность оценить свои общепрофессиональные, профессиональные компетенции, прочувствовать и проиграть роль будущей профессиональной деятельности.

Учитывая термин «билингвальный», принимая во внимание значения определения «коммуникация», «компетенция» и уточнив понятие «деловая игра», как средство профессиональной подготовки студентов, можно обосновать значимость формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинских направлений посредством применения деловой игры.

В зависимости от целеполагания деловые игры делятся на: 1) обучающие деловые игры, направленные на получение новых знаний; 2) констатирующие деловые

игры, например в виде конкурсов профессионального мастерства; 3) поисковые деловые игры, целью которых является выявление проблем по заданной теме и поиск путей их решения; 4) имитационные деловые игры; 5) инновационные игры, направленные на формирование инновационного мышления участников; 6) организационно-деятельностные деловые игры, которые не регламентированы строгими правилами проведения и направлены на решение междисциплинарных проблем [1, С.26].

Применение различных типов деловых игр способствуют формированию умений: – принять и исполнить роль; – ориентироваться в партнерах; – выбирать языковые средства в соответствии с ситуацией; – проводить и отстаивать свою точку зрения; – склоняться к компромиссу; – предусматривать конфликт и находить пути для его устранения; – формулировать проблему и предлагать пути её разрешения; – менять тактику своего поведения; – владеть стратегией общения (знать речевые и этикетные формулы; знать формулы обращений; уметь выражать благодарность, просьбу, согласие, возражение и т.д.) [9, С.218].

Исходя из вышеизложенного содержания об основных положениях деловой игры, принимая во внимание положения, рекомендации и требования, предъявляемые к студентам медицинских направлений иноязычной подготовки в процессе обучения в вузе, можно систематизировать основные характеристики деловой игры для студентов-медиков.

Таким образом, деловая игра для студентов медицинских направлений характеризуется: 1) имитационным моделированием, позволяющий воссоздать реальную обстановку, в которой студенты медицинских направлений предстают как носители конкретных профессиональных ролей; 2) наличием ситуаций и типов делового взаимодействия, которое содержится обычно в сценарии игры и в ролевых заданиях, позволяющих совмещать обучение иностранному языку с профессиональной деятельностью; 3) реализацией целей игры в цепочке взаимосвязанных решений; 4) проблемным характером ситуаций и их повторяемостью; 5) многоальтернативностью решений.

Методика проведения деловой игры. Методика проведения деловой игры в рамках дисциплины «Иностранный язык» для студентов медицинских направлений предполагает наличие трех этапов: подготовительный, этап проведения и этап контроля [7; 9].

Подготовительный этап деловой игры формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинских направлений предусматривает предварительную работу преподавателя и студентов. Первый этап включает в себя: 1) выбор темы и формулирование проблемы; 2) отбор и повторение необходимых языковых средств, включающие специализированные медицинские термины, грамматические конструкции, клише; 3) уточнение параметров ситуации: время, место, количество участников, степень официальности; статусно-ролевые характеристики партнеров; личностные характеристики персонажей; речевые намерения: запрос информации, выражение согласия/несогласия, аргументация собственного мнения и т.д.; 4) подготовку атрибутов игры: наглядные пособия, фрагменты фильмов и т.д.; 5) уточнение цели игры и планируемого конечного результата. Подготовка к деловой игре на иностранном языке может длиться от одного занятия до нескольких.

Этап подготовки заключается в следующем: 1) поиск дополнительных данных по теме или проблеме изученного материала; 2) повторение речевых формул и специализированной медицинской лексики по теме. На данном этапе целесообразно провести ряд коммуникативных упражнений, необходимых для реализации последующего ролевого общения на втором этапе - проведение деловой игры. Преимуществом применения коммуникативных упражнений на подготовительном этапе

деловой игры заключается в том, что они направлены на развитие устного общения.

Необходимо отметить, что речевая деятельность студентов в коммуникативных упражнениях рассматривается в социальном контексте с учетом темы, целей и задач деловой игры, определения отношений и предстоящих ролей партнеров по общению, определения места и действия проведения игры, учет предварительных лингво-профессиональных знаний студентов по теме, что позволяет приблизить учебную деловую игру к реальной профессиональной ситуации в жизни [7, С.217].

Содержательная сторона коммуникативных упражнений зависит в большей степени от творческой составляющей стороны преподавателя или студентов, не придерживаются строгих регламентов проведения. [10; 11]. Например, в качестве коммуникативного упражнения для студентов медицинских направлений, может выступать интервью, беседа с известным врачом, деятельность которого или которой представляет профессиональный интерес для студентов. Задания, направленные на развитие иноязычных коммуникативных умений подготовительного этапа проведения деловой игры могут быть следующими: ответьте на вопросы (развернуто, аргументировано, выражая свою точку зрения по обсуждаемой проблеме или теме разговора); задайте ряд вопросов к прослушанному или прочитанному тексту; дайте согласие или возразите по теме, проблеме, касающиеся контента прочитанного или прослушанного текста; воссоздайте диалог из предложенных слов, фраз; завершите /измените/дополните диалог, используя предложенный лексический материал; разыграйте со своим партнером диалог по ролям по предложенной проблеме, теме; составьте собственный диалог с партнером на основе прочитанного или прослушанного; составьте диалогическое высказывание с партнером на предложенную преподавателем или заданную им тему, проблему, ситуацию, используя лексико-грамматический материал пройденного раздела, темы, модуля; и т.д. [9, С.221.]

Этап контроля игры. Вне зависимости от сложности контента игры этап контроля деловой игры для студентов медицинских направлений и её анализ в нашей практике следует сразу же по её завершении. Здесь следует отметить, что одним из критериев успешности проведения деловой игры является чувство удовлетворения студентов от применения своих профессиональных, языковых знаний на практике. Не следует, на наш взгляд, более подробно анализировать незначительные языковые ошибки, допущенные участниками во время игры, иначе чувство удовлетворения от проведения деловых игр может исчезнуть. Исходя из нашего опыта проведения деловых игр на студентах медицинских направлений, основываясь на положения личностно-ориентированной направленности обучения студентов более подходящей работой, следующей сразу же после игры, является обмен мнениями об её успешности, о трудностях преодоления профессионально-ориентированных задач, предъявленные в начале деловой игры. Критерии оценки речи студентов медицинских направлений будут являться: количество реплик/диалогических высказываний, количество допущенных ошибок за определенный промежуток времени. Особенностью оценки речи студентов медицинских направлений является лексическая составляющая иноязычных высказываний студентов, специфичность медицинской терминологии, которая является одной из ключевых сложностей в обучении студентов-медиков. При этом учитывается также правильный выбор языковых средств, включающий грамматические конструкции, клише в соответствии с ситуацией профессионального общения, вида деловой игры, предполагаемого сюжета и исполняемой студентом ролью.

Условиями успешного проведения деловой игры на студентах медицинских направлений будут, если: 1) студенты имеют навык работы в парной или групповой формах работы, работать в команде; 2) преподаватель

вместе со студентами повторит и обобщит особенности темы, в рамках которой реализуется профессиональное ролевое общение; 3) методика проведения деловой игры соотносится её целям и задачам; 4) студенты выполняют коммуникативные задания на подготовительном этапе деловой игры, в частности такие упражнения, как диалоги, интервью, дискуссии, аргументированные ответы на прослушанное или прочитанное; 5) все участники деловой игры успеют по времени выполнить свои коммуникативные задания, проиграть свою роль, задать и получить ответы на итоговом этапе игры [7;9; 12].

Особенностью проведения деловой игры в рамках дисциплины «Иностранный язык» на студентах медицинских направлений, на наш взгляд, заключается не столько во владении и наличии профессиональных знаний по специальности, а в их умениях передать, понимать и быть понятым собеседником на неродном (иностранном) языке [13].

Выводы. На наш взгляд, применение деловой игры, как педагогическая «находка», технологически выдержана, профессионально содержательна и является эффективным средством в разрешении проблемы формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинских направлений. Деловая игра способствует продуцированию билингвальному профессиональному общению, развивает коммуникативные умения выступать перед аудиторией, умение заинтересовать её, что становится необходимым дополнением для осуществления исследовательской деятельности.

Деловая игра помогает студентам в преодолении лексических затруднений при заучивании специфичной медицинской терминологии на родном и иностранном языке. Деловая игра, связанная с ситуациями или симуляциями таких научных мероприятий, как конференция, требует и от самих студентов серьезной предварительной информационной и языковой подготовки. Поиск информации, осуществляемый ими, стимулирует активную познавательную деятельность и эмоциональную вовлечённость, что впоследствии играет важную роль в эффективном усвоении и знаний и умении применять их на практике.

Применение различных деловых игр в нашей практике нацеливает студентов медицинских направлений не только на овладение билингвальной коммуникативной компетенцией, но и развитие их творческих способностей, активизации познавательной деятельности в «поле» медико-профессиональной области; способствует созданию условий высокой вовлечённости всех участников игры, командным подходом в разрешении проблемно-учебных задач в процессе подготовки и проведения игры и как следствие, влечёт мотивированный успех у студентов в изучении лингвопрофессионального аспекта иностранного языка и формированию билингвальной коммуникативной компетенции через призму профессионально-ориентированного характера обучения будущей деятельности врача.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Пидкасистый, П.И., Ж.С. Хайдаров. *Технология игры в обучении и развитии: Учебное пособие.* -М. МПУ., 1996. -280 с.
2. Грищенко, Г.А. *Методика использования деловых игр при обучении менеджеров иностранному языку (Интенсивный курс, немецкий язык): Дис. ... канд. пед. наук.* - М., 1995.
3. Роцина Е.В. *Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете // Иностранные языки на неспециальных факультетах: Межвуз. сб. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. - с.3-6.*
4. Ожегов, С.И. *Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова / Российская АН.; Российский фонд культуры; - 3-е изд., стереотипное* - М.: АЗЪ, 1996-928 с.
5. Равен, Дж. *Компетентность в современном обществе: выявление и реализация: пер. с англ./Дж. Равен.* - М.: «Когито-Центр», 2002. - 396 с.
6. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English A.S. Hornby. Ninth edition. OXFORD University Press. Pp. 1817.*
7. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. - 7-е изд.,*

стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. - 336 с.

8. Грабой Т.А. *Формирование профессиональной коммуникативной компетенции на материале языка специальности в неязыковом вузе: Дис. к.п.н.-М.,2002. -172с.*

9. Щукин, А.Н. *Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. Учреждений высш. Образования / А.Н. Щукин, Г.М. Фролова. - М.: Издательский центр «Академия», 2015. - 288 с.- (Сер. Бакалавриат.)*

10. Коряковцева, Н.Ф. *Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Коряковцева. - М.: Издательский центр «Академия», 2010. - 192 с.*

11. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. *Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку. // Иностранные языки в школе. - 2000. - №5. - с. 17-22.*

12. Kuleshov, V.V. *The Basics of Effective Communication: A practical guide.* -М.:Центрком,2001.

13. *Федеральные государственные образовательные стандарты ВПО... <https://www.hse.ru/standards/federal/>*

Статья поступила в редакцию 02.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 37.057

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0058

СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА, ОСОБЕННОСТИ

© 2019

Чупахина Ирина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики
Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(443086, Россия, Самара, ул. Стара-Загора, 76, e-mail: irchupakhina@yandex.ru)
Кильдюшкин Владимир Михайлович, директор
Образовательный центр «Южный город»
(443085, Россия, посёлок Придорожный, микрорайон «Южный город»,
ул. Николаевский проспект, 50, e-mail: kildvov@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются требующие в настоящее время осмысления аспекты трактовки понятия социальной ответственности образовательной организации. В доступной базе научных источников представлены исследования социологов, политологов, экономистов в отношении коммерческих организаций. Исследовательские работы в области педагогики и управления образованием в широком доступе отсутствуют в силу традиционного примитивного понимания социальной ответственности школы как государственного социального института. Авторы статьи отмечают, что наряду с внешней и внутренней социальной ответственностью образовательной организации следует различать формальную и неформальную составляющие социальной ответственности. В статье выделена специфика социальной ответственности образовательной организации: интегративная и личностная ответственность работников образовательной организации перед государством и обществом в целом и отдельными участниками образовательной деятельности. Представлен авторский опыт развития социальной ответственности у подростков на основе волонтерства и педагогов на основе социальной программы.

Ключевые слова: социальная ответственность, социально ответственная организация, образовательная организация, составляющие социальной ответственности, формальная и неформальная социальная ответственность, специфика социальной ответственности.

SOCIAL RESPONSIBILITY OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION: CONTENT, STRUCTURE, FEATURES

© 2019

Chupakhina Irina Alekseevna, candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of pedagogy
Moscow City Pedagogical University, Samara branch
(443086, Russia, Samara, St. Stara Zagora, 76, e-mail: irchupakhina@yandex.ru)
Kildyushkin Vladimir Mikhailovich, director
GBOU SOSH «Educational center «Southern city»
(443085, Russia, Pridorozhny settlement, microdistrict «Southern city»,
Nikolayevsky prospect st., 50, e-mail: kildvov@mail.ru)

Abstract. The article deals with the aspects of the interpretation of the concept of social responsibility of an educational organization that currently require understanding. The available database of scientific sources presents the research of sociologists, political scientists, economists in relation to commercial organizations. Research in the field of pedagogy and education management is not widely available due to the traditional primitive understanding of the social responsibility of the school as a state social institution. The authors note that along with the external and internal social responsibility of an educational organization, formal and informal components of social responsibility should be distinguished. The article highlights the specifics of social responsibility of educational organizations: integrative and personal responsibility of employees of educational organizations to the state and society as a whole and individual participants of educational activities. Author's experience of development of social responsibility at teenagers on the basis of volunteering and teachers on the basis of the social program is presented.

Keywords: social responsibility, socially responsible organization, educational organization, components of social responsibility, formal and informal social responsibility, specificity of social responsibility.

Тенденция социализации в развитии организаций различных видов собственности и областей деятельности стала сегодня всеобщей и очевидной. Важность повышения в России уровня социальной ответственности организаций неоднократно отмечали Президент страны В.В. Путин, члены Правительства РФ, лидеры бизнеса, представители гражданского общества, в котором постепенно складывается позитивное отношение к социально ответственными организациям. На уровне отдельно взятых организаций осознается необходимость реализации системной социально ответственной деятельности.

Образовательные организации как социальные институты, реализующие государственную политику в области образования, априори являются социально ответственными организациями. Вместе с тем наличие острых социальных, экономических и экологических проблем, проявляющихся на уровне конкретной образовательной организации и предполагающих разрешения здесь и сейчас, требует переосмысления общих подходов к пониманию содержания и границ социальной ответственности образовательной организации, природы этого явления.

Анализ доступной базы научных источников показал, что проблему социальной ответственности коммерческих организаций в различных аспектах рассматривают в диссертационных исследованиях социологи, политологи и экономисты: общие подходы к пониманию корпоративной социальной ответственности в современной России А.И.Яровой (2010) [1], О.П.Аникеева (2012) [2], К.А.Петухов (2012) [3]; реализация социальной ответственности в управлении Е.А.Чернова (2008) [4], В.А.Гуринов (2010) [5]; контроля и оценки корпоративной социальной ответственности А.П.Жойдик (2015) [6], Д.В.Борзаков (2016) [7]. Социальная ответственность образовательных организаций рассмотрена в Д.А.Луновым (2016) [8] как элемент социального менеджмента, В.М.Савиновым, С.И.Кондратьевой (2013) [9] с точки зрения оценки ответственности образовательной организации высшего образования. Исследовательские работы в области педагогики и управления образованием в широком доступе не представлены.

Проблема исследования заключается в необходимости определения совокупности ключевых понятий, базовых положений и подходов к пониманию сущности,

содержания, структуры, особенностей социальной ответственности образовательной организации.

Цель данной работы – конкретизация содержания, структуры, специфики социальной ответственности общеобразовательной организации.

Считается, что современное понятие «социальной ответственности» возникло на Всемирном саммите 1992 г. в Рио-де-Жанейро, где была предложена программа саморегулирования социальной деятельности. Сформировалась и начала утверждаться точка зрения, что частные компании должны играть значимую роль в достижении «общественных целей», обусловленную их собственной инициативой.

Вместе с тем еще в начале XX века некоторая часть руководителей корпораций высказывала мысль о том, что все ресурсы бизнеса должны обеспечивать пользу для общества (клиентов, сотрудников, инвесторов, партнеров), так как от их отношения зависит успех и процветание корпорации. Подобная позиция являлась следствием понимания того факта, что тот, кто не соблюдает этические нормы проигрывает в перспективе [10].

В России существует три основных подхода к трактовке социальной ответственности: хозяйственная деятельность организации всегда имеет социальное значение; компания стремится расширить минимальные рамки и осуществляет стратегический вклад в развитие внутренней и внешней среды своего бизнеса; в прагматическом для бизнеса понимании модно иметь репутацию социально ответственной компании.

Проведенное Ассоциацией российских менеджеров в начале нынешнего века исследование показало, что понятие «корпоративная социальная ответственность» включает в себя пять основных составляющих: ответственность перед государством и народом, ответственность перед работниками, ответственность перед партнерами, выпуск качественной продукции, социальные программы [11]. Следует подчеркнуть, что в отличие от юридической социальной ответственности предполагает добровольный отклик, включение государственного органа, хозяйствующего субъекта или физического лица в решение социальных проблем.

Исследователи определяют социальную ответственность как «добровольный вклад организации в развитие общества в социальной, экономической и экологической сферах, связанный напрямую с основной деятельностью и выходящий за рамки определенного законодательством минимума [12].

Концепция корпоративной социальной ответственности охватывает как глобальные корпорации, так и фирмы и организации разных размеров и форм собственности во всем мире [13-17]. Принципы, темы и проблемы внедрения социально ответственного поведения в стратегии, системы, практики и процессы организации разработаны в ряде руководств и стандартов, в частности, в международных стандартах IQNet SR 10 «Требования по социальной ответственности», ISO 26000:2010 «Руководство по социальной ответственности».

Социальная ответственность сегодня – значимая характеристика успешного позиционирования организаций, требование, предъявляемое обществом к организациям всех форм собственности в России и за рубежом. Практика реализации проектов по социальной ответственности активно реализуется в промышленности. Так, ежегодно, начиная с 2000 г., в стране проводится Всероссийский конкурс «Российская организация высокой социальной ответственности».

Значение социальной ответственности в сфере образования подчеркивается практически во всех исследованиях, касающихся вопросов позиционирования образовательных организаций. Авторы отмечают, что социальная ответственность образовательной организации – неотъемлемая часть ее стратегии и долговремен-

ной политики, проявляется в воздействии ее решений и деятельности на общество и окружающую среду через прозрачное и этическое поведение, которое, с одной стороны, соответствует применяемому законодательству и согласуется с международными нормами поведения, а с другой стороны, учитывает ожидания заинтересованных сторон, способствует устойчивому развитию, включая здоровье и благосостояние общества [8].

Принимая в целом данное утверждение, хотелось бы более подробно остановиться на понимании сущности и структуры понятия «социальная ответственность образовательной организации», имея в виду в первую очередь общеобразовательную организацию. Представляется возможным выделить две составляющие социальной ответственности общеобразовательной организации: формальную институциональную (базовый и корпоративный уровень) и неформальную морально-этическую (высший уровень).

Институциональная социальная ответственность образовательной организации обусловлена ее статусом социального института, входящего в государственный социальный институт образования, обеспечивающий передачу культурных ценностей, социализацию, создание равных возможностей и благоприятных условий для восходящей мобильности граждан. С этой точки зрения общеобразовательная организация ответственна в первую очередь перед государством за реализацию государственной политики в области образования, выполнение государственных стандартов и программ, соблюдение правовых норм финансовой и хозяйственной деятельности, создание для работников условий эффективной трудовой деятельности, повышения квалификации в рамках государственных гарантий, т.е. ответственность перед обществом за результаты и качество своей профессиональной деятельности.

Неформальная социальная ответственность подразумевает добровольный отклик организации, желание и конструктивное воздействие с целью решения социальных проблем, т.е. действие в соответствии с общественными морально-этическими нормами. Однако действия в соответствии с морально-этическими нормами присущи людям, а не организациям, не регламентируются правилами, требованиями действующего законодательства и указаниями органов управления образования.

Высший уровень ответственности по отношению к внешней среде определяется превентивными действиями по предотвращению негативных социальных процессов в ближайшем социуме, благотворительной деятельностью организации в социуме в целом, взаимодействием с местной властью с целью преодоления кризисных ситуаций. Для общеобразовательной организации наряду с целенаправленной работой по профилактике правонарушений, волонтерской деятельностью по отношению к престарелым гражданам и детям, оставшимся без попечения родителей, значима работа по поддержанию социальных традиций: празднования знаменательных государственных дат, народных праздников, местных социальных активностей.

Внутренняя социальная ответственность общеобразовательной организации имеет свою специфику в сравнении с традиционной трактовкой: обеспечение безопасности труда, поддержание социально значимого уровня заработной платы, развитие персонала через программы переподготовки и повышения квалификации, оказание помощи работникам в критических ситуациях. Реализация указанных функций сверх норматива в отношении персонала организации возможна за счет достаточно ограниченных внебюджетных средств. Вместе с тем внутренняя социальная ответственность образовательной организации – это ответственность в первую очередь перед заинтересованными сторонами, основными участниками образовательной деятельности: обучающимися, родителями (лицами, их заменяющими), педагогическими работниками. Социальная активность

организации на высшем уровне социальной ответственности обусловлена в первую очередь позицией руководства, корпоративными ценностями.

Классический менеджмент определяет организацию как «группу людей, деятельность которых сознательно координируется для достижения общей цели или целей» (определение Честера Бернарда, одного из классиков менеджмента 30-40-х годов). Исходя из данного определения, можно утверждать, что социально ответственная организация – это не только организация как юридическое лицо, но и группа людей, действующая на основе принципа социальной ответственности и осуществляющая комплекс социальных программ в приоритетных для нее направлениях. Правильнее говорить о социально ответственной организации как об общности формальных и неформальных групп людей, действующих социально ответственно.

В контексте роли участников образовательной деятельности в социальной ответственности образовательной организации возникает необходимость рассмотрения социальной ответственности руководства организации, социальной ответственности каждого из работников, социальной ответственности родителей и самих обучающихся и взаимосвязи социальной ответственности самой организации и социальной ответственности формальных и неформальных групп и отдельных членов образовательной организации.

Социальная ответственность образовательной организации не является простой суммой социальных ответственностей формальных и неформальных групп и отдельных членов образовательной организации. Представляется, что у каждой из групп, если переходить на язык математики, есть свой «вес», некий коэффициент, определяющий ее вклад. Данное предположение нуждается в дальнейшем теоретическом и опытным обосновании.

Вместе с тем практический опыт работы позволяет утверждать, что социальная ответственность организаций, групп и отдельных людей может развиваться. В первую очередь речь идет о классическом понимании развития как позитивного приращения. В данном случае приращения социальной ответственности самой образовательной организации и ее персонала.

Ведущая роль в этом процессе принадлежит руководству организации, осознанию им того, что организация существует не в вакууме, а является частью местного, регионального, отраслевого сообщества. Сопричастность зачастую трактуется в управленческой литературе как социальная ответственность. Социальная ответственность руководителя реализуется в постановке целей, выборе приоритетных направлений деятельности, методов и средств реализации решений.

Социальная ответственность отдельно взятого работника определяется многосторонним характером деятельности человека и складывается из отдельных видов ответственности: за результаты своей деятельности, сохранность оборудования, своевременность выполнения поручений и т. д. Для педагогического работника образовательной организации можно говорить о профессиональной и личной социальной ответственности, профессиональная социальная ответственность в свою очередь подразделяется на формальную, обусловленную формальным выполнением трудовых функций (проведение уроков, классных часов, экскурсий и т.д.) и неформальную. Неформальная социальная ответственность педагога обуславливает наличие и реализацию педагогической позиции выявления и помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, проявившим особые способности и просто нуждающимся в поддержке, личное включение и неформальное участие в социальных программах организации.

Именно такие педагоги возглавляют работу по формированию социальной ответственности у обучающихся в жизнедеятельности школы [18, 19]. Знакомство с понятием социальной ответственности на уроках обще-

ствознания, предоставление возможности получения социальных практик и особенно участие в добровольческой деятельности являются ведущими средствами формирования социальной ответственности у старшеклассников [20].

Авторский опыт работы с подростками в течение ряда лет показывает, что целенаправленная деятельность по формированию социальной ответственности посредством волонтерской деятельности влияет на ценностные установки школьников. С 2012 по 2014 год на базе МБОУ «Школа № 121» г.о. Самара была организована системная работа педагогического коллектива по вовлечению школьников-подростков в волонтерскую деятельность, включающую в себя взаимодействие с Детским домом, ветеранами микрорайона, организацию экологических акций и т.д. Сравнительный анализ результатов диагностики структуры ценностных ориентаций личности (методика С.С. Бубнова) позволяет сделать вывод о том, что у значительной части школьников прослеживается положительная динамика в формировании ценностного отношения к волонтерской деятельности, ведущими мотивами деятельности становятся помощь и милосердие к другим людям, социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе: показатель «помощь и милосердие к другим людям» возрос с 36% до 67%, «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе с 16% до 64%, «приятное времяпрепровождение, отдых» уменьшился с 52% до 18%.

Ключевым условием социализации школьников является готовность педагогов осуществлять целенаправленную деятельность по формированию социальной ответственности обучающихся. Готовность педагогов имеет корпоративный характер, формируется на уровне образовательной организации, во многом определяя социальную ответственность самой организации. Кроме того, особую роль при осуществлении социально значимой деятельности школьников и тем более при достижении результатов воспитательной работы играет налаженное конструктивное взаимодействие семьи и школы. Непосредственное участие педагогов и родителей в социализации школьников с одной стороны повышает качество социализации школьников, с другой – позволяет формировать социальную ответственность у самих педагогов и родителей.

Приобретенный практический опыт формирования социальной ответственности подростков явился одним из оснований для разработки программы формирования корпоративной социальной ответственности образовательной организации в момент открытия новой школы - ГБОУ СОШ «Образовательный центр «Южный город» Волжского района Самарской области. Школановостройка в пригороде города-миллионника собрала педагогический коллектив из разных образовательных организаций с разным опытом работы и различными ценностными ориентациями. Численность обучающихся, составляющая в первый год работы более 1500 детей, в 2018-19 уч. году возросла более чем на 1000. Микрорайон строится, растет число жителей и количество детей дошкольного и школьного возраста.

Школа - это социальное учреждение, в деятельность которого так или иначе вовлечено практически все население микрорайона. Данное обстоятельство, как и удаленность от социальных и культурных институтов большого города, накладывает особую ответственность за социальное благополучие маленьких жителей. «Образовательный центр «Южный город» позиционирует себя как социально ответственной организацией, социокультурный центр, объединяющий детей, их родителей и педагогов на основе социальной программы, включающей пять направлений деятельности: корпоративное обучение педагогов – система семинаров, мастер-классов, курсов направленная на формирование единого понятийного поля, создание условий для совместной деятельности педагогов; создание системы совместной дея-

тельности педагогов, учащихся и родителей – цикличная и системная организация социально значимых мероприятий; организация и проведение мероприятий социальной значимости с приглашением внешних экспертов, гостей, партнёров; создание системы социального партнёрства – системное взаимодействие с государственными и частными организациями, как коммерческими, так и не коммерческими; формирование социального капитала организации: профессиональных взаимодействий образовательной организации и складывающихся в результате такого взаимодействия формальных, профессиональных и неформальных связей.

В 2018 году было проведено исследование социального капитала организации, состоявшее из двух частей. В первой части был проведён социологический опрос, направленный на выяснение основных представлений о школе и смысловых установках её педагогов. Во второй части исследования формировались данные по сетевому анализу профессиональных связей в организации. Первая часть исследования показала: высокий уровень доверия педагогов друг к другу и образовательной организации – 85,6%, уровень удовлетворения на работе – 86%. Вторая часть исследования продемонстрировала: высокий уровень потенциальных профессиональных связей в организации – 92%, но недостаточный – актуальных, что во многом объясняется коротким периодом совместной работы педагогического коллектива, становлением школы как социально ответственной организации.

Рассмотрение теоретических аспектов и практики решения проблемы социальной ответственности общеобразовательной организации позволяет сделать следующие выводы:

Проблема социальной ответственности образовательной организации представлена в педагогической науке и практике фрагментарно. Сложившаяся ситуация во многом обусловлена традиционным обобщенным пониманием образовательной организации как социального института, т.е. формально социально ответственной организации.

Образовательная организация как социально ответственная организация объединяет две составляющие социальной ответственности: внешнюю и внутреннюю, реализуемые на двух уровнях - формальном институциональном (базовый и корпоративный уровень) и неформальном морально-этическом (высший уровень).

Социально ответственная образовательная организация – это не только организация как юридическое лицо, но и группа людей, действующая на основе принципа социальной ответственности и осуществляющая комплекс социальных программ в приоритетных для нее направлениях. Социально ответственная образовательная организация – это общность формальных и неформальных групп людей, действующих социально ответственно: руководства, педагогического коллектива, отдельных работников, педагогов, детских объединений, обучающихся и их родителей.

Специфика социальной ответственности образовательной организации в ее интегральной, групповой, индивидуальной ответственности не только перед обществом в целом, но и перед отдельными людьми, участниками образовательной деятельности.

Социальная ответственность образовательной организации не является простой суммой социальных ответственностей формальных и неформальных групп и отдельных членов образовательной организации. Ведущую роль в развитии социально ответственной образовательной организации играет руководитель, организующий формирование социального капитала организации: профессиональных взаимодействий и связей, обеспечивающих развитие социальной ответственности самих педагогов, обучающихся и их родителей.

Продолжение исследования проблемы социальной ответственности образовательной организации предпо-

лагает уточнение методологических и методических оснований, конкретизацию технологических процедур разработки модели жизнедеятельности социально ответственной образовательной организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Яровой А.И. *Корпоративная социальная ответственность в современной России: опыт и перспективы развития*. //Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук – Москва, 2010.
2. Аникеева О.П. *Социальная ответственность организации: функции, оценка и эффективность*. //Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук - Тюмень, 2012.
3. Петухов К.А. *Политика корпоративной социальной ответственности в управлении организацией*. //Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата политических наук - Пермь, 2012.
4. Чернова Е.А. *Социальная ответственность и особенности ее реализации в управлении современными российскими организациями*. //Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук – Москва, 2008.
5. Гуринов В.А. *Реализация социальной ответственности в управлении организациями крупного бизнеса в современной России*. // Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук - Москва, 2010.
6. Жойдик А.П. *Развитие методов оценки социальной ответственности российских компаний*. //Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук - Москва, 2015.
7. Борзаков Д.В. *Контроль и оценка корпоративной социальной ответственности в управлении организацией*. //Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата политических наук - Воронеж, 2016.
8. Лунев Д.А. *Социальная ответственность как элемент социального менеджмента современной организации*.// Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2016. №4 (49). С. 155-158
9. Саввинов В.М., Кондратьева С.И. *Социальная ответственность образовательной организации: проблемы оценки*.//Управление образованием: теория и практика. - №4 (35), 2013. С. 35-52.
10. Мескон М. Х. и др. *Основы менеджмента*. – М. : Дело, 1992. –142 с.
11. *Корпоративная этика и ценностный менеджмент: сборник статей по материалам международной конференции «Корпоративная этика и ценностный менеджмент», 20-21 ноября 2002 г. / сост. К.Н. Костюк, Е. Лерман. - Москва : Директ-Медиа, 2014. - 231 с. - ISBN 978-5-4458-9552-7 ; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=238352>.*
12. Н.Н.Богдан, Т.В.Климва, В.Ю.Мамаева *Концепция социальной ответственности современных организаций*.//Вестник Омского университета. Серия «Экономика». 2012. №2. С.130-138.
13. Благов Ю.Е. *Корпоративная социальная ответственность: эволюция концепции / Ю.Е. Благов, Высшая школа менеджмента СПбГУ. - СПб.: Изд-во «Высшая школа менеджмента», 2010. - 272 с.*
14. Игнатенко Н.Н. *Социальная ответственность как фактор увеличения эффективности и конкурентоспособности пищевых предприятий // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 121-123.*
15. Майорова А.Н. *Средства раскрытия информации о корпоративной социальной ответственности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 175-178.*
16. Майорова Е.А. *Деловая репутация и социальная ответственность торговых организаций // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 45-48.*
17. Игнатенко Н.Н. *Этапы и содержание корпоративной социальной ответственности бизнеса на уровне пищевых предприятий // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 168-171.*
18. Лаврентьева О.А. *Формирование социальной ответственности подростков в жизнедеятельности школы. -Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук - Новосибирск, 2016.*
19. Семенов А.А., Ермохина А.Р., Яцкич А.С. *Модель методики формирования социальной ответственности и компетентности учащихся в процессе обучения биологии // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 305-311.*
20. Зайнулабидов Б.М. *Модель формирования социальной ответственности у старшеклассников в добровольческой деятельности// Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Махачкала, 2016.*

Статья поступила в редакцию 15.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 373.24

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0059

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ САМООЦЕНКИ

© 2019

Шавшасва Людмила Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного, коррекционного, дополнительного образования и проблем воспитания

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. Социокультурная ситуация, требования нормативных документов, особенности развития современных детей актуализируют проблему формирования коммуникативных умений подрастающего поколения. В настоящее время в обществе отмечается дефицит человеческого общения, наличие затруднений во взаимодействии с окружающими людьми, ведущих к увеличению числа конфликтных ситуаций. Отмечено, что самооценка, как компонент самосознания личности, определяет направленность и особенности общения индивида с другими людьми. Предложено определение коммуникативных умений старших дошкольников как способов осуществления коммуникативных действий, зависящих от знаний, навыков, мотивов, определяющих наличие готовности ребенка к общению. Выявлены значимые возрастные особенности коммуникативных умений детей. Отмечается, что формирующиеся коммуникативные умения старших дошкольников еще носят неустойчивый характер, определяются во многом взрослым, тем насколько умеет он вызвать интерес ребенка к определенной информации, осуществить взаимодействие, оказать помощь в ориентации в системе общечеловеческих ценностей, способствует выработке определенных способов деятельности. Представлены и проанализированы результаты исследования коммуникативных умений детей, имеющих различные виды самооценок. Полученные данные подтверждают необходимость системной деятельности в рамках рассматриваемой проблемы. Обобщен опыт работы по проектированию и реализации парциальной образовательной программы, направленной на формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста. Приведены данные, подтверждающие результативность деятельности; определены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: коммуникативные умения, дети старшего дошкольного возраста, самосознание, адекватная самооценка, завышенная самооценка, заниженная самооценка, дошкольное образование, дошкольная образовательная организация, парциальная образовательная программа, игровая деятельность.

FORMATION OF COMMUNICATIVE ABILITIES OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DIFFERENT TYPES OF SELF-ASSESSMENTS

© 2019

Shavshayeva Lyudmila Yurevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of «Preschool, Correctional, Additional Education and Problems of Education»

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. A sociocultural situation, requirements of normative documents, features of development of modern children update a problem of formation of communicative abilities of younger generation. Now in society the deficiency of human communication, existence of the difficulties in interaction with surrounding people leading to increase in number of conflict situations is noted. It is noted that the self-assessment as a component of consciousness of the personality, defines orientation and features of communication of the individual with other people. Determination of communicative abilities of the senior preschool children as ways of implementation of the communicative actions depending on knowledge, skills, motives defining existence of readiness of the child for communication is offered. Significant age features of communicative abilities of children are revealed. It is noted that the formed communicative abilities of the senior preschool children still have unstable character, are defined in many respects by the adult, that as far as he is able to attract interest of the child in certain information, to carry out interaction, to assist in orientation in the system of universal values, promotes development of certain modalities of action. Results of a research of communicative abilities of the children having different types of self-assessments are presented and analysed. The obtained data confirm need of system activity within the considered problem. Experience on design and implementation of the partial educational program directed to formation of communicative abilities of children of the advanced preschool age is generalized. The data confirming effectiveness of activity are provided; prospects of further researches are defined.

Keywords: communicative abilities, children of the advanced preschool age, consciousness, an adequate self-assessment, high self-esteem, the underestimated self-assessment, preschool education, the preschool educational organization, the partial educational program, game activity.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В современном обществе проблема формирования личности, способной к успешному решению различных коммуникативных ситуаций, актуализируется в свете положений Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования [1]. Требования нормативных документов обуславливают необходимость социально-коммуникативного развития подрастающего поколения, предполагающего целенаправленную деятельность по усвоению общепринятых норм и ценностей, развитию общения, готовности к осуществлению различных видов совместной деятельности со сверстни-

ками.

Однако в настоящее время все больше отмечается дефицит человеческого общения, затруднения во взаимодействии с окружающими людьми, ведущие к увеличению трудно разрешимых конфликтных ситуаций. Современные выпускники дошкольных образовательных организаций, имея относительно высокий уровень интеллектуальной готовности к школьному обучению, отличаются недостаточной коммуникативной готовностью. Данные последних лет свидетельствуют о недостаточном умении старших дошкольников общаться, устанавливать конструктивное взаимодействие со взрослыми и сверстниками, что, в свою очередь, обуславливает

негативный характер адаптации школе, является одной из вероятных причин школьной дезадаптации [2, с. 78].

Самооценка, как компонент самосознания личности, определяет направленность и особенности общения индивида с другими людьми. Ребенок, недостаточно общающийся со сверстниками, может быть не принят ими в связи неумением осуществлять общение; возникает чувство отверженности, приводящее к снижению самооценки [3]. Дети с завышенной самооценкой охотно вступают в деятельность, но не готовы согласовать свои действия со сверстниками, играть по правилам; в связи с этим могут возникнуть конфликтные взаимоотношения. Для дошкольников 6-7 лет существенное значение имеет межличностное отношение, ребенок способен оценивать свои поступки, а также сравнивать их с окружающими. На основе оценки себя у ребенка формируется Я-концепция, во многом определяющая формирование коммуникативных умений.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обобщаются автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Теоретико-методологическую основу работы составили положения психолого-педагогической науки:

- исследования различных аспектов социализации человека (Л.С. Выготский [4], А.Н. Леонтьев [5], Д.Б. Эльконин [6])

- определения коммуникативных умений (М.В. Ермолаева [7], М.И. Лисина [8; 9], Е.О. Смирнова [10])

- представления о самооценке как необходимом компоненте самосознания личности (Л.С. Выготский [4], Л.И. Божович [11], И.С. Кон [12]).

В нашем исследовании под коммуникативными умениями старшего дошкольника мы понимаем способы осуществления коммуникативных действий, зависящие от знаний, навыков, мотивов, определяющих наличие готовности ребенка к общению [7]. Формирование коммуникативных умений старших дошкольников происходит в ходе двустороннего процесса, включающего приобретение ребенком опыта взаимодействия в социуме и активное воспроизводство комплекса социальных взаимоотношений в связи с осуществлением различных видов деятельности.

Как отмечал С.Л. Рубинштейн, попытки воспитателя сформировать знания и нормы морали, не учитывая процесс собственной деятельности ребенка, подрывают основы развития личностных качеств дошкольника [13]. В связи с этим необходимо отметить, что коммуникативные способности старших дошкольников формируются в процессе различных видов деятельности: игровой, познавательной, изобразительной, предметной деятельности, труде, общении, совместной деятельности с привлечением социальных партнеров по разрешению значимых проблем. Реализация данных видов деятельности способствует формированию у старших дошкольников определенного круга знаний о себе, других людях, в целом об окружающем мире.

Формирование коммуникативных умений старших дошкольников происходит под воздействием таких социальных институтов как: семья, детский сад, организацией дополнительного образования, а также под влиянием массмедиа [14]. Помимо знаний, в процессе реализации игровой и других видов деятельности, ребенок осваивает комплекс человеческих взаимоотношений, способствующих формированию сопереживания, сочувствия, содействия; мотивов общения и социальных умений, позволяющих успешно адаптироваться в социуме [14].

Первым детским обществом, способствующим формированию коммуникативных умений, является группа детского сада, в которой осуществляется овладение новыми социальными ролями, формируются взаимоотношения с детьми. В старшем дошкольном возрасте особое значение наряду со взрослыми приобретает

сверстники, с которыми организуется разнообразное взаимодействие, в ходе которого проявляется собственная позиция, сравнение себя с другими, возникают сомнения в верности действий другого человека. Старший дошкольник учится учитывать мнение партнеров по взаимодействию, осваивает нормы и правила различных видов деятельности, в том числе общения [15].

Самооценка ребенка старшего дошкольного возраста, на наш взгляд, является одним из значимых факторов коммуникативных умений. В 6-7 лет происходит осознание дошкольниками общепринятых норм и правил. Старшие дошкольники восприимчивы к окружающему миру в целом, и к общепринятым нормам, в частности. В связи с тем, что самооценка обучающихся в этом возрасте характеризуется эмоциональностью, дети часто дают себе положительную оценку. Отрицательное оценивание себя отмечается, по мнению Т.А. Репиной, только у отдельных воспитанников старшего дошкольного возраста [16]. Старший дошкольник, совершая плохой поступок, понимая, что поступил неправильно, часто не в состоянии это признать. Ребенок осознает, что хвастаться не нужно, но хочет отличаться среди остальных так явно, что идет на различные хитрости, чтобы быть лучше [17].

Большое значение в формировании коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с различными видами самооценки имеют отношения ребенка с другими людьми. Если общения недостаточно, то способность оценивания себя развивается мало [9]. Ребенок не способен увидеть свои недостатки, и что-то изменить в себе, своем поведении. Только в общении он может осознать свои положительные и отрицательные стороны и изменить свою самооценку, доброжелательность взрослых этому способствует.

По результатам отдельных исследований отмечается взаимосвязь между уровнем сформированности коммуникативных умений и самооценки дошкольников [18-25]. Так, выявлено, что высокий уровень коммуникативных умений обуславливает высокую дифференцированную адекватную самооценку детей [26]. Однако, вопрос об особенностях формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста, имеющих различные виды самооценки, остается недостаточно исследован.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель исследования: определить особенности формирования коммуникативных умений старших дошкольников с различными видами самооценок.

Для достижения данной цели решались следующие задачи:

- уточнить содержание понятия «коммуникативные умения старшего дошкольника»;
- разработать программу занятий, направленную на формирование исследуемого феномена;
- проанализировать результаты деятельности

Цель статьи – диссеминация педагогического опыта по рассматриваемой проблеме.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Эксперимент по формированию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста, имеющих различные виды самооценки, проводился на базе дошкольной образовательной организации г. Оренбурга. В эксперименте приняли участие 30 старших дошкольников. Применение методик изучения самооценки на начальном этапе работы позволило выявить доминирование завышенной самооценки.

Для изучения коммуникативных умений старших дошкольников в экспериментальной группе был реализован метод наблюдения по схеме Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой [27]. В процессе осуществления наблюдения учитывалось насколько дети инициативны, чувствительны к воздействиям сверстников, доминирующий эмоциональный фон. Заводился индивидуальный

протокол для каждого ребенка, где проставлялись баллы в зависимости от выраженности критерия оценивания. На этой основе формулировались выводы о сформированности коммуникативных умений старших дошкольников.

Наблюдение проводилось в свободной деятельности детей и режимных моментах. В экспериментальной группе мы увидели, что для 60% старших дошкольников характерен средний уровень сформированности коммуникативных умений, соотносящийся, как правило, с завышенной самооценкой. Они готовы принять на себя главные роли, берут инициативу в свои руки, но на предложения сверстников откликаются редко, испытывают некоторые затруднения в общении со сверстниками. Только у 33% детей отмечается высокий уровень коммуникативных умений, проявляющийся в активном конструктивном участии в различных видах деятельности со сверстниками и взрослыми. В данной группе старших дошкольников отмечается наличие как адекватной, так и завышенной самооценки. Низкий уровень сформированности коммуникативных умений выявлен у 7% дошкольников, имеющих заниженную и адекватную, но ближе к заниженной, самооценку. Дети играют в одиночестве, в стороне наблюдают за игрой сверстников, не проявляют активности в игровой и образовательной деятельности.

Для формирования коммуникативных умений старших дошкольников была спроектирована и реализована парциальная образовательная программа. Содержание программы предполагает учет возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет). У старших дошкольников происходит активное развитие различных форм речи, способностей к анализу себя, в том числе в связи с осуществлением проб поставить себя на место другого. Развиваются способность сравнения себя с окружающими сверстниками и взрослыми, более точного осознания собственных поступков, по которым осуществляется оценка окружающими. В связи с развитием самосознания у детей возникает целостное представление о себе и об отношении окружающих людей [28]. Расширяются и возможности формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с различными видами самооценки.

При реализации содержания парциальной образовательной программы со старшими дошкольниками использовались:

- сюжетные игры,
- дидактические игры,
- настольные игры,
- подвижные игры,
- театрализованные игры,
- педагогические ситуации,
- беседы, викторины, конкурсы.

При применении комплекса игр, направленных на формирование коммуникативных умений обучающихся, условно в работе были выделены следующие этапы:

1. Мотивация: вызов интереса к содержанию занятий; создание микроклимата доверия в группе, формирование ощущения успешности отдельных детей. Формирование доверительной атмосферы являлось необходимым основанием реализации остальных этапов, способствовало повышению мотивации старших дошкольников.

2. Познание: формирование у детей представлений о собственной личности, других людях, нормах поведения в обществе. Усвоение информации происходило с учетом уже имеющихся у детей знаний и опыта при взаимодействии с окружающей действительностью.

3. Сотрудничество: формирование коммуникативных умений на основе принятия, осознанного отношения к деятельности, представлений о собственных особенностях / особенностях других людей, выявленных способов коммуникативной деятельности.

4. Анализ: формирование навыков анализа своих действий, поступков, мотивов в ходе занятий; соотнесе-

ния с общепринятыми ценностями, деятельностью сверстников и взрослых.

Реализуя игровую деятельность, дети учились видеть положительные и отрицательные качества героев; доверять партнерам по игре; соблюдать правила, предусмотренные в конкретной игре. Игра помогала получить опыт общения с окружающими, а в дальнейшем – лучше адаптироваться к любой обстановке. В каждой новой игре у ребенка закладывались навыки заботы о других, которые позволяют выстроить уважительное отношение к себе и другим; сформировать умения принимать самостоятельные решения, анализировать и оценивать себя и героев; навыки саморегуляции. В игре дети сосредотачивались быстрее и успешнее, запоминали существенно больше информации. Понимание целевой установки – запомнить увиденное и услышанное, сдерживаться в импульсивных действиях, способствовало формированию умения осуществлять регуляцию деятельности.

Тренинговый метод ситуационно-ролевой игры, предлагаемый О.В. Вакулко при взаимодействии со старшими дошкольниками, предоставил значимые возможности для формирования исследуемого явления [29]. Реализация метода позволила выявить и осуществить набор необходимых для ребенка социальных ролей. Проведение занятий в игровой форме позволило вызвать эмоциональные переживания старших дошкольников, обусловивших активное участие детей. При проигрывании различных ролей происходило осознание и запоминание характерных для этих ролей моделей поведения, способствующие адекватному восприятию действий окружающих людей.

В старшем дошкольном возрасте отмечается избирательность отношения к игре, в связи с этим у детей была возможность принятия на себя роли значимого взрослого, поведение и поступки которого вызвали наибольший интерес. Выполняя ролевые функции, дети становились на противоположные точки зрения и анализировали объекты действительности с различных позиций, что приводило к формированию коммуникативных умений детей, позволяющих учитывать различные точки зрения. В зависимости от того, какие роли играли дети в ходе игры – равноправие, подчиненность, руководство – определялся характер и уровень воздействия игровой деятельности.

Приведем примеры осуществления некоторых методов в процессе реализации парциальной образовательной программы. При проведении игры «Кто на фотографии, доброе утро!» детям, сидящим в кругу, предъявлялись фотографии изображениями вниз, и объяснялось, что нужно будет здороваться друг с другом по очереди. Для этого ребенок выходил в центр круга, брал любую фотографию, затем находил того, кто изображен на фотографии, подходил и здоровался одним из трех способов: пожать руку; помахать рукой; сказать: «Доброе утро» («Добрый день!»). Ребенок сначала отвечал на приветствие любым способом, а затем выходил в центр круга и выбирал фотографию. Игра-приветствие продолжалась до тех пор, пока в кругу не оставалась ни одной фотографии. Игра способствовала, прежде всего, настрою детей на организацию дальнейшего взаимодействия в группе.

Реализовывались игры, направленные на формирование умения работать в команде. Например, при игре «Разведчики» проводилась беседа с детьми, в процессе которой выяснялось, какие качества, по их мнению, должны быть у разведчиков (ответственность, смелость, умение контролировать свои эмоции и желания). Определяемое содержание качеств проигрывалось в различных этюдах, придумываемых совместно с детьми. Руководил работой «командир» – взрослый или один из детей. Задача «разведчиков» состояла в точном следовании указаниям командира. Сложность игры обусловила некоторые затруднения старших дошкольников при выявлении точного содержания отдельных качеств. Кроме

того, на начальных этапах проведения игры отмечались и трудности организации взаимодействия, выражающиеся в малой сформированности умения слышать и слушать другого, нежелании учитывать мнения другого, стремлении многих быть «командирами». В ходе реализации содержания парциальной образовательной программы отмечалась все большее стремление к согласованной деятельности.

Интересным был опыт проведения настольных игр, направленных на формирование коммуникативных умений. Так, играя в «Башню успеха» старшие дошкольники вытаскивали из основания башни, состоящей из набора деревянных брусков, ее составляющие и перекладывали вверх так, чтобы башня простояла как можно больше время и стала как можно выше. Реализация замысла осуществлялась сложно, однако анализ тактики и стратегии каждого участвующего ребенка, проводимый после игры, способствовал формированию умения договариваться, взаимному контролю, взаимопомощи и рациональному использованию средств совместных действий.

При реализации парциальной образовательной программы осуществлялся просмотр и обсуждение современных мультфильмов, при этом сочетался наглядный материал и речь педагога. Работа с мультфильмами начиналась с вступительного слова, в котором обозначалась определенная проблема, затем показывался мультфильм, проводилось обсуждение, формулировались выводы. Осуществление данной деятельности способствовало расширению представлений детей о возможностях человеческого общения, формированию оценочного отношения к окружающему миру, и в целом, совершенствованию коммуникативных умений старших дошкольников, на основе увиденных положительных / отрицательных примеров.

При формировании коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста важным было участие в осуществляемых видах деятельности старших дошкольников с различными видами самооценки. В ходе проведения занятий было отмечено возникновение различных негативных явлений в детской группе: агрессивность, тревожность, замкнутость, обусловленных, в том числе, различной самооценкой обучающихся. Однако дальнейшее формирование исследуемого явления показало возможность развития конструктивных отношений со сверстниками и взрослыми, при адекватном оценивании себя и других людей.

По итогам экспериментальной работы для изучения коммуникативных умений старших дошкольников был также реализован метод наблюдения по схеме Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой. Наблюдение осуществлялось в режимных моментах, игре и свободной деятельности. В ходе применения метода наблюдения были получены следующие результаты: более половины детей (60%) имеют высокий уровень сформированности коммуникативных умений. Старшие дошкольники активно привлекают сверстников к своей деятельности, вносят предложения об использовании различных вариантов взаимодействия; с интересом демонстрирует отклик в связи с инициативами других, активно участвует в организуемой деятельности; характерен положительный эмоциональный настрой при осуществлении деятельности.

Для менее чем половины воспитанников характерен средний уровень сформированности коммуникативных умений (40%). Данные старшие дошкольники часто проявляют инициативу, однако бывают чрезмерно настойчивым; не всегда готовы откликнуться на предложения сверстников. Возможно проявление негативной окраски общения обучающихся со сверстниками, что говорит о некоторых затруднениях при взаимодействии с другими детьми. Низкого уровня сформированности коммуникативных умений не выявлено, что позволяет отметить отсутствие детей старшего дошкольного возраста, не проявляющих активности, играющих в одиночестве или

пассивно следующих за сверстниками; не отвечающих на предложения других; с преобладающим негативным эмоциональным фоном. Динамика результатов исследования самооценки также была положительной.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, определены некоторые особенности формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста, имеющих различные виды самооценки. Приведены результаты исследования сформированности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста, актуализирующие рассматриваемую проблему. Обозначена необходимость проектирования и реализации парциальной образовательной программы, направленной на формирование коммуникативных умений старших дошкольников с различными видами самооценок. Представлены методы, значимые для формирования исследуемого феномена. Особое значение отводится организации игровой деятельности обучающихся. Итоговые результаты показывают положительную динамику сформированности коммуникативных умений детей с различными видами самооценки. По итогам проведенной работы подготовлены конспекты занятий парциальной образовательной программы, методические рекомендации педагогам дошкольных образовательных организаций.

В рамках проведенного исследования рассмотрены не все аспекты формирования коммуникативных умений старших дошкольников с различными видами самооценки. Дальнейшие исследования возможны в связи с уточнением взаимосвязи уровня сформированности коммуникативных умений детей и видом самооценки; выявлением влияния на формирование исследуемого явления иных особенностей личности детей, характера взаимодействия взрослых субъектов образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (П. 3., п.п. 3.6.3.) (зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) // *Российская газета*. 2013. 25.11 (№ 265).
2. Матвеева М.Г. Коммуникативная компетентность как социальная одаренность детей дошкольного возраста // *Образование и саморазвитие*. 2013. № 1(35). С. 77-82.
3. Чувашова Н.Я. Развитие коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста // <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/2318/1/liv-2014-1-53.pdf>
4. Выготский Л.С. *Детская психология*. М.: Просвещение, 2005. 432 с.
5. Леонтьев А.Н. *Избранные психологические произведения*. М.: Книга по Требованию, 2012. 392 с.
6. Эльконин Д.Б. *Психология игры*. М.: Книга по Требованию, 2012. 228 с.
7. Ермолаева М.В. *Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками*. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2007. 192 с.
8. Лисина М.И. *Генезис форм общения у детей*. М.: Гардарики, 2005. 161 с.
9. Лисина М.И. *Общение, личность и психика ребенка*. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 320 с.
10. Смирнова Е.О. *Особенности общения с дошкольниками*. М.: Академия, 2000. 160 с.
11. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
12. Кон И.С. *Ребенок и окружение*. М.: Просвещение, 2005. 123 с.
13. Рубинштейн С.Л. *Бытие и сознание* / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2017. 288 с.
14. Пасальская Т.Л. *К вопросу о формировании базовых элементов социальной компетентности у старших дошкольников в группах кратковременного пребывания* // *Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых*. 2011. № 8. С. 111-116.
15. Короткова Н.А., Нежнов П.Г. *Возрастные нормативы и наблюдение за развитием дошкольников* // *Ребенок в детском саду*. 2005. №3. С.23-33.
16. Репина Т.А. *Общение детей в детском саду и семье*. М.: Просвещение, 2006. 144с.
17. Репина Т.А. *Социально-психологическая характеристика группы*. М.: Просвещение, 2008. 128 с.
18. Коростелева Е.Ю. *Современные технологические проблемы обучения педагогов подготовке дошкольников и младших школьников*

к развитию речи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2 (5). С. 128-133.

19. Денисова Е.Е. Методы и приемы обучения дошкольников рассказыванию // Карельский научный журнал. 2014. № 4 (9). С. 54-57.

20. Шадрин Л.Г. Обучение дошкольников речи-рассуждению // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3 (10). С. 257-260.

21. Галкина И.А., Теплых Е.А. Метод моделирования как средство развития описательного типа текста у старших дошкольников // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 211-213.

22. Комарова И.А., Прокофьева О.О. Теоретико-методические аспекты поликультурного воспитания дошкольников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3 (6). С. 161-164.

23. Щетинина В.В. Формирование опыта сотрудничества старших дошкольников // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 41-44.

24. 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.

25. Лысогоорова Л.В., Салдаева Е.Н. Технология организации образовательной деятельности с дошкольниками, направленная на формирование инициативности и самостоятельности // Научен вектор на Балканиите. 2018. № 1. С. 64-66.

26. Ремизова К.А. Взаимосвязь коммуникативных умений и уровня развития самооценки детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания. М.: Перо, 2015. С.97-110.

27. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Конфликтные дети. М.: Эксмо, 2010. 176 с.

28. Молчанова О.Н. Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования. М.: Флинта, Наука, 2010. 392с.

29. Вакуленко О.В. Игровой тренинг как средство формирования гуманных отношений старших дошкольников к сверстникам. дисс... канд.пед.наук. Екатеринбург, 2000. 216 с.

Статья поступила в редакцию 29.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378.1
DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0060**XXIX ВСЕМИРНАЯ ЗИМНЯЯ УНИВЕРСИАДА В КРАСНОЯРСКЕ КАК ФАКТОР
МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ “SURVIVAL ENGLISH”**

© 2019

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. Всемирная зимняя универсиада 2019 (всемирные студенческо-молодёжные спортивные соревнования), которая проходила в Красноярске в марте нынешнего года, уже вошла в историю. Это была первая зимняя Универсиада на территории Российской Федерации. Начиная с сентября 2012 года, проводилась заявочная кампания Красноярска на получение права проведения данного мероприятия. Выбор города не случаен, поскольку Красноярск выразил желание, готовность и возможность провести Студенческие игры. Столица региона является одним из центров студенчества в стране, где располагается не только значимый Сибирский федеральный университет, но и другие высшие учебные заведения. 9 ноября 2013 года члены FISU в Брюсселе избрали Красноярск столицей XXIX Всемирной зимней Универсиады 2019 года. Организационный комитет по подготовке и проведению зимней универсиады в Красноярске был образован согласно указу Президента Российской Федерации 14 января 2014 года. Именно с этого момента началась интенсивная подготовка к проведению мероприятия. Одним из главных направлений подготовки, помимо создания инфраструктуры и строительства грандиозных спортивных объектов, стало обучение и подготовка студентов Красноярских вузов для работы в качестве волонтеров и стюардов (контролёров-распорядителей). К ним предъявлялись высокие требования и, помимо необходимого пакета документов, волонтеры и стюарды должны были обладать такими качествами как: ответственность, стрессоустойчивость, коммуникативные навыки, знание иностранных языков, склонность к командной работе, умение держать себя в руках, не вступая в конфликт, способность следовать конкретным инструкциям, толерантность и др. Именно коммуникативные навыки на иностранном языке, по мнению автора, являются одними из ключевых моментов успешной работы волонтеров и стюардов на Универсиаде, поскольку география соревнований включала участников из 56 стран. Подготовка стюардов и волонтеров также проводилась на базе ФГБОУ ВО «Красноярский ГАУ» Институтом дополнительного профессионального образования, входящим в структуру университета. Кафедра «Иностранный язык» оказывала посильную помощь в подготовке стюардов. Цель автора статьи проанализировать влияние Всемирной зимней универсиады на мотивацию студентов к изучению иностранного языка (в том числе “Survival English”). В ходе написания работы автор последовательно решает следующие задачи: рассмотреть понятие мотивации, проанализировать сущность раздела иностранного языка “Survival English”, представить практический опыт подготовки студентов к общению на иностранном языке в условиях реальной коммуникации, подтвердить положительное влияние масштабного спортивного мероприятия на мотивацию студентов к изучению иностранного языка. Использовались методы включенного наблюдения, анализ, синтез, обобщение, анкетирование.

Ключевые слова: иностранный язык, XXIX Всемирная зимняя универсиада, мотивация, волонтеры, стюарды, реальная коммуникация, подготовка, имплементация, анкетирование, английский для выживания, методика преподавания.

**XXIX WORLD WINTER UNIVERSIADE IN KRASNOYARSK AS A FACTOR OF MOTIVATING
STUDENTS FOR LEARNING “SURVIVAL ENGLISH”**

© 2019

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 World Winter Universiade 2019 (world student and youth sports competitions), which was held in Krasnoyarsk in March this year, has already gone down in history. It was the first winter Universiade in the Russian Federation. Since September 2012, Krasnoyarsk was conducting an application campaign for the right to hold this event. The choice of the city is not accidental, as Krasnoyarsk expressed the desire, willingness and opportunity to hold Student games. The capital of the region is one of the centers of students in the country, which is not only a significant Siberian Federal University, but also other higher education institutions. On November 9, 2013, FISU members in Brussels elected Krasnoyarsk as the capital of the XXIX World Winter Universiade 2019. The organizing Committee for the preparation and holding of the winter Universiade in Krasnoyarsk was formed according to the decree of the President of the Russian Federation on January 14, 2014. It was from this moment that the intensive preparation for the event began. One of the main areas of training, in addition to the creation of infrastructure and construction of grand sports facilities, was the training and preparation of students of Krasnoyarsk universities to work as volunteers and stewards (controllers-supervisors). They had high requirements and, in addition to the necessary documents, volunteers and stewards had to have such qualities as: responsibility, stress resistance, communication skills, knowledge of foreign languages, a tendency to team work, the ability to control themselves without entering into conflict, the ability to follow specific instructions, tolerance, etc. According to the author, communicative skills in a foreign language are one of the key moments of successful work of volunteers and stewards at the Universiade, as the geography of the competition included participants from 56 countries. Training of stewards and volunteers was also carried out on the basis of FSBEI HE “Krasnoyarsk SAU” by of the Institute of additional professional education. The Department of “Foreign language” provided all possible assistance in stewards’ preparation and training. The purpose of the article is to analyze the influence of the World Winter Universiade on the motivation of students in learning a foreign language (including “Survival English”). In the course of writing, the author consistently solves the following tasks: to consider the concept of motivation, to analyze the essence of the section “Survival English”, to present the practical experience of preparing students to communicate in a foreign language in terms of real communication, to confirm the positive impact of a large-scale sports event on the motivation of students to learn the foreign language. Methods of inclusive observation, analysis, synthesis, generalization, questioning were used.

Keywords: foreign language, XXIX World Winter Universiade, motivation, volunteers, stewards, real communication, training, implementation, questioning, English for survival, teaching methods.

Statement of the problem in general and its connection with important scientific and practical tasks. It is a well-

known fact that the main purpose of teaching foreign languages in a non-linguistic university is the development of communicative competence, student's personality, willingness and capability to participate in intercultural communication in a foreign language and organization of student's self-improvement in his future life. These are the principles of student-centered learning [1], [2], [3], [4]. The quality of achieving the goal depends primarily on the motivation and needs of the individual. It is no secret that motivation has a huge impact on all human activities, including the educational activities of the student.

The problem of motivation in teaching and learning arises in each subject at the university. Methods of motivation development and stimulation taking into account the specificity of the subject are developed in the appropriate methods and textbooks [5], [6]. However, the problem of motivation in learning foreign languages in the non-linguistic university is particularly acute. Faculty members should apply all their enthusiasm, charisma and efforts in order to motivate the students to learn English. There are a lot of ways discussed in the literature that help students develop motivation and facilitate teachers' stimulation of this process.

The purpose of the article is to show that the large-scale sport event like the XXIX World Winter Universiade 2019 held in Krasnoyarsk, Russia in March, 2019 can serve as a powerful motivation factor for the students of the non-linguistic university to learn English, basically its part "Survival English". The following *tasks* were solved by the author in the research process: to consider the concept of motivation in psychological and pedagogical literature, to analyze the essence of such part of learning English as "Survival English", to present the practical experience of preparing students (volunteers and stewards) to speak in a foreign language in terms of real communication, to confirm the positive impact of the large-scale sport event on the motivation of students to learn the language. The following methods were used: inclusive observation, analysis, synthesis, generalization, questioning.

Analysis of recent studies and publications where aspects of the problem are shown. The term motivation has come into use to explain human and animal behavior. It should be noted that the main methodological principle that determines the scope of research of motivational processes in Russian psychology is the position of the unity of the two sides of motivation: dynamic and meaningful-semantic. This principle is directly linked to the study of such problems as a system of human relations (V. N. Myasishev [7]), the ratio of sense and meaning (A. N. Leontiev [8]), the integration of faith and their semantic context (S. L. Rubinstein [9]), the orientation of the personality and the dynamics of behavior (L. I. Bozhovich [10]), the orientation of the activities (P. Ya. Halperin [11]), etc. Domestic scientists give much attention to the problem of motivation in teaching foreign languages considering it to be an indispensable component of successful mastering of the language (I.A. Zimnyaya [12], L.I. Bim [13], E.I. Passov [14], I.B. Minaeva [15]). Moreover, special attention is given to motivation of learning a foreign language in the non-linguistic university where the English language is not the profile discipline (L.V. Tyurina [16], E.V. Chervova [17], S. V. Efimenko, A. K. Yurov [18], N.V. Antonova, Zh. N. Shmeleva [19]). All the above-mentioned ideas prove the topicality and relevance of the researched problem.

Presentation of the main material of the article. It is worth noting that, like any type of motivation, training motivation is characterized by a number of specific factors for training activities. First of all, it is determined by the educational system, educational institution, where educational activities are carried out; secondly, by the organization of the educational process; thirdly, by the characteristics of the student (age, gender, level of intellectual development, ability, level of claims, self-esteem, its interaction with society, etc.); fourth, by subjective characteristics of the teacher and his relationship to the student, to the case; fifth, by the specifics of the educational subject. In the works of domestic

teachers and psychologists motivation is defined as a complex multi-level regulator of human activity and behavior. Consciously-volitional is the highest level of regulation of behavior. A motivated student is a student who is aware of his motives and values, who is able to make decisions in a situation of conflict of motives and feelings, to formulate his position, to justify and defend it, to make a decision taking into account different positions, to act arbitrarily and purposefully. Educational motivation, which grows out of the need for new experiences, is undergoing significant changes in the course of learning at the university. Educational activities also include social and conscious motives, while each of these components is dynamically changing at each stage of training.

Modern psychologists and teachers are united in the fact that the quality of performance and its result depend primarily on the motivation and needs of the individual; it is motivation that causes purposeful activity that determines the choice of means and methods, their ordering to achieve goals. Motivation is therefore the "trigger" (I.A. Zimnyaya) of all human activities: be it work, communication or knowledge. The problem of motivation in teaching arises in each subject. However, the problem of motivation to learn foreign languages is particularly acute. Researchers of the issue of motivation give data on its reduction. It is noteworthy that before the study of a foreign language and at the beginning of the language learning the students are usually highly motivated. They want to speak a foreign language with their peers; they are eager to recite poems and sing songs in a foreign language; read and learn about other countries. But when the everyday process of mastering a foreign language begins, which needs to possess self-discipline and self-organization, the attitude of students is changing, many of them are disappointed. After all, this process involves a period of accumulation of "building blocks", the stage of inevitably primitive content, overcoming a variety of difficulties, which pushes the achievement of the goals that were dreamed of. As a result, motivation decreases, counter-activity disappears, the will aimed at mastering becomes lower. This is a widely observed pattern associated with the study of a foreign language at school and at university.

There are many ways to encourage students to learn a foreign language. The teacher must imagine the entire arsenal of motivational tools and techniques to achieve the main goal of learning a foreign language, for example: showing your own love and enthusiasm for language (a good teacher can transmit his love, loyalty and great desire for learning English to his students); creating a favorable atmosphere in the classroom (creating motivation to learn a foreign language and to communicate is impossible without creating a friendly atmosphere in the classroom, in the lessons you need to create a situation of success, it is important to educate children a sense of optimism and self-confidence); meetings and discussions with native speakers (another incentive that increases the interest of students to learn a foreign language, because during the discussions, students have the opportunity to practice speaking with native speakers and develop listening skills, as well as to realistically assess their level of language, which makes deepen their knowledge of a foreign language); work with authentic materials (the development of skills of adequate communication and mutual understanding with native speakers implies the formation of socio-cultural competence, so up-to-date teaching materials in foreign languages include authentic materials that allow to adapt the contents of the training material to real situations in which students can be presenting themselves in everyday life); application of information and communication technologies (these technologies not only give students the opportunity to keep up with the times, but also make the learning process more interesting, makes learning problematic, creative, research-oriented); extracurricular activity that includes listening to music, Internet communication, translation of the poems, watching original cartoons and movies with or without subtitles, taking part in on-line Olympiads (this

type of activity helps to overcome the difficulties in learning and self-affirmation of students, because it allows them to reveal their capabilities and abilities, increases the space in which students can develop their creative and cognitive activity, to realize their best personal qualities, to demonstrate those abilities that often remain unclaimed in the classroom). Certainly this list can be prolonged and added by many more examples.

The author of the article would like to complement one more factor that can increase the motivation of students for the English language learning. The large-scale sport event like the XXIX World Winter Universiade 2019, held in Krasnoyarsk, is considered to be one of the real motivators for students' learning of "Survival English". Krasnoyarsk was chosen as a place for holding Winter Universiade in 2013. In 2014, after the President's Decree the intensive preparation for the event began. Great investments, creation of infrastructure, construction of grand sports facilities were fulfilled. And also one of the key successful elements of the Universiade was the training and preparation of students of Krasnoyarsk universities to work as volunteers and stewards (controllers-supervisors). They had high professional and personal requirements such as: responsibility, stress resistance, communication skills, knowledge of foreign languages, a tendency to team work, the ability to control themselves without entering into conflict, the ability to follow specific instructions, tolerance, etc. According to the author, communicative skills in a foreign language are one of the key moments of successful work of volunteers and stewards at the Universiade, as the geography of the competition included participants from 56 countries and students working there for almost one month had to implement their knowledge of English.

Training of stewards and volunteers was carried out on the basis of FSBEI HE "Krasnoyarsk SAU" by the Institute of additional professional education. The Department of "Foreign language" provided all possible assistance and support in teaching "Survival English". The questions come: "What is "Survival English?" and "What is its purpose?". To be short, we can summarize its essence in the following ideas. Survival English is needed not for free communication with foreigners, but for solving the most urgent problems: greetings, farewells, asking for help, asking for the way, buying a ticket, calling for help. The convenience of "Survival English" is that it will help to communicate not only in the UK, the USA and other English-speaking countries, but also in many other countries where English is used as the language of international communication. "Survival English" includes the basic expressions: phrases of politeness, greetings, goodbyes, requests for help, as well as about 500 basic English words. It is also desirable to know the grammar at least at a minimum level – it will help to put words in a more or less understandable expression, multiplying several times the benefits that can be derived from a small vocabulary. It is not necessary to learn all the verb tenses. It is enough to know the basic tenses, basic irregular verbs and be able to build a question and negation. Moreover, it is quite simple to learn basic words, "chunks" and phrases yourself, but the difficulty is also to understand the answers of your interlocutors.

It is important to mention that FSBEI HE "Krasnoyarsk state agrarian university" has been implementing a special program in foreign language training in the following directions: 38.03.02 "Management", 38.03.03 "Human resources management" and 44.03.04 "Pedagogical training (in directions)". 85% of these students worked as stewards at the Winter Universiade 2019. They worked at sport centers, in medical centers, assisted delegations of foreign sportsmen. The students of these educational programs learn English for four years, which for sure creates the solid base for the development of communicative competence. Nevertheless, there was a great need to conduct additional training and master-classes in "Survival English".

We used the following techniques and materials in or-

der to improve spoken English skills. Firstly, we gave great attention to the use of the "Imperative Mood", as this grammar phenomenon is used by people almost every moment of communication in order to give commands, direct the activities, forbid the actions and invite to mutual cooperation. The list of special orders was developed and included phrases like: "Please proceed to ...", "Turn right (left)", "Take a seat", "Go straight", "Please, stretch your arms aside and stand straight", "Please walk through the metal detector", "Turn the device on", "Get the lap top out of the bag and turn it on", "Take out all the metallic items and walk through the metal detector", "Open your bag, please", "Stop your actions", "Show your accreditation", "Get the phone out of the bag and put it in the tray", "Put your bags on the conveyor belt of the x-ray machine", "Describe your problem", etc. Next helpful grammar material was connected with the use of Modal Verbs and their substitutes. We learnt phrases like: "You are not allowed to ...", "You can pass with this type of accreditation", "That's all right, you may pass on", "You mustn't smoke in this building", "This item is prohibited, you may not take it with you", "The size of the flag must not exceed 2 meters", "Can I help you?", etc.

And for sure, speech etiquette or the so-called "Small talk" was absolutely indispensable in the process of preparation. The author of the article used a famous "Small talk. More Jazz Chants" course by Carolyn Graham, Oxford University Press. This audio course contains 15 Units among them: Greetings; Introductions, Identifying self and others; Saying Good-bye; Giving and Receiving Compliments; Expressing ability or inability to do something, giving encouragement; Inviting, Accepting, Refusing; Giving and Receiving Thanks; Asking for and Giving Information; Expressing Confusion and others. All widely used phrases like: "Hi, how are you?", "Nice to meet you", "Have a nice day", "See you tomorrow", "Thanks, I appreciate it" are accompanied by music and repeated many times, which facilitates memorizing of the material. Students downloaded the tracks into their mobile phones and listened to them during the day. Also the author developed a list of the so-called "Speech Patterns" like: "I would like to ...", "I would like you (him, her, us) to ...", "I'm going to ...", "It is necessary to ...", "It takes 5 minutes to ...", "I'm looking forward to ..." that helped students communicate and sound polite. So, all these techniques helped the students relax, memorize the material and successfully implement their knowledge of English in practice.

In conclusion, the author considers it necessary to give some statistical data. We conducted the questioning of students before and after the XXIX World Winter Universiade. Before the Universiade only 33,5 % of students were really motivated for learning English and were going to use it in future. After the sport event, when the students plunged into the situation of real communication and were forced to use their language skills, this number according to the second questioning has dramatically increased up to 81%. The students of the Krasnoyarsk state agrarian university were working at the stadium "Crystal Arena" where all hockey matches were held and had to talk with teams from Slovakia, Canada, the USA, Hungary, Japan, Switzerland, Sweden, and the Czech Republic. So, after the end of the Universiade they show greater desire for learning the language, expressing their ideas in English and they plan to work as volunteers and stewards in future sports events that will for sure take place in Krasnoyarsk due to the developed sports facilities. So, the main idea of the article proves to be effective and reliable.

REFERENCES:

1. Езармин П.А., Петрова И.А. Студентоцентрированное обучение в информационно-образовательной среде вуза//Дистанционное и виртуальное обучение. 2016. № 2 (104). С. 18-26. Минтус О.М. Студентоцентрированное обучение как один из путей развития современного образования//Культура, наука, образование: проблемы и перспективы. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Ответственный редактор А.В. Коричко. 2013. С. 141-142.
2. Лопанова Е.В., Галаянская Е.Г. Организация студентоцентри-

рованного обучения в медицинском вузе // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. – 2015. – № 8-4. – С. 751-754. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7235> (дата обращения: 07.02.2019).

3. Плотникова Г.Г. Актуальность перехода к студентоцентрированному обучению в практике самостоятельной работы студента вуза // *Вопросы образования и науки: теоретический и методический аспекты сборник научных трудов по материалам Международной заочной научно-практической конференции: в 7 частях*. 2012. С. 129-131.

4. Огорелкова Н.И., Мельничук В.А. Студентоцентрированное обучение как процесс достижения запланированных результатов, установленных образовательными стандартами. // *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий*. 2014. № 2 (10). С. 90-93.

5. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. - 365 с.

6. Изучение мотивации поведения детей и подростков, под ред. Божович Л. И., Благонадежина Л. В. – М.: Педагогика, 1972. – 352 с.

7. Мясищев В.Н. Психология отношений М.: МПСИ, 2005. – 158 с.

8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2004. – 352 с.

9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. (Мастера психологии). СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

10. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Под редакцией Д.И. Фельдштейна. Вступительная статья Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1997. – 352 с.

11. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. – М.: Изд-во Института практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1998. – 480 с.

12. Зимняя И. А. 3-62 Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

13. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. – 288 с.

14. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. – 276 с. – ISBN 5-200-00717-8.

15. Минаева И.Б. Мотивация успеха – необходимое условие овладения иностранным языком. // *Иностранные языки в школе*. 2009. № 2. С. 42-45.

16. Торина Л.В. Мотивация и её роль в обучении иностранным языкам студентов неязыковых вузов // *Методика преподавания иностранных языков: традиции и инновации Сборник научных трудов по материалам международной научно-методической конференции-вебинара: в 2-х частях*. 2016. С. 197-202.

17. Червова Е.В. Мотивация как инструмент повышения эффективности обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // *Экономика и общество в условиях турбулентности внешней среды Материалы II международной научно-практической конференции*. 2017. С. 155-157.

18. Ефименко С.В., Юров А.К. Психологическая характеристика мотивации учения и ее роль в обучении иностранным языкам в техническом вузе // *Вестник Таганрогского государственного педагогического института*. 2009. № 2. С. 312-317.

19. Антонова Н.В., Шмелева Ж.Н. Повышение мотивации студентов на уроках иностранного языка в неязыковом вузе // *Вестник Красноярского государственного аграрного университета*. 2015. № 3 (102). С. 223-228.

Статья поступила в редакцию 28.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378.1

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0061

НЕПРЕРЫВНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КРАСНОЯРСКОМ ГАУ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОЛУЧЕНИЯ АККРЕДИТАЦИИ ЕСВЕ И СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ЮНЕСКО

© 2019

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. Красноярский государственный аграрный университет в 2014 году получил аккредитацию Европейского Совета по Бизнес Образованию для направлений подготовки 38.03.02, 38.04.02 «Менеджмент» и в 2017 году успешно подтвердил валидность данной аккредитации, получив ре-аккредитацию, сроком на пять лет. Одним из условий получения такого рода аккредитации является имплементация стандартов ENQA и UNESCO, провозглашающих непрерывность образования. Обучение на протяжении всей жизни основывается на четырех основополагающих принципах: научиться познавать и приобретать знания, научиться делать и работать, научиться жить вместе, научиться жить. Конечной целью непрерывного образования в университетской среде является формирование гармонично развитой личности, владеющей лидерскими качествами, способной работать в команде, а также в конкурентной среде, используя общекультурные и профессиональные компетенции, сформированные в вузе. К вышеперечисленному автор статьи добавляет знание иностранного языка, которое, несомненно, является конкурентным преимуществом любого выпускника при поиске работы и трудоустройстве. Цель автора заключается в том, чтобы проанализировать процесс непрерывного изучения иностранного языка в Красноярском государственном аграрном университете, и показать успешность имплементации стандартов ENQA и UNESCO в ходе преподавания дисциплины «Иностранный язык» и предметов на иностранном языке. Кроме того, приводятся конкретные практические результаты реализации указанных стандартов кафедрой «Иностранный язык», входящей в состав Центра международных связей и бизнеса Красноярского ГАУ.

Ключевые слова: непрерывное обучение, качество, гарантия, высшее образование, стандарты ENQA, стандарты UNESCO, аккредитация, иностранный язык, бакалавриат, магистратура, аспирантура, направление подготовки, принципы непрерывного образования, трудоустройство.

LIFE-LONG LEARNING OF THE FOREIGN LANGUAGE AT KRASNOYARSK SAU AS THE PREREQUISITE FOR RECEIVING ECBE ACCREDITATION AND A MEANS OF IMPLEMENTING UNESCO EDUCATIONAL STANDARDS

© 2019

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. Krasnoyarsk state agrarian university received the accreditation of the European Council for Business Education for the directions of training 38.03.02, 38.04.02 "Management" in 2014 and in 2017 successfully confirmed the validity of this accreditation, having received the re-accreditation for a period of five years. One of the conditions for obtaining this kind of accreditation is the implementation of ENQA and UNESCO standards proclaiming the continuity of education. Life-long learning is based on four fundamental principles: to learn to know and acquire knowledge, to learn to do and to work, to learn to live together, to learn to live. The ultimate goal of life-long education in the university environment is the formation of a harmoniously developed personality, possessing leadership qualities, able to work in a team, as well as in a competitive environment, using the general cultural and professional competencies formed in the university. The author adds to the above mentioned characteristics, the knowledge of a foreign language, which is undoubtedly a competitive advantage of any graduate in job search and employment. The purpose of the author is to analyze the process of life-long learning of a foreign language at the Krasnoyarsk state agrarian university, and to show the success of the implementation of ENQA and UNESCO standards in the course of teaching the discipline "Foreign language" and subjects in a foreign language. In addition, the specific practical results of the implementation of these standards by the "Foreign Language" Department which is part of the Center for international relations and business of Krasnoyarsk SAU.

Keywords: life-long learning, quality, guarantee, higher education, ENQA standards, UNESCO standards, accreditation, foreign language, Bachelor degree course, Master degree, postgraduate study, direction of training, principles of continuous education, employment.

Statement of the problem in general and its connection with important scientific and practical tasks. The effective existence of a person in any society is based on his knowledge (competencies) and requires the implementation of the life-long learning principle. The concept of life-long education (life-long learning) began to emerge about thirty years ago as a reflection of the growing awareness of the importance and gradual importance increase of population education in the successful development of society and its citizens. The principles of this type of education were proclaimed in UNESCO standards and ENQA standards [1], [2]. It should be emphasized that life-long education does not mean building a new educational system. We can call it a new approach, a kind of sophisticated philosophy that provides for the emergence of diverse opportunities for training of citizens provided by various institutions of society. In other words, within the framework of this concept, every citizen has the opportunity to realize his or her educational

potential in various structures, educational institutions, family, public organizations, including enterprises operating in parallel with the existing system of formal education. The participants in the system of life-long education are citizens, families, employers, educational institutions, trade unions.

Speaking about life-long education, it is necessary to draw attention to the fact that this concept transfers and expands the emphasis from the time axis (i.e. education from the perinatal stage in the womb to the death) to the spatial one, which additionally includes all forms of education at all stages of human life. That is, at each stage of life you can learn using different forms of education in different educational institutions. In addition, since Russia entered the Bologna process in 2003, the Russian education system has to use new categories that are absent in classical pedagogy. These categories are "formal", "non-formal", "informal", "informal education", "student-centered approach", "life-long learning". It should be reminded that still little-studied

informal education is the development of social and cultural experience outside the framework of the pedagogically organized process and deprived of its basic attributes, implemented in an explicit and implicit form in the family, in various formal and informal groups and associations, as well as through the media, in the immediate environment to the individual, etc. So, one can notice that the concept of life-long learning is quite wide, and the *purpose* of the author is to narrow it to the learning in the institution of higher education and to show how this principle and standard is implemented in the English language teaching at Krasnoyarsk SAU.

Analysis of recent studies and publications where aspects of the problem are shown. The problem of life-long education is quite relevant nowadays and is discussed in different sources of pedagogical, sociological and methodological literature. For example, A. L. Sirotyuk, E.A. Tszyan, G.G. Kolesnikova, L.I. Ermakova analyze the continuity of education, its relevance, contradictions, approaches, implementation problems and content [3], [4], [5], [6]. Z.O. Kekeeva understands the continuous system of pedagogical education as the realization of the higher professional education paradigm [7]. M. P. Gorchakova-Sibirskaya, M. I. Bocharov, T. I. Bocharova, L. A. Chernykh, N.A. Kondratenko, Yu.M. Melikhova establish the interdependence of life-long education and the educational quality guarantee [8], [9], [10], [11]. A.I. Zhilina establishes the model of continuous pedagogical education management in modern conditions of education development in Russia [12]. I.N. Sannikova considers the university to be the center of life-long learning system [13], whereas T.Yu. Lomakina analyzes the life-long education as the foundation for sustainable development [14]. Continuous education is considered by O.N. Pereylygina to be the part of the process of science and education integration [15]. Such scientists as F.M. Rashidova, N.A. Kachalov, E.V. Baronova, Zh.I. Khramova, G.I. Sosnovskaya, A.A. Kirpichnikova, O.S. Stepanova, T.Ya. Andreeva consider the English language life-long learning as the mandatory prerequisite for the harmonious personality formation [16], [17], [18], [19], [20].

Presentation of the main material of the article. The modern interpretation of the principle of life-long education involves the coordinated improvement of the structures of educational institutions that accompany a person at different stages of his life cycle, that is, from preschool to various stages of postgraduate education. This principle also provides for the completion of the educational ladder with new, not yet existing steps designed for all periods of adult life, including pre-retirement and pension periods. Thus, the creation of an educational environment of continuous education, in which a person is at all the main stages of the life cycle (childhood, youth, maturity, old age) is predominant.

Life-long education is based on four pillars [1]: learning to learn, to learn how to do and work, learning to live together, learn to live. Learning to learn, combining a fairly broad general culture with the possibility of in-depth work in a limited number of disciplines. It also means learning in order to take advantage of the opportunities offered by continuing education. Learn how to do and work means to acquire not only professional qualifications but also, in a broader sense, competence that makes it possible to cope with a variety of multiple situations and work in a group. It is also necessary to learn to work within the different social or working conditions that young men and women face either spontaneously, because of the existing local or national context, or formally, through the development of alternating stages of education. Learning to live together includes training of an understanding of the other and a sense of interdependence in order to carry out common projects and to be ready to resolve conflicts in conditions of respect for the values of pluralism, mutual understanding and peace. Learning to live involves the ability for self-development, adaptation and socialization, where a person is able to act with independence, independent judgement and personal responsibility. Life-long education should give special attention to any potential of each indi-

vidual: memory, the ability to think, aesthetic sense, physical abilities, abilities to communicate.

All these four principles were required from Krasnoyarsk state agrarian university in the process of getting the accreditation of ECBE in the training direction 38.03.02 "Management". Such a vision of education should inspire and guide future reforms in this area, be it curriculum development or new pedagogical policies. It is not surprising that at the present stage of the transition to a multi-level education system a lot of attention is given to teaching foreign languages in the conditions of globalized world. Within a competence-based approach to foreign language teaching at the continuity of this process becomes urgent. Life-long learning can be ensured only by the availability of educational activities of each person throughout life and the creation of the necessary conditions for the formation of self-educational competence of the individual who wants to continue his education throughout life.

The increased number of hours for the English language learning for the training direction 38.03.02 "Management" and its mastering during all four years of the Bachelor course are the conditions for maintaining continuity in foreign language education. The model of continuous learning of foreign languages at the university was developed by docent N.V. Antonova [21]. It involves the observance of a number of stages to make the entire university educational process closely related to a foreign language and suggests the introduction of continuous teaching of foreign languages, offering a number of disciplines in the English language ("English for professional purposes", "Business English", "Country study", "Foreign economic activity"), creating a special group to improve knowledge of a foreign language and attracting professors from foreign countries (Great Britain – Bob Johnson, Hungary – Alfonz Antoni, Slovenia – Polona Tominz, Germany – Odo Turowski and others) to deliver lectures and seminars to the students. In our opinion, the considered model of teaching foreign languages can be implemented in all non-linguistic universities. It provides the main principle of pedagogical support; according to it the social competence throughout the period of training is formed.

Let's have a look the stages of training of the proposed model. At the first stage in the Bachelor degree course, training is conducted according to programs based on the Federal State Educational Standards, and continues according to the allocated number of training hours. The focus of the 1st and the 2nd year training in English is on everyday communication of the student on topics related to the personal life, the problems of youth, leisure and entertainment, environmental problems, healthy lifestyle, achievements in modern world. At this stage, everyday vocabulary is learned, the formation of listening skills, the ability to start and maintain a conversation in a foreign language are conducted. Communicative methodology is used and students learn speech etiquette with the help of such courses as "Small Talk Chants" by Carolyn Graham, for example. During the 3rd and the 4th courses in the undergraduate studies, our students have such subjects as "Country study" and "English for professional purposes" where they develop cross-cultural knowledge, master their professional terminology, read and discuss texts related to their future profession. The formation of the elementary scientific vocabulary serves as the basis for further improvement of foreign language competences. At this stage, much attention is given to the competence of writing and listening to the texts of business communication. Students of this training direction actively take part in the scientific conference "Students' science – insight into future" where they make presentations on the relevant managerial problems in English.

The second stage – the Master degree course in the training direction 38.04.02 "Production Management" includes the development of skills of different types of reading – viewing, search, familiarization, studying. There are different types of activities aimed at the text analysis: designation of the key fragments, plan, abstract, summary, short retelling

of the specialized texts. Master degree students make presentations, publish articles, work on projects, discuss scientific problems in the classroom, and have role-plays. Much attention is paid to the dialogue and monologue speech, development of listening skills. Conferences for young scientists in a foreign language with the involvement of foreign experts are held every spring at Krasnoyarsk SAU. This knowledge allows to pass the entrance exams to the post-graduate course successfully.

At the third stage in the post-graduate course in the direction 08.00.05 "Economics" the main purpose of the foreign language course is to prepare for the candidate's exam. Post-graduate students find authentic monographs and articles on their research problems, write the report on these monographs, read authentic scientific texts in order to extract scientific information, discuss the research preliminary results at the "round table discussions" in a foreign language, conferences, exchange information with foreign colleagues. Having learned at the University "to learn" a foreign language, constantly having the support of the teacher, the students begin to work on a foreign language, studying autonomously and increasing their foreign language competence. Autonomous learning of foreign languages is now coming to the forefront of the development of the competence of the linguistic personality. Many courses on Moodle platform have been created by the Foreign Language Department which also facilitates student's ability to work independently [22].

As a result, students at all stages of training participate in the activities of the university, conducted in foreign languages, projects, competitions for scholarships and grants of foreign universities. The faculty member can act here as a facilitator of students' motivation in the development of foreign language competencies. Motivational approach is of great importance in the organization of continuous learning of foreign languages, stimulating the development of foreign language competencies related to tourism, Internet communication, participation in international scientific meetings, competitions, festivals. This type of activity is associated with the development of autonomous learning processes and can significantly expand the scope of the organization of additional education, developing a network of counseling students on various aspects of the development of foreign language competencies. The concept of life-long foreign language learning is one of the important fundamental factors in improving the quality of training and is fully consistent with the modernization direction of education.

In conclusion, we can summarize the advantages of the life-long learning of the English language at Krasnoyarsk SAU for students of all stages of their training and for faculty members as well. The continuity of learning foreign languages allows students to be constantly involved in foreign language communication; to develop self-employment skills; to increase interest in learning foreign languages; to master foreign language skills; to organize autonomous learning of a foreign language having the opportunity to identify strengths and weaknesses; to understand the responsibility for the knowledge gained and its application in practice; to develop self-discipline and a desire to learn constantly even after the university; to adapt to constantly changing conditions and socialize [23].

The continuity of teaching foreign languages provides faculty members of Krasnoyarsk SAU with: interest in obtaining the best results of students' cognitive activity; familiarization with new educational, methodical and pedagogical literature from coming foreign professors and Internet sources; constant monitoring of mastering the foreign speech competencies; improvement of teaching and interpersonal communication skills; introduction of a point-rating system for assessment of competencies; ability to create level tests and textbooks in the field of professional communication; introduction of innovative teaching methods that contribute to the development of students' motivation to study and improve foreign language skills; opportunity to participate in

international conferences devoted to innovations of modern education.

Continuity in foreign language teaching largely contributes to the formation of cognitive activity of students, educates and creates a creative personality. A mandatory aspect of the organization of continuous learning in extracurricular activities is the constant participation of students in conferences and seminars in foreign languages, competitions and weeks of foreign languages. The formation of tolerance in intercultural communication is facilitated by meetings with interesting people – native speakers, discussion of projects, presentations that provide constant emphasis on self-education and mutual enrichment of the personality of the teacher and the student within the framework of intercultural and interpersonal communication, educate them the desire to constantly improve foreign language competence and form the social competence of all participants in the educational process.

REFERENCES:

1. Образование: сокрытое сокровище. (Learning: The Treasure Within). Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. [Электронный ресурс]. URL: <http://ifap.ru/library/book201.pdf> (дата обращения 19.0.2019).
2. Стандарты ENQA. [Электронный ресурс] <http://www.enqa.eu/> (дата обращения 15.02.2019).
3. Сиротюк А.И. Непрерывность образования: актуальность, противоречия, подходы, содержание. [Электронный ресурс]. URL: https://www.tyuiu.ru/media/files/2009/12_03/tmpmteex.pdf (дата обращения 19.0.2019).
4. Цзян Е.А. Непрерывное образование в современном мире: проблемы реализации преемственности уровней образования (из опыта работы с молодыми специалистами)//Образование и социализация личности в современном обществе. Материалы X Международной научной конференции, посвященной памяти выдающегося ученого-педагога, доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования М.И. Шиловой. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; Ответственный редактор В.А. Адольф. 2016. С. 235-241.
5. Колесникова Г.Г. Образование на протяжении всей жизни или поговорим о непрерывном профессиональном образовании// Педагогика и психология: научные приоритеты учёных сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2017. С. 18-20.
6. Ермакова Л.И. Непрерывное образование: социальная практика дополнительного профессионального образования. Дис... докт. филос. наук. / Ростов-на-Дону, 2005.
7. Канкеева З.О. Непрерывная система педагогического образования – реализация парадигмы высшего профессионального образования//Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания. 2007. Т. 3. № 4 (30). С. 78-80.
8. Горчакова-Сибирская М.П. Взаимосвязь качества образования и готовности педагогов к непрерывному образованию//Образование и наука. Известия УрО РАО. 2004. № 4 (28). С. 133-139.
9. Бочаров М.И., Бочарова Т.И., Черных Л.А. Зависимость содержания и качества образования от формы организации учебного процесса в непрерывном образовании// Образование и общество. 2009. № 4 (57). С. 26-30.
10. Кондратенко Н.А. Подготовка к непрерывному образованию как социальная функция института образования в современной России. Дис. ... канд. социол. наук. / Тульский государственный университет. Тула, 2007.
11. Мелшова Ю.М. Непрерывное образование как переход от конструкции «образование на всю жизнь» к конструкции «образование через всю жизнь» //Математические методы и приложения. Труды двадцатых математических чтений. 2011. С. 176-180.
12. Жилина А.И. Модель управления непрерывным педагогическим образованием в современных условиях развития образования в России// Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. № 5. С. 37-44.
13. Санникова И.Н. Университет – центр непрерывной системы образования (на примере экономического образования)// Интеграция образования. 2006. № 2 (43). С. 153-160.
14. Ломакина Т.Ю. Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития// Проблемы современного образования. 2013. № 3. С. 159-166.
15. Перельгина О.Н. Непрерывное образование как часть процесса интеграции науки и образования//Культура. Социум. Личность. Сборник статей Международной научно-практической конференции, посвящается 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. Под редакцией М.В. Андреева, О.П. Ситниковой. 2015. С. 63-66.
16. Рашидова Ф.М. Концептуальные подходы к дальнейшему совершенствованию обучения, изучения и оценки овладения иностранными языками в системе непрерывного образования. Наука и Мир. 2015. Т. 2. № 5. С. 86-88.
17. Качалов Н.А. Непрерывное образование: изучение иностранного языка. Вестник Томского государственного университета. 2004. №

282. С. 250-256.

18. Баронова Е.В., Храмова Ж.И. Непрерывное образование как приоритетное направление в преподавании и изучении иностранного языка//Актуальные проблемы лингводидактики и лингвистики в контексте современных исследований сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 101-108.

19. Сосновская Г.И., Кирпичникова А.А. Дистанционное обучение как компонент непрерывного образовательного процесса при изучении иностранного языка// Казанский вестник молодых учёных. 2018. Т. 2. № 5 (8). С. 192-195.

20. Андреева Т. Я. Степанова О. С. Непрерывность обучения иностранным языкам в вузе как обязательное условие становления языковой личности [Электронный ресурс]. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/34947/1/978-85-9906403-0-6_2014.pdf (дата обращения 19.0.2019).

21. Antonova N.V., Shmelev R.V. Implementing the Bologna Declaration and European standards ideas in Krasnoyarsk state agrarian university. Проблемы современной аграрной науки: мат-лы междунар. науч. конф. (15 октября 2018г.)/ Красн. гос. агр. ун-т. – Красноярск, 2018. – С. 203-208.

22. Капсаргина С.А. The use of LMS Moodle to intensify the independent work of students in teaching a foreign language in a non-linguistic university// Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 120-123.

23. Шмелева Ж.Н., Капсаргина С.А. Адаптация и социализация студентов аграрного вуза посредством изучения иностранного языка в институте международного менеджмента и образования// Современные исследования социальных проблем. - 2016. - №10 – С.156 – 168.

Статья поступила в редакцию 19.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 378.1

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0062

**ФОРМИРОВАНИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

© 2019

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. Необходимо признать, что при всей неоднозначности оценок и отношений к процессам глобализации и интеграции в системе высшего образования, данные феномены являются сформировавшейся тенденцией, которая может быть экстраполирована на все сферы социальной, экономической и культурной жизни мирового сообщества. Глобализованная сущность высшего образования представляет обучающимся реальную возможность получить высшее образование в зарубежных странах, как в бакалавриате, так и в магистратуре. Студенты получают возможность расширить спектр изучаемых дисциплин, а также круг профессорско-преподавательского состава, обеспечивающего процесс приобретения знаний и формирования компетенций. Система зачетов и кредитов является сопоставимой, а выдача университетами Европейского приложения к диплому создает основу для накопления освоенных курсов и взаимного признания результатов их изучения различными учебными заведениями. Таким образом, формирующийся специалист получает возможность приобщиться к общемировым ценностям, расширить кругозор, а также собственные знания относительно профессиональных компетенций и условий труда в различных странах мира. В процессе развития профессионального самосознания происходит ориентация будущего специалиста на индивидуальные ценности и поиск лучших условий для собственной трудовой деятельности без учета государственных границ. Однако в процессе общения могут возникнуть определенные проблемы, обусловленные различием культур. Элиминировать данные сложности и призвана кросс-культурная компетенция будущего специалиста. Она рассматривается как многогранная область научного знания не только о языке, но и как средство конституирования языковой парадигмы индивида в условиях мультикультурного общения, а также способ установления взаимосвязи и взаимопонимания языка и культуры. Дисциплина «Иностранный язык», являясь обязательной для всех студентов высших учебных заведений, обладает все возрастающим потенциалом для получения знаний о культуре страны изучаемого языка. Рост потенциала объясняется открытием границ между странами, распространением глобальной сети Интернет и информационно-коммуникационных технологий. Дисциплина «Иностранный язык» имеет существенное воспитательное значение, формирует гуманистическое отношение к культурному многообразию мира, готовность относиться с уважением к духовным ценностям, идеалам и традициям других культур. В этих условиях особая роль отводится подготовке нового, так называемого, «глобального менеджера», способного разобраться в особенностях работы с представителями разных деловых культур и успешно применяющего свои навыки знания и на практике. Формирование кросс-культурной компетенции особенно актуально, на наш взгляд, для таких направлений подготовки как 38.03.02 «Менеджмент» и 38.03.03 «Управление персоналом», так как выпускники данных направлений подготовки Красноярского ГАУ на протяжении уже более десяти лет успешно трудоустраиваются в международные компании, а также продолжают учебу в магистратурах зарубежных стран.

Ключевые слова: университет, кросс-культурная компетенция, бакалавриат, магистратура, профессиональное самоопределение, картина мира, языковая личность, студент, специалист, менеджер, глобализация, интеграция.

**THE FORMATION OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS-MANAGERS
BY MEANS OF THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING
AT THE NON-LINGUISTIC UNIVERSITY**

© 2019

Shmeleva Zhanna Nickolaevna, candidate of philosophical sciences, associate professor,
dozent of the department of "Foreign Language"*Krasnoyarsk State Agrarian University
(660049, Russia, Krasnoyarsk, pr. Mira, 90, e-mail: shmelevazhanna@mail.ru)*

Abstract. It should be recognized that despite the ambiguity of assessments and attitudes to the processes of globalization and integration in the higher education system, these phenomena are a trend that can be extrapolated to all spheres of social, economic and cultural life of the world community. The globalized essence of higher education gives a real opportunity to study in foreign countries, both in Bachelor's and Master's degrees. Students have the opportunity to expand the range of subjects studied, as well as the teaching staff, providing the process of knowledge acquisition and competence formation. The system of credits is comparable, and the issuance by universities of the European diploma supplement provides a basis for the accumulation of the courses and mutual recognition of the results of the study by various educational institutions. Thus, the future specialist has the opportunity to join the global values, broaden horizons, as well as own knowledge about professional competencies and working conditions in different countries of the world. The process of professional self-consciousness development is the orientation of the future specialist on individual values and the search for the best conditions for their own work without taking into account state borders. However, in the process of communication there may be some problems due to cultural differences. The cross-cultural competence of the future specialist is designed to eliminate these difficulties. It is considered to be a multi-faceted area of scientific knowledge not only about the language, but also as a means of constituting the language paradigm of the individual in a multicultural environment, as well as a way to establish the relationship and understanding of language and culture. The discipline "Foreign language", being mandatory for all students of higher education institutions, has an increasing potential to gain knowledge about the culture of the country of the target language. The increase in capacity is due to the opening of borders between countries, the spread of the global Internet and information and communication technologies. The discipline "Foreign language" has a significant educational value, forms a humanistic attitude to the cultural diversity of the world, the willingness to respect the spiritual values, ideals and traditions of other cultures. In these circumstances, a special role is given to the training of a new, so-called "global manager", able to understand the peculiarities of working with representatives of different business cultures and successfully applying their skills and knowledge in practice. The formation of cross-cultural competence is especially important, in our opinion, for such areas of training as 38.03.02 "Management" and 38.03.03 "Personnel management", as graduates of these areas of training of the Krasnoyarsk state agrarian university for more than ten years have been successfully employed in

international companies, as well as continue their studies in Master degree courses of foreign countries.

Keywords: university, cross-cultural competence, Bachelor's degree course, Master's degree course, professional self-determination, world view, language personality, student, specialist, manager, globalization, integration.

Statement of the problem in general and its connection with important scientific and practical tasks. One of the main tasks of modernizing system of higher education is the application of the competence approach aimed at improving the training of future specialists, in our case managers, capable to live in a multicultural space within the framework of humanistic intercultural relations and the dialogue of cultures. In the modern globalized world, interethnic and inter-lingual relations are of great importance and form the basis for the development of the globalizing society. Interethnic and inter-language communication assume an adequate understanding between messages produced by the representatives of two or more different cultures. However, due to the difference between cultures there arise problems with native speakers in the process of communication. Cross-cultural competence helps to eliminate them. This competence is considered to be a complex area of scientific knowledge about the language, the formation of the linguistic paradigm of the individual in terms of multicultural communication and the relationship and understanding of language and culture. The subject "Foreign language" has a significant potential to gain knowledge about the culture of the native country and the country of the studied language, has a significant educational value, manifested in the formation of a humanistic attitude to cultural diversity and willingness to respect the spiritual values of other cultures. In this regard, modern society notes the actualization of a foreign language as an instrument of intercultural dialogue. In these circumstances, a special role is given to the training of a new type of manager – a "global manager" who understands the peculiarities of working with representatives of different business cultures and successfully applies his knowledge and skills in practice. The formation of this competence is especially important, in our opinion, for such areas of training as 38.03.02 "Management" (profiles: "International management" and "Logistics") and 38.03.03 "Personnel management", as graduates of these areas of training of the Krasnoyarsk state agrarian university have shown great success in the employment by international companies. Moreover, due to the changes in the Curricula students of these directions learn English for 4 years and have a better opportunity to master both communicative and cultural skills. *The purpose of the study* is to prove the effectiveness of the formation of cross-cultural competence of students-managers at the non-linguistic university. In the course of the study the following *tasks* are solved: to clarify the content of the concept of "cross-cultural competence"; to identify and justify the pedagogical conditions and measures that ensure the effective formation of cross-cultural competence by means of the foreign language learning; to show the practical experience of Krasnoyarsk state agrarian university on the successful formation of the above-mentioned competence. To solve these tasks the complex of research methods has been applied: theoretical – analysis of psycho-pedagogical, linguistic, cultural, scientific and methodological literature on the problem of research, curricula and programs of agrarian university, systematization of the data, theoretical modeling; and empirical – questioning, testing, observation, conversation, pedagogical experiment, methods of statistical analysis.

Analysis of recent studies and publications where aspects of the problem are shown. A sufficient number of psychological and pedagogical studies are devoted to the formation of cross-cultural competence. Semenova E.V., Semenov V.I., Rostova M.L. consider the methodological and practical essence of cross-cultural competence [1]. Barbazyuk V.Yu., Sysoev P.V., Ter-Minasova S.G. believe that cross-cultural competence cannot be considered outside the processes of globalization and dialogue of cultures [2], [3], [4]. Zhukova T.V., Turchina H.V., Tsyboreva I.N. identify the need for the formation of cross-cultural competence among young

people on different levels of education [5], [6], [7]. The formation of cross-cultural competence is impossible without the formation of communicative competence, deeply studied by the classic of communicative approach Passov E. I. [8]. Significant layer of works by Kolosovskaya T. A. [9], Dalyan N. E. [10], Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. [11] is devoted to the formation of cross-cultural competence of teachers themselves as mediators of cultural knowledge. A special role is given to such a subject as a "Foreign language", through which it is possible to form a cross-cultural competence: Dmitrieva E.V., Terekhova G.V. [12], Smirnova L.V. [13], Suvorova S.L. [14], Buslaeva D.E. [15]. Cross-cultural competence in the opinion of Nedoseka O. N. is the factor of successful education of professional consciousness that undoubtedly leads to the subsequent professional self-determination of future workers of the economic sphere and management: Zunde V.V., Mezentsева E. E. [17], and foreign economic activity Savelyeva I. N. [18]. Methods of cross-cultural competence formation are also studied, for example, by the use of interactive technologies: Dukhanina A.V. [19]. However, there are not so many studies devoted to the formation of cross-cultural competence of students – future managers at non-linguistic universities as well as works devoted to the results of practical experience in the successful formation of this competence. That is why this problem aroused great interest of the author and served the basis for writing this article.

Presentation of the main material of the article. The processes of globalization of the world economy, complex relationships between countries and cultures change the minds of entire peoples and individuals, forcing them to adapt to a new world, often devoid of the usual values and patterns of behavior. Universities and the whole system of higher education in the Russian Federation are also experiencing the influence of these universal processes. Krasnoyarsk state agrarian university conducts a very successful international activity in the framework of the Bologna process and adheres to modern trends of internationalization of education [20]. In this context, foreign language education occupies a special place. Here, more than anywhere else, the requirements of the new format are manifested and often act as challenges of the time. The acute issues of international contacts, intercultural relations, the development of which is stimulated by political, economic factors, as well as the ever-expanding Internet require people to develop a common vision of the problems and the ability to live together. In order to be prepared for such changes, representatives of different cultures need to engage in effective dialogue with each other. Transnational companies are spreading all over the world need more and more specialists from different countries and different cultures. Therefore, scientists distinguish the special component of foreign language education, which acquired the categorization of cross-cultural competence. Cross-cultural competence derives from the phenomenology of cross-culture, which is believed by modern scientists to be a complex area of scientific knowledge of the language, the formation of the linguistic paradigm of the individual in a multicultural world and the relationship and mutual influence of language and culture [1].

The issues of multicultural coexistence of mankind, which are reflected in the intercultural educational space, despite the complexity of their implementation in life, are becoming increasingly inevitable and indispensable. The accentuation of the idea of interrelation and mutual influence of language and culture has recently become generally recognized both in the scientific community and in the professional pedagogical community. Indeed, research in linguistics, methods of teaching foreign languages, cultural studies have shown that in the modern world of multicultural existence, a new type of communication naturally arose,

which is interpreted as cross-cultural communications, which are the process of interaction of subjects (individuals, groups, organizations) belonging to different cultures, in order to exchange valuable, mediated norms and traditions of information with the help of cultural sign systems, rules and techniques. The urgent necessity to form and develop the cross-cultural competence in the students-managers for us arose in 2010 when Krasnoyarsk state agrarian university started the preparation for receiving the accreditation by European Council for Business Education for the managerial programs implemented at the university. ECBE is committed to supporting academic and professional learning institutions in economics, business and related fields. It encourages and supports institutions to commit themselves to continuous improvement: it also creates valuable networking opportunities for institutions interested in internationalizing their curriculum and contacts. These services help to enhance the learning environment and career opportunities for students of business. One of the basic requirements of ECBE was the implementation by the university of ENQA educational standards and as a result the presence of successful graduates and undergraduates that are trained in managerial directions. In our opinion a successful graduate should possess cross-cultural competence in order to adapt and socialize in the global world. The discipline "Foreign language" served us the basis for the necessary competence formation and perfection.

In the context of globalization, cross-cultural communication is a mechanism for the creation of common values and the formation of a single socio-cultural space in which the full existence and development of representatives of different cultures is possible. The language itself language is understood as a sign system, and the primacy of socio-cultural structures above language ones is undisputable. Therefore, for a modern student and future managerial professional, knowledge of only a foreign language without knowledge of a broad socio-cultural context is irrelevant and outdated. In this situation, it is important to talk about the necessity for a deeper and more thorough study of the world of native speakers, their culture in the broad ethnographic sense of the word, lifestyle, national character, mentality. Moreover, this learning should not be something vague; it should be based on the real communication with native speakers and representatives of different cultures. The student is sure to face some difficulties in this competence formation: the dialogue of cultures does not arise by itself, no matter what efforts we make. Comprehending a foreign culture, a person passes through the stages of a conflict of cultures, self-identity, in culture, and then only when some facilitating conditions (training, education) can reach the level of the dialogue of cultures. Moreover, not every teacher of higher education is ready to change educational vectors and transform from the "mentor" to the "facilitator". Nevertheless, the task of forming cross-cultural competence remains one of the leading ones in modern foreign language education.

The discipline "Foreign language" promotes the implementation of the following functions of cross-cultural competence: informational, cognitive, stimulating, comparative. The information function is responsible for ensuring that representatives of different cultures share information and experience in the development of socio-cultural space. The cognitive function implies knowledge of the surrounding world and national and cultural features of the countries. The stimulating function affects the development of national and cultural peculiarities of the country, history, traditions and speech etiquette. The comparative function allows to correlate the knowledge about the culture of the target language with the culture of the native language.

In order to successfully form and improve the cross-cultural competence in students, the Department of "Foreign language" at the Center of International Links and Business at Krasnoyarsk SAU offers the following measures. Firstly, the cross-cultural competence in the professional training of future managers is one of the key means of developing the student's readiness for intercultural communication – the

ultimate goal of language based on the ideas of dialogue of cultures, intercultural tolerance, adequate perception of cultural differences while maintaining a valuable attitude to their culture. The structure of the cross-cultural competence should include the following components: linguistic-cultural, sociolinguistic, socio-psychological, cultural, intercultural, methodological and personal. The task of the educator is to saturate the educational process with fragments of national-specific world picture; knowledge of social relationships necessary for the implementation of individual communication programs; authentic and non-linguistic information about the country of the language; situations of communication as close as possible to the real language and pedagogical environment. Secondly, there should be the transition from the actual understanding of foreign culture on someone who is trying to understand this culture. The university teacher should be interested in the educational outcome, where the personality of the student is dominant as it is established in the student-centered approach proclaimed in ENQA standards. Based on this transition of emphasis, the teacher needs to teach foreign language communication, focusing on the dialogue of cultures as the final ideal result, creating didactic and methodological conditions for this purpose of comparative humanistic-oriented co-study of foreign language and native cultures. Co-education becomes the leading category, and pedagogical and methodical dominants should be the formation of integrative communicative skills of cross-cultural communication, where the orientation to the formation of the personality of students as participants and as future subjects of the dialogue of cultures is leading. Thirdly, the process of the cross-cultural competence formation should involve the interrelated elements: the purpose, objectives, content, methods and means of its implementation, evaluation program and control of the competence formation.

All the above mentioned issues can be realized under the following conditions. First of all, the educational process is based on a generalized didactic model of the cross-cultural competence, revealing its structure, content and logic of its formation including: cultural identity, dialogue of cultures, the focus of the learning process on the formation of the personality of global manager, capable to use the potential of a foreign language, to understand the communicative orientation of learning, to apply this competence in future employment and communication with the representatives of different cultures.

Next, in the process of managerial training inter-subject relations should be implemented. The interrelated teaching of the language and the corresponding culture, the integration of the socio-cultural content of the language and professional training of the manager is achieved through the implementation of interdisciplinary integration at the level of interdisciplinary connections. What interdisciplinary connections are sources of extra-linguistic and cross-cultural socio-cultural information, providing the necessary information from different fields of life, science, literature, the arts, acting as the factor of activation of informative activity of students in mastering the content of the socio-cultural component. Krasnoyarsk state agrarian university introduced such subject as "Country-study" in English into the Curricula of managerial training directions on the 3rd course.

Thirdly, the cross-cultural content orientation of the foreign language should also be realized in the vocational education in the framework of the practical course. The 4th year students-managers learn such subject as "English for professional purposes" which includes authentic texts on specialty aimed at providing students with a certain amount of knowledge, terminology and a set of skills taking into account their specific needs in the use of a foreign language for their future professional activities in accordance with a certain area of training.

Further, it is necessary to provide technological support for the formation of cross-cultural competence with the help of interactive pedagogical technologies of socio-cultural and intercultural content aimed at the formation of intercultural-

al consciousness of the future managers through language and culture awareness. All the disciplines connected with the foreign language learning are provided with the electronic means of educational purposes on the LMS Moodle platform. This platform allows the teacher to develop a very flexible course and adapt it to the needs of students with the aim of cross-cultural competence formation.

Next, it is absolutely indispensable to combine the theoretical knowledge and practical application of the received knowledge. Krasnoyarsk SAU does its best to attract students from abroad and organize their joint learning. Now, we have students from Tajikistan, Mongolia, China, Egypt, Iraq and other countries. Our practice has shown that when Russian students plunge into the atmosphere of "real communication", when they are forced to speak English and interact with foreign group-mates, the cross-cultural competence is not only formed but perfected. Foreign professors from Hungary, the UK, the USA, China, Mongolia, Germany, and Holland who are professionals in economics, management and logistics are annually invited to conduct lectures and seminars and participate in round-table discussions. During the lectures students-managers receive specialized knowledge and they are also welcomed to ask questions about the cultural peculiarities of the countries from which the professors have come.

Also, the teaching of English at Krasnoyarsk SAU involves not only the training of speaking, writing, reading and listening but also the development of speech etiquette skills. The students-managers will be able to master the cross-cultural competence provided that they know the features of speech etiquette of the country of the target language. Speech etiquette helps to understand the perceived information more accurately, as the students know the realities and are able not only to apply them, but also to recognize them in speech. The perfection of students' self-presentation skills is achieved by taking part in the scientific conferences and Olympiads in the foreign language. It is wise to include specially selected or modeled socio-culturally marked situations in the learning process and to implement them using such learning technologies as role-playing games, including games on the theme of "Intercultural meetings with foreign businessmen", "Discussing contract terms", "First meeting and acquaintance with foreign representatives"; discussions; problem and search tasks aimed at the assimilation of language-cultural vocabulary; implementation of creative projects of cross-cultural content; performance of individual and group tasks; intercultural interviews; analysis of ethno-cultural situations; intercultural trainings.

We consider it interesting to familiarize our students with the classification of stereotypes (such as auto/hetero-stereotypes, meta-stereotypes, national stereotypes, intentional/spontaneous stereotypes and others) that will help them understand the behavior and eliminate misunderstanding with the foreign representatives. Of great interest for students are meta-stereotypes (in other words, the stereotype about the stereotype). This term refers to a person's ideas about the stereotypes of another group relative to his own and includes, the expected stereotypes, for example, what, in the opinion of Russians, Germans think about them.

In conclusion, we can say that the development of cross-cultural competence is becoming one of the priority goals of higher education. In this direction, the following measures can be recommended: improvement of educational programs, establishment of interdisciplinary connections, training of teachers and specialists in intercultural society, formation of additional skills in the field of intercultural interaction, expanding the functionality in the professional sphere and, above all, in the pedagogical sphere. The student should possess the set of qualities necessary for intercultural understanding and effective mutual understanding: cognitive qualities such as knowledge about the content of cultural differences, norms and values of both native and other cultures and the need for their constant replenishment; ethno - social qualities such as speech culture, education, recognition of

customs and traditions of another culture (ethno - etiquette), the ability to constructively solve ethno-social problems, possession of ethno-verbal culture; personal qualities such as positive attitude and internal motivation for interpersonal contact with people of a different culture, recognition and respect for cultural differences, tolerance, openness, conflict resistance, stress resistance, assertiveness, spontaneity, etc.; creative qualities, such as original intelligence, huge creative potential, concentrated, logical thinking, the manifestation of a justified willingness to adequate risk, creative potential, etc.; reflective qualities such as readiness for intercultural communication, comparison with other people; an adequate assessment of own sensibility, competence, their own actions, behavior, internal state and relationships with people of another culture; the ability of understanding the intercultural process and overcoming stereotypes; communication qualities such as communication skills, promoting intercultural dialogue in the conditions of interaction, suggesting a sufficiently high level of proficiency in the language means, reflecting, ensuring the possibility of adequate cross-cultural communication on the basis of cultural literacy in accordance with the object and context of communication. The experience of Krasnoyarsk SAU proved to be very successful and it is substantiated by the following facts: the training direction 38.03.02 "Management" was credited by ECBE in 2014 and re-accredited in 2017 after the work of European commissioners with our students and assessment of their intercultural adaptation level. The graduate of this training direction Karpunina A. is successfully employed in the world-famous hotel group "Hilton". She was invited to the interview with the commissioners in order to show her level of cross-cultural competence and she was assessed as highly-qualified specialist and graduate. More than 20 students (Sobol A., Novoseltseva K., Smirnova E., Shagalov A., Kaisina V. and others) started their training in the Master courses and working abroad after receiving the European diploma supplement issued by the university. This gives the foundation for further work on the development of cross-cultural competence of students in future.

REFERENCES:

1. Семенова Е.В., Семенов В.И., Постова М.И. Формирование кросс-культурной компетенции: сущность, проблемы, опыт. [Электронный ресурс] – URL: <https://science-education.ru/pdf/2014/4/406.pdf> (дата обращения 08.04.2019).
2. Барбазюк В.Ю. Особенности формирования кросскультурной компетенции в условиях глобализации. *European Social Science Journal*. 2016. № 2. С. 196-200.
3. Сысов П.В. Обучение культурному самоопределению и диалогу культур посредством иностранного языка (на материале курса по культуроведению США для языковых вузов): [Электронный ресурс] – URL: http://www.prof.msu.ru/publ/omsk_2/035.htm (дата обращения 08.04.2019).
4. Тер-Минасова С.Г. *The Teacher and the Student; the War and Peace of Languages and Cultures // Английский язык в школе.* – 2009. – № 1(25). – С. 60–63.
5. Жукова Т.В. Проблемы кросскультурной коммуникации студенческой молодежи. автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Московский гуманитарный университет. Москва, 2009. – 18с.
6. Турчина И.В. Формирование мультикультурной компетенции студентов среднего профессионального образования при изучении социально-гуманитарных дисциплин. автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2014. – 28 с.
7. Циборова И.Н. Формирование кросскультурной коммуникативной компетентности студентов: учебн.-метод. пособие для преподавателей английского языка. – М., 2011. – 71 с.
8. Методическая школа Пассова. Концепция. – Воронеж: Изд-во НОУ «Интер-Лингво», 2003. – 48 с.
9. Колосовская Т.А. Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей. автореф. дис. ... канд. пед. н.: 13.00.08, Челябинск 2006. – 26с.
10. Далян Н.Е. Кросскультурная компетентность как аспект профессиональной подготовки будущего преподавателя русского языка как иностранного // Глобальный научный потенциал. 2012. № 10 (19). С. 31-34.
11. Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного.* – 4-е изд. – М., 1990. – 246 с.
12. Дмитриева Е.В., Терехова Г.В. Развитие кросскультурной коммуникативной креативности студентов университета при обучении иностранному языку // стратегические направления развития образо-

вания в оренбургской области. Научно-практическая конференция с международным участием. 2017. С. 82-87.

13. Смирнова Л.В. Межкультурная компетенция как залог успеха межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку // Кирилло-мефодиевские чтения. Материалы X-XI межвузовских конференций с международным участием, посвящённых Дню славянской письменности и культуры и Международному дню филолога. Составитель М.А. Фокина; под редакцией М.А. Фокиной, Е.В. Цветковой. 2018. С. 81-85.

14. Суворова С.Л. Современное языковое образование с позиций межкультурной лингводидактики // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2014. Т. 6. № 3. С. 64-70.

15. Буслеева Д.Е. Кросс-культурная компетенция и ее роль при обучении немецкому языку // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 5. [Электронный ресурс] – URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=17348> (дата обращения: 18.04.2019).

16. Недосека О.Н. Концепция модернизации российского образования: концептуальный подход и кросскультурная компетентность как структурный компонент профессионального сознания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1 (8). С. 226-229.

17. Зундэ В.В., Мезенцева Е.Е. Управление знаниями как инструмент взаимосвязи кросскультурного и стратегического менеджмента // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2015. № 4. С. 64-70.

18. Савельева И.Н. Кросскультурное взаимодействие во внешне-экономической деятельности // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. 2015. С. 59-60.

19. Духанина А.В. К вопросу о формировании межкультурной компетенции студентов средствами интерактивных технологий. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения // сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 частях. 2017. С. 83-86.

20. Шмелева Ж.Н., Антонова Н.В. Интернационализация образования на примере Красноярского государственного аграрного университета // Современные исследования социальных проблем /электронный научный журнал/ООО «Научно-инновационный центр», Красноярск, 2018. – Т. 9. – № 1. – С.55 – 73.

Статья поступила в редакцию 19.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 372.881.1

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0063

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© 2019

Эминова Эльзара Репатовна, аспирант

*Крымский инженерно-педагогический университет
(295015, Россия, Симферополь, переулок Учебный, 8, e-mail: elzaraem@mail.ru)*

Аннотация. В современных условиях развития взаимосвязанного глобального общества иноязычное общение чрезвычайно важно для человека. Сосуществование в многокультурном обществе подразумевает взаимодействие с людьми других культур, имеющими различное восприятие окружающей действительности. В связи с этим способность взаимодействовать с людьми иных культур и принимать другие точки зрения является залогом успешного иноязычного общения. В статье на основе анализа научной литературы определяется понятие «иноязычная коммуникативная культура» и выделяются её основные структурные компоненты. Обосновывается необходимость выделения дополнительного рефлексивного компонента. Рефлексия в процессе овладения иноязычной коммуникативной культурой мотивирует обучающихся и дает им дополнительный стимул узнать, каким образом протекает межкультурное общение, определить ключевые позиции этой деятельности, а также лучше понять и запомнить изученный материал. В статье представлены результаты внутришкольного промежуточного мониторинга по английскому языку среди обучающихся 5-9 классов СОШ ФГБОУ «МДЦ «Артек», целью которого является определение уровня сформированности деятельностного компонента иноязычной коммуникативной культуры обучающихся. Актуализируется целесообразность создания модели формирования иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы и ее внедрения в образовательный процесс.

Ключевые слова: коммуникативная культура, иноязычная коммуникативная культура, структурный компонент, рефлексия, деятельностный компонент, обучающиеся СОШ ФГБОУ «МДЦ «Артек».

STRUCTURAL COMPONENTS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE CULTURE IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY STUDENTS OF SECONDARY SCHOOL

© 2019

Eminova Elzara Repatovna, post-graduate student

*Crimean Engineering Pedagogical University
(295015, Russia, Simferopol, Uchebnyy lane, 8, e-mail: elzaraem@mail.ru)*

Abstract. In modern conditions of development of the interconnected global society foreign language communication is extremely important for the person. Coexistence in a multicultural society implies interaction with people of other cultures who have different perceptions of reality. In this regard, the ability to interact with people of other cultures and take other points of view is the key to successful foreign language communication. In the article on the basis of the analysis of scientific literature the concept of “foreign language communicative culture” is defined and its main structural components are highlighted. The necessity of allocation of an additional reflexive component is proved. In the process of mastering a foreign language communicative culture reflection motivates students and gives them an additional incentive to learn how intercultural communication proceeds, to determine the key positions of this activity, as well as to understand and remember the studied material better. The article presents the results of inschool intermediate monitoring in English among students of 5-9 grades in Artek High School the purpose of which is to determine the level of the foreign language communicative culture activity formation among the students. The expediency of creation the model of foreign language communicative culture formation of the basic school students and its introduction in educational process is actualized.

Keywords: communicative culture, foreign language communicative culture, structural component, reflection, activity component, students of Artek High School.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Эффективная межкультурная коммуникация связана с преодолением культурных различий путем изучения национальных, социальных и культурных особенностей иноязычного общества. Под продуктивным межкультурным сотрудничеством подразумевается намного больше, чем просто владение иностранным языком, так как понимание другого языка не означает понимание намерений собеседника. Обучение языку в отрыве от культуры равносильно обучению просто знакам или символам, которые обучающиеся могут истолковывать неправильно. Воспитание личности, способной корректно общаться в различных ситуациях является целью современной образования.

Язык является неотъемлемой частью культуры, поэтому для успешного межкультурного общения необходимо иметь представление о культурных привычках и понимать особенности мировоззрения носителей иностранного языка.

Именно это обеспечивает эффективный диалог культур, поэтому имеет смысл начинать формирование иноязычной культуры общения в период обучения в школе. В силу того, что отсутствует естественная языковая среда, иноязычная коммуникативная культура может быть сформирована у обучающегося преподавателем иностранного языка.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы Коммуникативная культура является способом взаимопонимания между людьми.

Образование предполагает не только формирование коммуникативной культуры, но и ее непрерывное совершенствование. Некоторые ученые (О.И. Киселёва, А.В. Мудрик, Т.В. Самосенкова, В.И. Столяров) определяют это понятие как результат проявления общей культуры человека, ориентированной на общение с иными культурно-ценностными формированиями. О.И. Киселева рассматривает коммуникативную культуру человека как комплекс правил, установок и ценностей, которые отражаются в речевом общении за счет общественных навыков и коммуникативных умений [1, с. 183].

В исследованиях В.И. Столярова и Г.И. Якушева коммуникативная культура определена как комплекс личностных качеств, направленных на установление сотрудничества и налаживание коммуникативных отношений, а также отражающих уважительное отношение к собеседнику, сопереживание и умение объективно оценивать ситуацию [2, с. 110].

А.В. Мудрик определяет коммуникативную культуру личности как совокупность знаний, правил, ценностей и

поведенческих типов человека, признанных в окружающем его социуме, и органично, непроизвольно реализуемых во всех сферах речевой деятельности [3, с. 15].

В энциклопедическом словаре педагога коммуникативная культура представлена как система знаний принципов коммуникации, умений и навыков её реализации в различных ситуациях жизнедеятельности [4].

Научные разработки по вопросам коммуникации и речевой деятельности некоторых ученых (В.А. Кан-Калика, Л.А. Беляевой, В.С. Грехнева, Н.В. Япкиной, О.В. Герасименко), а также анализ понятия «коммуникативная культура» дают нам возможность перейти к определению понятия «иноязычная коммуникативная культура».

Достаточно полно это понятие раскрыто в научных исследованиях Е.И. Пассова. В соответствии с теорией коммуникативного обучения иноязычной культуре Е.И. Пассова, иноязычная коммуникативная культура выступает той частью универсальной культуры общества, которую обучающийся может присвоить посредством коммуникативного иноязычного образования в трех аспектах: познавательном (культуроведческом), развивающем (психологическом) и учебном (социальном) [5, с. 26].

Иноязычная коммуникативная культура в исследовании П.В. Сысоева выступает в качестве целостной системы опыта и знаний, обеспечивающей релевантное участие в межкультурном общении. С учетом вышесказанного, иноязычная коммуникативная культура определяется как система знаний, ценностей и культурных стандартов, отражающихся в процессе общения между носителями разных культур [6, с. 101].

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель статьи заключается в определении основных структурных компонентов иноязычной коммуникативной культуры и их роли в системе подготовки обучающихся общеобразовательной школы.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Культура общения способствует созданию внутреннего мира личности и решению возникающих коммуникативных задач, а также представляет собой часть базисной культуры обучающихся, регулирующей их способность к жизненному самоопределению, личностному росту и налаживанию гармоничных взаимосвязей с окружающей действительностью.

Коммуникативную культуру можно охарактеризовать как комплексный многогранный феномен, так как она выступает сложной, изменяющейся в процессе своего развития системой, которая подразумевает корректное поведение человека в различных сферах жизнедеятельности.

Несмотря на это, коммуникативная культура также состоит из относительно постоянных элементов, которые не подвергаются влиянию стереотипов поведения. К ним обычно относят внутренний мир и стремление личности к самовыражению и реализации внутреннего потенциала.

Изучение тенденций развития коммуникативной культуры дает теоретическую основу для модернизации современных технологий, направленных на повышение уровня коммуникативной грамотности населения, расширяет профессиональный и культурно-нравственный потенциал общества.

На основе анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод о том, что понятие «коммуникативная культура» включает в себя равноуровневые ценностно-смысловые образования, ориентирующие как сам процесс коммуникации, так и степень развития, отличительные черты и способности её участников к согласию, взаимопониманию, овладению новыми способами, приемами и средствами коммуникативного взаимодействия.

Кроме того, представляет собой систему знаний, культурно-нравственных правил, убеждений и культурных типов, проявляемых в различных формах межличностного взаимодействия, которые должен учитывать каждый человек.

Способность придерживаться данных правил – показателем уровня образованности и культуры личности в целом.

Являясь ключом к духовному и культурному наследию другого народа, иностранный язык представляет собой компонент культуры носителей этого языка и является значимым средством взаимопонимания и сотрудничества людей.

Межкультурное общение представляет собой инструмент коммуникативного образовательного развития [7-14]. Следовательно, основной способ изучения иностранного языка по указанной концепции может быть проиллюстрирован формулой, предложенной Е.И. Пассовым: культура через язык и язык через культуру, что означает усвоение культурных явлений во время употребления языка как способа общения и изучение языка как инструмента общения на базе усвоения явлений культуры. Эта взаимосвязь с явлениями культуры и является общением с ними в межкультурной коммуникации – иностранной и родной [5].

Иноязычная коммуникативная культура – это система знаний, умений и навыков в сфере способов и принципов межличностной коммуникации между носителями различных культур, которые стимулируют продуктивное сотрудничество, взаимообогащение и успешные решения коммуникативных задач.

Для того, чтобы сформировать у обучающегося иноязычную коммуникативную культуру вне языкового окружения, недостаточно лишь наполнить занятие речевыми упражнениями, позволяющими решать задачи общения.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по заданному вопросу, нами сделано заключение о том, что понятие «иноязычная коммуникативная культура» обучающихся общеобразовательной школы представляет собой систему знаний, норм, ценностей и культурных примеров поведения, позволяющих обучающимся быть эффективными участниками межкультурной коммуникации.

При определении основных компонентов иноязычной коммуникативной культуры за основу была принята схема, предложенная О.В. Гавриловой, которая придерживается мысли о том, что иноязычную коммуникативную культуру можно представить как систему культурно-образующих элементов: когнитивного, деятельностного и эмоционально-ценностного. Ключевой особенностью когнитивного компонента представлено значение вторичной языковой личности, так называемой языковой идентичности.

Процесс формирования вторичной языковой личности осуществляется в процессе овладения иностранным языком с помощью анализа различий между первым и вторичным лингвокультурным опытом, что приводит к самоотжествлению личности с этносом изучаемого языка и изменению ее самосознания. Факт самоотжествления можно рассматривать как важную образовательную составляющую, мотивирующую обучающихся к самоанализу результатов учебной деятельности [15].

Вместе с когнитивным компонентом иноязычной коммуникативной культуры, автором рассматривается также её эмоционально-ценностная составляющая. О.В. Гаврилова понимает под ней соотношение таких понятий, как толерантность и эмпатия. Если говорить о культуре общения человека, важно учитывать его отношение к собеседнику. Соответствующая реакция и сопереживание партнеру выводят участников коммуникации на более высокий уровень коммуникации [16, с. 4].

Можно выделить ключевой критерий понятия «толерантность», исходя из его определения. В психологическом словаре толерантность определяется как терпимость к чужому образу жизни и мышления, поведению, чувствам и ценностям [17, с. 291]. В толковом словаре современного русского языка еще одна составляющая эмоционально-ценностного компонента эмпатия определена как способность вживаться в эмоциональное состояние собеседника, сопереживать, а также как мысленное отождествление собственных чувств с чувствами и мыслями другого [18].

Понимая иноязычную коммуникативную культуру как процесс общения представителей различных культур, О.В. Гаврилова выделяет деятельностный компонент, связанный с решением коммуникативных проблем. Деятельностный компонент иноязычной коммуникативной культуры рассматривает и определяет обучающегося как субъекта учебной деятельности, сам процесс овладения иностранным языком – как учебную деятельность, а объект изучения – как речевую деятельность.

Рассмотрев перечисленные выше структурные составляющие иноязычной коммуникативной культуры, считаем необходимым выделить дополнительный компонент, сущность которого заключается в рефлексии и самооценке обучающегося общеобразовательной школы. Основанием для этого является ФГОС основного общего образования.

В соответствии с требованиями к результатам освоения основной образовательной программы по иностранному языку, предметные результаты обучения должны создать условия для формирования интереса к повышению достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки, а также стимулировать к изучению следующего иностранного языка. Кроме того, предметные результаты обучения должны отражать предпосылки к применению изучаемого языка как средства получения новой информации в других предметных областях и для совершенствования собственных знаний [19].

По мнению Г.А. Балыкиной, «наличие регулярной и систематической обратной связи обучающихся с педагогом, постоянное использование рейтинга самооценки даёт возможность перейти к взаимному оцениванию, когда обучающиеся принимают участие в обсуждении достижений совместной учебной деятельности. Умение задействовать механизмы самоконтроля в процессе выполнения различных интерактивных и творческих заданий является одной из предпосылок эффективной реализации речевой практики» [20, с. 111].

Обязательным условием повышения степени владения иноязычной коммуникативной культурой Е.А. Гришина определяет рефлексия, во время которой преподаватель вместе с обучающимися воспроизводит или восстанавливает сюжет, эмоциональные переживания и достижения обучения. Иметь способность критически рассуждать о комплексном и непрерывном процессе обучения иноязычной коммуникативной культуре и анализировать достижения учебного процесса, производить самоконтроль, заключающийся в умении обучающегося ставить личные образовательные цели в обучении, заниматься самонаблюдением и самооценкой и означает быть рефлексивным [21, с. 112].

В диссертационном исследовании Э. Мустафаева определяет рефлексия как процесс осознания выполненной работы, самооценки результатов, анализа причин неудач и ошибок и поиска способов улучшения предметных результатов [22, с. 17].

Для обучающихся основной школы это, прежде всего, сводится к трансформации в слова и таблицы их представлений об интеллектуальных приемах, применяемых в речевой деятельности. Обучающиеся осуществляют иноязычную коммуникацию и объясняют образ

своих мыслей посредством рассуждений, а затем видоизменяют существующие знания и интегрируют их в те, которые изменились или усовершенствовались [23-28].

Для глубокого анализа рефлексивной составляющей рассмотрим некоторые виды рефлексии. Одним из них является эпистемологическая рефлексия, которая связана с системой убеждений обучающегося и позволяет анализировать собственную деятельность. Этот вид рефлексии имеет тесную связь с критическим мышлением, прибегающим к размышлению о различных предположениях и постановке задач. Вместе с тем, указанный вид рефлексии нужен для понимания необходимости применения теоретических знаний в практической деятельности.

Однако, исследуя закономерности поведения обучающихся общеобразовательной школы, следует обратиться к методологическому типу рефлексии, который позволяет вести мониторинг изменений поведения обучающегося. Рефлексия влияет на трансформацию суждений или поведения в практической деятельности. Самостоятельное размышление над практической деятельностью обучающихся можно назвать гиперрефлексией. Продуктивность применения рефлексии ясно наблюдается при моделировании ситуаций межкультурной коммуникации. Участие в таких ситуациях позволяет проанализировать свои действия, посоветоваться с другими, поставить самому себе вопросы и найти на них ответ.

В процессе обучения иноязычной коммуникативной культуре обучающийся размышляет над процессом возникновения собственных мыслей, результатом своих действий, а также тщательно анализирует ошибки и неудачи с целью совершенствовать свои знания в сфере межкультурного общения.

Содержание основных структурных компонентов иноязычной коммуникативной культуры отражено в таблице 1.

Таблица 1 - Содержание основных структурных компонентов иноязычной коммуникативной культуры

Название компонента	Содержание компонента
Когнитивный (познавательный)	– знание о культуре народа изучаемого языка – владение лексико-грамматическим материалом – владение лингвострановедческой информацией
Деятельностный	– способность решать задачи коммуникации – умение реализовывать иноязычный речевой этикет
Эмоционально-ценностный	– умение сопереживать – способность эмоционального саморегулирования – уважение к чувствам и мыслям собеседника
Рефлексивный	– умение критически рассуждать – способность самонаблюдения и самооценки

В декабре 2018 года в СОШ ФГБОУ «МДЦ «Артек» среди обучающихся постоянного контингента проводился плановый внутришкольный промежуточный мониторинг по английскому языку, результаты которого позволяют определить уровень сформированности деятельностного компонента иноязычной коммуникативной культуры у обучающихся, а также уровень владения лексико-грамматическим материалом по изученным модулям.

В мониторинге приняли участие обучающиеся 3-11 классов.

Вариант заданий включал в себя письменную и устную часть.

Обучающимся предлагалось выполнить лексико-грамматический тест по изученному материалу, состоящий из заданий по лексике, грамматике, аудированию,

чтению и повседневному английскому. В устной части обучающимся предлагалось представить монологическое высказывание на заданную тему и ответить на вопросы учителя.

Работа оценивалась в 100 баллов. Соответствие баллов отметке и уровню сформированности деятельностного компонента иноязычной коммуникативной культуры отражено в таблице 2.

Таблица 2 - Уровни сформированности деятельностного компонента

Количество баллов	Отметка	Уровень
90 – 100	5	высокий
70 – 89	4	средний
50 – 69	3	достаточный
0 – 49	2	недостаточный

На основе анализа полученных результатов внутришкольного промежуточного мониторинга определена степень владения обучающимися лексико-грамматическим материалом по английскому языку, а также уровень способности решать коммуникативные задачи и реализовывать иноязычный речевой этикет. Результаты анализа отражены на рисунке 1.

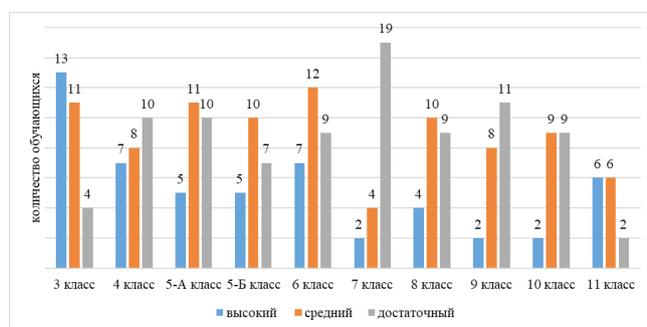


Рисунок 1 - Уровень сформированности деятельностного компонента иноязычной коммуникативной культуры обучающихся постоянного контингента СОШ ФГБОУ «МДЦ «Артек»

По полученным расчётам средний % обучающихся обладающих высоким уровнем сформированности деятельностного компонента иноязычной коммуникативной культуры составляет в 3-4 классах – 51%, в 5-9 классах – 17%, в 10-11 классах – 26%.

Средним уровнем сформированности деятельностного компонента иноязычной коммуникативной культуры владеют в 3-4 классах – 36% обучающихся, в 5-9 классах – 37%, в 10-11 классах – 42%.

Достаточным уровнем сформированности деятельностного компонента иноязычной коммуникативной культуры владеют в 3-4 классах – 13% обучающихся, в 5-9 классах – 46%, в 10-11 классах – 32% обучающихся.

Исходя из результатов исследования, отраженных в диаграмме, можно сделать вывод о целесообразности создания модели формирования иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы и ее внедрения в образовательный процесс.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В статье определены структурные компоненты понятия «иноязычная коммуникативная культура»: когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный и рефлексивный, а также их роли в системе подготовки обучающихся общеобразовательной школы. Вместе с тем проведен анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы по заявленной проблеме, на основе которого сформулировано понятие «иноязычная коммуникативная культура» обучающихся общеобразовательной

школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Киселёва О.И. Формирование межкультурной компетенции субъектов в поликультурном образовательном пространстве: Материалы третьей международной конференции; под ред. Т.А. Фотекковой. – Абакан: Изд-во «ДиалогСибирь-Абакан», 2009. – С. 182-187.
2. Мележик О.В. Основные подходы отечественных и зарубежных ученых к определению понятия «коммуникативная культура» // О.В. Мележик // Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23. – № 174. – С. 108-115.
3. Трофимов М.Ю. Основы коммуникативной культуры: учебное пособие / М.Ю. Трофимов, Санкт-Петербург: Лань, Планета музыки, 2017. – 184 с.
4. Энциклопедический словарь педагога. – Режим доступа: https://spiritual_culture.academic.ru/1059/Коммуникативная_культура
5. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е.И. Пассов. – Мн.: Лексис, 2003. – 184 с.
6. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика: монография / П.В. Сысоев. – М.: Глосса-пресс, 2008. – 389 с.
7. Шильева И.Ф. Культура общения современной личности: детерминанты и факторы развития // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3 (6). С. 337-340.
8. Чиркова В.М., Рубцова Е.В. Медицинская деловая игра как интерактивный метод обучения иностранных студентов профессиональному общению на русском языке // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 78-80.
9. Злоцкая Е.М., Ясаревская О.Н. Методологические подходы к процессу формирования готовности к профессионально-ориентированному иноязычному общению // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 80-86.
10. Фомин М.С. Формирование поля духовной защищенности личности посредством зрелищного общения // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 334-336.
11. Дрокина С.В. Степень разработанности проблемы формирования культуры общения студентов вузов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 3 (17). С. 316-320.
12. Сляк Е.С. Использование коммуникативных заданий при обучении медицинскому общению иностранных студентов // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 27-30.
13. Осина Е.В. Формирование компетенций с использованием речевых этикетных норм иноязычного делового общения у студентов вузов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4 (22). С. 323-326.
14. Джиоева О.Ф. Основные детерминанты затрудненного общения // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 144-147.
15. Гаврилова О.В. Структурные компоненты иноязычной коммуникативной культуры в изучении иностранного языка студентами педагогического колледжа / О.В. Гаврилова // Педагогика и психология. – 2008. – № 2. – С. 24-29.
16. Гаврилова О.В. Иноязычная коммуникативная культура студентов педагогического направления в процессе профессиональной подготовки / О.В. Гаврилова // Молодой ученый. – 2017. – №21. – С. 3-5.
17. Психологический словарь. – Режим доступа: <http://vslovar.info/slovo/psihologicheskij-slovar/tolerantnosti/247117>
18. Большой современный толковый словарь русского языка. – Режим доступа: <https://slovar.cc/rus/tolk/131969.html>
19. Федеральный Государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г., №1897 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2010 г.
20. Балыкина Г.А. Проблема контроля языковой подготовки студентов в языковых вузах / Г.А. Балыкина // Социокультурные проблемы языка и коммуникации: сб. науч. трудов. Саратов, – 2011. Вып. 7. – С. 111–115.
21. Гришина Е.А. Овладение иноязычной коммуникативной культурой студентами вузов: рефлексивный аспект // Вестник ПАГС. – 2014. – №4 (43). – С. 111-116.
22. Мустафаева Э. Обучение устной разговорной английской речи с использованием проектной методики студентов старших курсов языковых специальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Э. Мустафаева : Симферополь, 2017. – 217 с.
23. Ефремова Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании / Н.Ф. Ефремова : монография, Ростов-на-Дону : Аркол, 2010. – 386 с.
24. Жамгоцева И.А. Особенности формирования коммуникативной культуры учащихся в условиях школьной образовательной среды / И.А. Жамгоцева, О.Г. Тринитатская // Практические советы учителю: методический журнал; РО ИПК и ПРО. – Ростов н/Д., 2009. – №11. – С. 68 – 79.
25. Коришнова И.Г. Рефлексивные методики в изучении иностранного языка / И.Г. Коришнова // Символ науки. – 2016. – № 4. – С. 191-193.
26. Щербатых Л.Н. Развитие коммуникативных умений у лингвистически одаренных школьников на уроках английского языка (средняя ступень обучения) / Л.Н. Щербатых // Одаренный ребенок. – 2015. – №5. – С. 48-61.
27. Cunliffe A.L. Reflexivity as intercultural and social practice // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 2(27)

A.L. Cunliffe, S.J. Jong. // Paper prepared for the annual meeting of the Public Administration Theory network. – Cleveland, 2002. – P. 29-31.

28. Nagata A.L. Promoting Self-Reflexivity in Intercultural Education / A.L. Nagata // Journal of Intercultural Communication. – 2004. – № 8. – P. 139-167.

Статья поступила в редакцию 28.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.9.072.43
DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0065

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГРУППОВОГО РЕШЕНИЯ В СИТУАЦИЯХ МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА

© 2019

Артемьева Вероника Алиевна, кандидат психологических наук, доцент,
профессор, вице-президент

Балтийская педагогическая академия

(193318, Россия, С-Петербург, пр. Лермонтовский, 7А, офис 422, e-mail: nika.artemeva@gmail.com)

Веселова Елена Константиновна, доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры психологии человека, Институт психологии

Российский государственный педагогический университет им А.И.Герцена

(191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48, e-mail: elkonves16@yandex.ru)

Аннотация. Целью исследования является изучение особенностей принятия решения группой в профессиональной ситуации морального выбора. Проблемная ситуация заключается в том, что участникам обсуждения приходится выбирать между моральным решением, ставящим под сомнение дальнейшее продвижение инновационного продукта на рынке, и решением, нарушающим моральные нормы, но дающим участникам инновационного процесса явные выгоды. Излагаются результаты эмпирического исследования особенностей принятия моральных решений в двух условиях: при групповом обсуждении проблемной ситуации и в процессе индивидуального принятия решения в той же ситуации. Использован метод кейсов. Исследуется также влияние фактора профессионального опыта на особенности принятия морального решения. Было обследовано 434 респондента и 40 малых групп. Приведены результаты сравнения количества морально позитивных, негативных и уклончивых выборов при групповом и индивидуальном принятии решений. Результаты показали что, как при групповом, так и при индивидуальном решении кейса о взятке должностному лицу, количество негативных с точки зрения морали решений преобладает. Получено, что количество принятых негативных моральных решений при обсуждении кейса в группе выше, чем при индивидуальном решении. Полученные результаты показали, что опыт работы имеет существенное значение при принятии морального решения: респонденты, имеющие опыт работы чаще выбирают морально негативные решения, чем респонденты, не имеющие опыт работы.

Ключевые слова: инновационная личность, принятие морального решения, негативный моральный выбор, стратегия принятия решения, личность как субъект морального решения, группа как субъект морального решения

A STUDY OF THE CHARACTERISTICS OF GROUP DECISIONS IN SITUATIONS MORAL CHOICE

© 2019

Artemeva Veronika Alievna, candidate of psychological sciences, associate professor,
professor, Vice President

Baltic Academy of Education

(193318, Russia, St. Petersburg, Lermontovsky Ave., 7A, office 422, e-mail: nika.artemeva@gmail.com)

Veselova Elena Konstantinovna, doctor of psychological sciences, professor, professor
of the human psychology department

Herzen State Pedagogical University of Russia

(191186, Russia, Saint-Petersburg, nab. r. Moika, 48, e-mail: elkonves16@yandex.ru)

Abstract. The aim of the research is to study the peculiarities of decision-making by the group in a professional situation of moral choice. The problematic situation is that the participants in the discussion have to choose between a moral solution that calls into question the further promotion of an innovative product in the market, and a solution that violates moral norms, but gives the participants of the innovation process obvious benefits. The results of an empirical study of the features of moral decision-making in two conditions are presented: in a group discussion of the problem situation and in the process of individual decision-making in the same situation. The method of cases is used. The influence of the factor of professional experience on the peculiarities of moral decision-making is also studied. 434 respondents and 40 small groups were surveyed. The results of comparing the number of morally positive, negative and evasive elections in group and individual decision-making are presented. The results showed that, both in the group and in the individual decision of the case about the bribe to the official, the number of negative decisions from the point of view of morality prevails. It was found that the number of negative moral decisions taken in the discussion of the case in the group is higher than in the individual decision. The results showed that work experience is essential in making a moral decision: respondents with work experience are more likely to choose morally negative decisions than respondents with no work experience.

Keywords: innovative personality, moral decision-making, negative moral choice, decision-making strategy, personality as a subject of moral decision, group as a subject of moral decision.

Постановка проблемы

Важнейшей чертой современной реальности является проникновение инноваций во все сферы жизни человека, в результате чего каждый член общества является участником инновационного процесса в той, или иной социальной роли: творца, создающего инновации; менеджера, продвигающего нововведение; специалиста (исполнителя), реализующего инновационный проект; или, наконец, просто пользователя инноваций. Личность, участвующая в инновационном процессе в одной из названных социальных ролей определена нами как *инновационная личность* [1].

Участникам инновационного процесса, постоянно приходится совершать выбор, который касается не только материальной стороны создания, внедрения и использования инноваций, но и отношений между людьми

на всех этапах создания и реализации инновационного процесса. Это, в первую очередь, связано с соблюдением моральных норм разработчиками, менеджерами и исполнителями инновационных проектов, а также предполагает более широкий контекст отношения потенциальных пользователей к морально-нравственным аспектам внедряемого новшества [2]. Принятие и применение моральных норм участниками инновационного процесса означает определенную зрелость их нравственного сознания. Нравственное сознание – это мнения, представления, диспозиции, оценки, эмоциональные переживания, отражающие отношение к морально-нравственным сторонам инновационной активности на разных стадиях создания и внедрения инноваций. В зависимости от того, кто выступает в качестве субъекта-носителя морали, нравственное сознание может быть рассмотрено

как индивидуальное сознание (конкретная личность как субъект морального решения), групповое нравственное сознание (группа как субъект морального решения) или общественное нравственное сознание – это мнения, отношения, взгляды, моральные суждения, оценки моральных аспектов инноваций какого-либо большого сообщества людей.

В данной работе нас интересовали различия принятия решения в морально неоднозначных ситуациях внедрения инноваций, когда решение принимается отдельной личностью или малой группой. Процесс принятия решения в данном случае выступает как некий индикатор сформированности (зрелости) нравственного сознания отдельной личности, либо группы, принимающей коллективное моральное решение [3].

Процесс принятия групповых решений и изучение группы как субъекта деятельности и принятия решения – важное направление эмпирических и теоретических социально-психологических исследований сегодня. Нравственное сознание и особенности морального выбора сегодня являются актуальной темой научных исследований, однако проблема соотношения принятия решения индивидуальным субъектом морального действия и групповым моральным субъектом пока изучена недостаточно [4- 12].

Под групповым субъектом в социальной психологии чаще всего понимается малая группа, которая имеет в качестве результата своей деятельности коллективный продукт, несводимый к сумме вкладов отдельных членов группы [13]. Групповые моральные решения также являются продуктом совместной групповой деятельности [14]. А.В. Карпов и А.А. Карпов исследовали стратегии принятия групповых решений. В частности, они выделили следующие стратегии: *мажоритарную, свободную, консенсусную, квазигрупповую и метагрупповую*, которые различаются по активности транзакций в группе, по скорости принятия решения, соблюдению этики взаимодействия, обращения к внешним источникам информации и другим признакам.

Целью данного исследования является изучение особенностей принятия решения группой в профессиональной ситуации морального выбора, когда приходится выбирать между моральным решением, ставящим под сомнение дальнейшее продвижение инновационного продукта на рынке, и решением, нарушающим моральные нормы, но дающим участникам инновационного процесса явные выгоды. Эту ситуацию можно охарактеризовать как моральную дилемму, когда для вывода инновационного продукта на рынок группа, принимающая решение или отдельный участник инновационного процесса вынуждены принимать неоднозначное в моральном смысле решение.

Методы исследования

В качестве основного метода исследования мы использовали кейс-метод. Кейс «Кризис», описывающий моральную дилемму, выбран на основании проведенного нами анализа успешного и неуспешного внедрения инновационных продуктов, проектов и идей, так как предложенная в кейсе ситуация оценивается как достаточно значимая и вероятная в современных реалиях [15]. В данном кейсе описана кризисная (критическая) ситуация для предприятия, закупившего инновационные технологии. Директор этого предприятия дает взятку вышестоящему лицу, объясняя, что тем самым сохраняет возможность внедрения инновационных технологий, спасает рабочие места и предприятие в целом. Респондентам предлагается оценить решение руководителя. Кейс предлагался респондентам для индивидуального решения и для решения в малых группах. В ситуации группового решения эксперт наблюдал за следующими аспектами групповой дискуссии: активность транзакций в процессе обсуждения, обращение к информации из внешних источников, соблюдение этического принципа не критиковать личность участников дискус-

сии, учет мнения каждого участника дискуссии в процессе принятия решения.

Выборка

Всего в исследовании приняли участие 434 человека (студенты 2-5-х курсов строительных профессий), из них 196 мужчин и 238 женщин в возрасте от 19 до 40 лет. Причем 190 участников исследования имели опыт работы, в том числе и опыт участия во внедрении инноваций разного уровня и 244 человека такого опыта не имели.

На первом этапе исследования кейс предлагался для самостоятельного индивидуального решения 236-и респондентам (107 мужчин и 129 женщин), из них 92 человека имели опыт работы, а 144 человека – не имели.

На втором этапе кейс предлагался для группового решения: 198 человек работали в мини-группах по 5-6 человек. Всего было 40 групп (20 групп с респондентами, имевшими опыт работы и 20 групп с респондентами, не имевшими опыта работы).

На протяжении работы групп за ними велось наблюдение. В конце работы с респондентами проводилось интервью и фиксировалось окончательное решение группы.

Результаты сравнения индивидуального и группового морального выбора в процессе решения кейса показаны в таблице 1.

Таблица 1 - Моральные решения в зависимости от условий принятия решения и наличия/отсутствия опыта работы (%)

Вид морального решения	Индивидуальное принятие морального решения N= 236				Принятие морального решения в группе N= 198		
	Наличие опыта работы		Достоверность различий (критерий Фишера)	Наличие опыта работы		Достоверность различий (критерий Фишера)	
	Есть n= 92	Нет n=144		Есть n=98	Нет n=100		
Оправдывают взятку	70,6%	84,7%	$\phi = 2,899$ $p < 0,01$	95%	80%	$\phi = 4,049$ $p < 0,01$	
Не одобряют взятку	28,3%	13,9%	$\phi = 4,076$ $p < 0,01$	0	10%	–	
Затруднились ответить	1,08%	1,4%	$\phi = 0,147$ $p < 0,05$	5%	10%	$\phi = 1,321$ $p < 0,05$	

Как видим, подавляющее число респондентов, как при индивидуальном решении кейса, так и при групповом, оправдывают взятку, несмотря на нарушение моральной нормы и незаконность такого решения. На наш взгляд, это можно объяснить существующей в настоящее время социальной практикой применения взяток для решения проблем продвижения инноваций на рынке.

Гендерных различий принятия решения ни при индивидуальном, ни при групповом способе принятия решения выявлено не было.

Интересны и результаты сравнения выбора респондентов в зависимости от имеющегося у них опыта работы по специальности. В большей степени одобряют взятку студенты, не имеющие опыта работы, нежели респонденты, имеющие такой опыт. Можно предположить, что у студентов, не имеющих опыта работы, под влиянием средств массовой информации складывается ощущение о невозможности продвижения нового продукта без «дополнительных ресурсов» или (такая мысль звучала на финальной дискуссии) умение «договориться» воспринимается как критерий значимости персонажа кейса. Однако, студенты, сталкиваясь с реальным положением дел на производстве, начинают по-другому видеть эту проблему, более «объемно» – рассматривают иные пути продвижения нового продукта, больше задумываются о личной ответственности за дачу взятки.

При принятии моральных решений в группе, нами наблюдается тенденция обратная, относительно опыта работы – пренебрежение моральными нормами усиливается в группах респондентов, работающих по специальности. Как видно из таблицы 1, большинство групп, участники которых имеют опыт работы, оправдывают

директора, давшего взятку (95% респондентов). Групп отрицающих взятку, как решение производственных проблем, не оказалось. Одна группа (5%) затруднилась дать однозначный ответ, показав плюсы и минусы как морального, так и нарушающего мораль выбора. Возможно, при принятии решения группой респонденты отодвигают риски и моральные нормы на второй план. Здесь явно наблюдается эффект группового влияния на мнения участников дискуссии [4, 6].

В процессе анализа стилей принятия групповых решений по результатам наблюдения эксперта за поведением групп, были выделены типы стратегий принятия групповых решений в соответствии с типологией А.В. Карпова и А.А. Карпова [10]. В нашем исследовании оказалось, что группы, быстро и однозначно принимавшие решение в пользу коррупционного выхода из сложившейся ситуации демонстрировали совместную, так называемую *мажоритарную* стратегию выбора (или стратегию «простого большинства»). При обсуждении кейса они не проявляли активности.

Группы, члены которых активно выражали свое мнение, применяли *свободную* стратегию, как при положительном, так и при отрицательном отношении к коррупции. Группы, воздержавшиеся от однозначной оценки кейса, применяли *консенсусную* стратегию (вели длительную дискуссию).

Группы, участники которых не имели опыта работы и в меньшей степени оправдывали политику взяток, использовали *квазигрупповую* стратегию, то есть общее решение кейса высказывалось формально, так как каждый член группы стремился найти свое индивидуальное решение. Эта стратегия наблюдалась и в некоторых группах воздержавшихся дать оценку действиям героя кейса. Однако во время финальной дискуссии такие группы давали развернутый и многосторонний анализ ситуации. Как правило, это были группы, участники которых имели опыт работы (была только одна группа с отсутствием такого опыта).

Группы, однозначно оправдывавшие взятки применяли *метагрупповую* стратегию, при которой, для выработки решения группа использовала средства, находящиеся вне ее самой, то есть постоянно обращалась за помощью к консультанту или к иным внешним источникам информации. Не получив прямого ответа, группа останавливалась на оправдательной позиции по отношению к поведению героя кейса.

Выводы

В целом результаты показали наличие факта негативного смещения моральных норм относительно неморальных и незаконных действий героя кейса.

Установлен факт существования значимых различий в осуществлении морального выбора в рамках данного кейса, как между субъектами в зависимости от наличия или отсутствия опыта работы, так и между решением, принятым личностью и группой. На наш взгляд, можно связать полученные данные с феноменом смещения рисков и групповой поляризации при принятии групповых решений и с феноменом группового влияния [4; 9; 16]. Кроме того, вероятно, в данном случае, происходит смещение ценностей при принятии группового решения в ситуации неопределенности [17, 18] и проявляется факт неоправданного оптимизма [19].

Принимая во внимание то, что выяснение влияния характеристик задачи на групповой процесс изучено недостаточно [17, 20], полученные нами данные подтверждают значимость рассмотрения особенностей принятия решения задач, включающих моральные дилеммы, как на индивидуальном, так и на групповом уровнях.

Особое значение в этой связи имеет сравнение индивидуального и группового нравственного сознания и их дальнейшее изучение.

Кроме того, рассмотрение особенностей принятия морального решения в ситуации внедрения инноваций в зависимости от опыта работы имеет большое значе-

ние для образовательного процесса на всех уровнях [3, 7, 22]. Ведь для внедрения инноваций необходима не только динамичная, инициативная личность, обладающая способностью делать выбор, но и обладающая социальной ответственностью, то есть осознающая свою ответственность за собственные ошибки, поражения и рискованные проступки [12, 23, 24, 25]. Социальную ответственность, как важнейшее качество будущих специалистов-инноваторов необходимо формировать и на уровне работы в командах. Для этого требуются специальные социально-психологические программы обучения студентов старших курсов. Необходимо включать в учебный процесс групповую работу с кейсами, касающимися ситуаций морального выбора. Работу с кейсами подобного рода важно дополнять беседой, способствующей более глубокому и всестороннему анализу проблемы принятия моральных решений [26].

В целом полученные результаты расширяют понимание личностных и групповых ресурсов инновационного процесса и ставят дальнейшие вопросы перед исследователями, педагогами, психологами в области понимания процессов принятия моральных решений индивидуально и в группе. Полученный результат можно считать основой для новых исследований в этой области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Артемьева В.А. Особенности нравственной сферы личности, участвующей в инновационном процессе // *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология.* – Пермь, 2016, Выпуск 1 (25), – с. 84 – 92.
2. Артемьева В.А., Веселова Е.К. (а) Психологическая диагностика морального выбора в инновационных ситуациях (глава в учебном пособии) // *Практикум по психологии жизненных ситуаций / Под ред. Е.Ю. Коржовой.* – СПб.: Стукс, 2016, – с. 100–129.
3. Артемьева В.А., Веселова Е.К. (б) Психологический диагностический инструментарий изучения особенностей нравственного сознания инновационной личности в учебном процессе // *В сб.: Профессиональное образование, наука и инновации в XXI веке. Сборник трудов X Санкт-Петербургского конгресса. Министерство образования и науки РФ, Правительство С-Петербурга, КНВШ, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I.* 2016, – с. 15–19.
4. Андреева Г.М. *Социальная психология.* – М.: Аспект Пресс, 1999. – 376 с.
5. Хорошилов Д.А. От социального познания – к эпистемологии общества (Памяти Г.М. Андреевой) // *Национальный психологический журнал.* – 2016. – №3(23), – с. 76–85.
6. Заикин В.А., Донцов А.И., Токарева М.Ю. Меньшинство как источник социального влияния // *Вопросы психологии,* 1996 № 1. – с. 50–62.
7. Blasi A. (2004) *Moral Functioning: Moral understanding and personality // Moral development, self and identity / In edited by D. Lapsley, D. Narvaez, eds. Mahwah, 2004. P. 335–348.*
8. Pavlidis, Periklis (2015) *Social consciousness, education and transformative activity. Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS). Vol. 13 Issue 2, p1–37. 37p.*
9. Roux N., Sobel J. *Group Polarization in a Model of Information Aggregation // American Economic Journal: Microeconomics,* – 2015, vol. 7, issue 4. – P. 202–32.
10. Карпов, А.В., Карпов А.А. Стратегии и метакогнитивные детерминанты групповых решений // *Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова.* – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – С. 85–92.
11. Zabelina, E., Tsiring D. and Chestyunina Yu. (2017) *Personal helplessness and self-reliance as the predictors of small business development in Russia: Pilot research results, International Entrepreneurship and Management Journal.* 14, 2, 279–293.
12. Marvel, M.R., Patel, P.C. (2018) *Self-Leadership and Overcoming the Time Resource Constraint: Accelerating Innovation for New Products. IEEE Transactions On Engineering Management,* 65, 4, 545–556.
13. Кричевский П.Л., Дубовская Е.М. *Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов: Аспект Пресс,* 2001, – 318 с.
14. Бовина И.Б. *Групповая дискуссия: Теоретический и прикладной аспект // Методы социально-психологического исследования. Под ред. Т.В. Фоломеевой.* – Кемерово: ЮНИТИ, 2002. – с. 131–158.
15. Артемьева, В.А. Психологические аспекты внедрения инновационных проектов // *Вестник гражданских инженеров,* – СПб., 2013, № 6 (41). – с. 252 – 258.
16. Craparo, G., Magnano, P., Paolillo, A. et al. (2018) *The Subjective Risk Intelligence Scale. The Development of a New Scale to Measure a New Construct. Current Psychology,* 37, 4, 966–981.
17. Welter, C., Kim, S. (2018) *Effectuation under risk and uncertainty: A simulation model. Journal Of Business Venturing,* 33, 1, 100–116.
18. Block, J.H., & Landgraf, A. (2016). *Transition From Part-Time Entrepreneurship To Full-Time Entrepreneurship: The Role Of Financial And Non-Financial Motives. International Entrepreneurship And*

Management Journal, 12, 1, 259–282.

19. Coelho, M.P. (2010) *Unrealistic Optimism: Still a Neglected Trait*. *Journal of Business and Psychology*, 25, 3, 397–408.

20. Hackman J.R., Morris C.G., (1975). *Group Tasks, Group Interaction Process, and Group Performance Effectiveness: A Review and Proposed Integration*. *Advances in Experimental Social Psychology*, V. 8, 45–99.

21. Kastenmüller A, Greitemeyer T, Zehl S, Tattersall AJ, George H, Frey D, Fischer P. 2014. *Leadership and information processing*. *Soc. Psychol.* 45, 357–370.

22. Веселова Е.К., Артемьева В.А «Инновационная личность»: нравственно-психологические аспекты // Вестник гражданских инженеров, – СПб., 2014, № 4 (45). – с 128 – 133.

23. Артемьева В.А., Веселова Е.К., Дворецкая М.Я., Коржова Е.Ю., Социальная ответственность и инновационность личности студентов с опытом работы и без опыта работы по специальности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета, – 2018. – т. 8 (№5). – с. 73–90.

24. Zhang, T., Acs, Z. (2018) *Age And Entrepreneurship: Nuances From Entrepreneur Types And Generation Effects*. *Small Business Economics*, 51, 4, 773–809.

25. Abolhasani Z., Hassanzadeh A., Ghazinoory S. & Pourezat A. (2014) *A Justice-Oriented Innovation System: A Grounded Theory Approach* / Zahra Abolhasani, Alireza Hassanzadeh, Sepehr Ghazinoory Aliasghar Pourezat // *Social Justice Research*. September 2014, Volume 27, Issue 3, pp 369–394.

26. Ключева Н.В, Армашова А.Б. Основные проблемы этической составляющей профессиональной деятельности психолога-консультанта в современной России // Педагогический имидж. – 2016. – № 4(33). – с. 115–123.

Статья поступила в редакцию 21.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.922

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0066

ТИПОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ: МЕТОДИКА ТИПОЛОГИЗАЦИИ В ПСИХОЛОГИИ

© 2019

Асланян Виктория Юрьевна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии*Северо-Восточный государственный университет
(685000, Россия, Магадан, ул. Портовая, 13, e-mail: aslanyan_vita@mail.ru)*

Аннотация. Статья посвящена проблеме типологизации личности в психологии, а именно, выделению особенностей методики построения типологии личности в психологии. Актуальность связана с недостаточно высоким уровнем научной рефлексии процедур типологизации в современных психологических исследованиях. Типология рассматривается как способ классификации предметных областей, характеризующихся большим количеством объектов, занимающих промежуточное положение в систематике. В таких случаях классификационная группа устанавливается с помощью типа – образцового объекта группы, который обладает отличительными свойствами этой группы в самом отчетливом виде. Роль типологии в науке связана с упорядочиванием, выявлением сходства и различий изучаемых объектов, поиском надежных способов их идентификации. В качестве логико-методологических оснований построения типологии в социально-гуманитарных науках выступают процедуры упрощения сферы действительности в научных понятиях и теориях (отождествление нетождественного, уточнений понятий, идеализация изучаемых объектов), а также построение особых логик, позволяющих осуществлять типологизацию (новая логика К.Г. Гемпеля и Г. Оппенгейма, теория нечетких множеств А. Кофмана). Понятийный аппарат, описывающий типологизацию, включает в себя следующий понятия: типология, тип, типобразующий признак, предмет типологии, основание типологии. Опыт типологизации личности в психологии изучается на примере типологий А.Ф. Лазурского, К.Г. Юнга, Э. Кречмера, А.Е. Личко. Как показал теоретический анализ первоисточников, описывающих процесс и результат типологизации, каждый ученый строит свою уникальную методику построения типологии, исходя из своего научного мировоззрения, приверженности тем или иным методам типологизации, а также специфики типобразующих признаков. Вместе с тем, при всей уникальности методик типологизации можно выделить специфические черты, характерные для всей совокупности рассмотренных типологий. А именно: отсутствие жестких алгоритмов; применение, как правило, индуктивного метода; упрощение предметной области за счет приемов уточнения понятий, идеализации объектов.

Ключевые слова: типологический анализ, психологический тип, типология личности, методика типологизации личности в психологии.

TYPOLOGY OF PERSONALITY: METHOD OF TYPOLOGY IN PSYCHOLOGY

© 2019

Aslanyan Victoria Yurievna, candidate of psychological sciences,
associate professor of psychology department*North-Eastern State University
(685000, Russia, Magadan, Portovaya street, 13, e-mail: aslanyan_vita@mail.ru)*

Abstract. The article is concerned to the personality typology problem and detachment specific methods of typology personality construction in psychology in particular. Actuality is caused by low science reflection level of typology procedure in modern psychology researches. Typology is considered as a classification method of topical areas, characterized by multiple objects, that has got in-between position in systematic. In such cases systematic group positions as to – pattern group object, which has got specific qualities of this group in the most distinct form. The role of typology in science is connected with ranging, detecting commons and differences in studying objects and looking for the reliable methods of their identification. As the logical-methodology basics in of the typology construction in social-humanitarian science appear procedures simplification reality zone in scientific concepts and theories (identification of non-identical, clearing of the concepts, idealization of studying objects), also construction of specific logics, that help construct typology (Gample K.G. and Oppenheim G. new logic, Kofman A. theory of indistinct multitudes). Conceptual construct describing typology includes such concepts: typology types, type forming characteristics, typology subject, typology basics. The experience of personality typology in psychology is studied by typology Lazursky A.F., Yung K.G., Krechmer A, Lichko A.E. As the masterpieces that describe typology process and results' theoretical analyses shows, every scientist constructs its' unique typology construction method on his scientific paradigm, using ones or the others typology methodic and specific type making characteristics. At the same time within all differences of typology methods it is likely to separate specific characteristics, significant for the whole typology assembly analyzed. As the specific typology characteristics are detached: strict algorithm deficiency, using as usual inductive method, simplification of the topical area by clearing explanations, objects' idealization.

Keywords: typology analysis, psychology type, typology of personality, personality typologies method in psychology.

Введение. Построение типологии предметной области – закономерный процесс развития научного знания. С одной стороны, типология систематизирует уже существующие представления, а, с другой, – задает общее направление дальнейшего исследования. Попытки построения различных типологий характерны даже для первых научных представлений, возникших в Древней Греции. Область исследований психологии личности, в этом плане, не является исключением. Понятийный аппарат, введенный Гиппократом для обозначения темпераментов, до сих пор не потерял своей актуальности.

В настоящее время существует обширный корпус как историографической, так и общепсихологической литературы, посвященной вопросам развития представлений о подходах к типированию личности, критериях типологизации, а также систематизации результатов применения типологического метода, их сравнительного анализа-

за. В рамках данной работы мы хотели бы остановиться на методологических вопросах, а именно, особенностях методики построения типологии личности в психологии. Актуальность постановки проблематики связана с недостаточно высоким уровнем разработанности понятийно-концептуального аппарата типологического анализа, методологической рефлексии процедур типологизации в современных психологических публикациях по сравнению, например, с социологией, в которой, существует достаточно обширная литература по данному вопросу.

Такое положение неслучайно. Историография социально-гуманитарных наук показывает, что научная рефлексия типологии как метода познания в наибольшей степени характерна для социологии. М. Вебер впервые детально разработал методологию процесса идеализации, ввел в научный аппарат понятия «идеальный тип», «понятия-типы» [1]. Э. Дюркгейм заложил основы те-

ории и методологии построения социальных типов как важнейшего направления социологии [2], а также показал на практике возможную реализацию предложенных идей [3]. В отечественной социологии также традиционно уделяли большое внимание развитию типологии как метода социологического исследования, его математического обеспечения [4].

Основная часть. Выделение особенностей методики типологизации личности в психологии возможно, если, во-первых, описать общие принципы построения типологии в социально-гуманитарных областях знания, во-вторых, проанализировать конкретные методики типологизации наиболее известных типологий личности.

Роль типологии в научном познании. Согласно «Новой философской энциклопедии» [5] типологический метод считается наиболее универсальной процедурой научного познания. Его цель: упорядочивание, выявление сходства и различий изучаемых объектов, поиск надежных способов их идентификации.

По способу построения различают эмпирическую и теоретическую типологию. Эмпирическая типология подразумевает количественную обработку опытных данных, фиксацию устойчивых признаков сходства и различия. Основным методом исследования выступает индукция. В отличие от эмпирической типологии, теоретическая опирается на понимание множества изучаемых объектов как системы. Главное здесь – вычленив системообразующие связи и построить представления о структурных уровнях объекта. Для этого исследователь должен построить идеальный объект, некое обобщенное выражение принципов таксономического описания множества изучаемых объектов. Основным методом исследования выступает дедукция, но применяется также и индуктивный метод. Последний применяется, прежде всего, для наращивания информации об объектах. Теоретически развитая типология стремится отобразить строение исследуемой системы, выявить ее закономерности, позволяющие предсказать существование пока еще неизвестных объектов.

Представления о типологии неразрывно связаны с понятием «классификация» [6]. Основная методологическая функция классификации – систематизация предметной области. Более того, развитые классификации представляют собой сложное многокомпонентное построение, подобное научной теории. Они способны задавать общее развитие целенаправленного исследования предметной области вплоть до создания новых научных дисциплин.

По мнению А.П. Огурцова [5] границы между типологией и классификацией носят условный характер. Применение той или иной формы систематизации зависит, прежде всего, от исторических традиций, сложившихся в той или иной науке. Вместе с тем, в философии и методологии науки существует и другая точка зрения [7, 8 и др.]. Согласно ей, типология является одним из способов классификации таких предметных областей, где есть много объектов, занимающих промежуточное положение в систематике. В рамках данного подхода понятия «типология» и «классификация» – связаны отношением подчинения.

Как известно, методологическим основанием классификации выступает т.н. классическая логика, в которой элемент x может принадлежать или не принадлежать множеству A . Множество здесь – классы с четкими границами. Но существует целый ряд предметных областей (естественнонаучные дисциплины, социально-гуманитарные науки), где объекты могут только в известной степени принадлежать множеству. Множество в таких случаях рассматривается как класс с нечеткими границами. В этом случае естественная классификационная группа устанавливается с помощью типа – образцового объекта группы. Тип преимущественно обладает отличительными свойствами этой группы в самом отчетливом виде. Такая группа «установлена твердо, не огра-

ничена точно» [9, с. 65]. Границы группы определяются не теми объектами, которые из нее исключаются, а теми объектами, которые входят в нее по признаку подобия типу.

Логико-методологические основания построения типологии в социально-гуманитарном знании. Они наиболее полно и последовательно представлены в публикациях Д.П. Горского [7, 9, 10]. Дадим их краткую характеристику.

Первым основанием может выступать применение особых логико-методологических процедур по конструктивизации действительности, т.е. упрощению сферы действительности в научных понятиях и теориях. Они включают в себя три уровня. Первый уровень подразумевает применение закона отождествления не тождественного. Данный закон позволяет упрощать действительность за счет познания окружающего мира через диалектические противоположности: движение через его остановки, непрерывное – через отождествление, сложное – через схематизацию и т.д. Второй уровень направлен на уточнение понятий. Благодаря внесению разумной доли условности в определения можно восстановить принцип абстракции. Например, вместо понятия «высокие люди» вводится определение «высокими людьми мы будем называть людей, которые достигают рост в 180 см и выше». Здесь типологическое понятие заменяется понятием класса, каждый элемент которого обладает содержанием признаков понятия. Третий уровень основывается на применении приема идеализации изучаемых объектов. При определении объекта ученый вводит ряд допущений, изменяющих так или иначе реальные условия существования объекта, которые позволяют обнаружить в так называемом «чистом виде» особые идеализированные существенные свойства этого объекта.

Второе основание – особые логики, позволяющие осуществлять типологизацию как особый способ классификации объектов. Примерами таких логик выступают новая логика К.Г. Гемпеля и Г. Оппенгейма, теории нечетких множеств А. Кофмана.

С точки зрения К.Г. Гемпеля и П. Оппенгейма [10] понятия в традиционной логике строятся на основе выделения свойств или признаков предметов. При этом, свойства и признаки могут или принадлежать, или не принадлежать предметам. Понятия такого рода авторы называют простейшими классификационными понятиями. Вместе с тем, в действительности часто свойства и признаки могут принадлежать предметам в большей или в меньшей мере. Понятия, фиксирующие такие свойства и признаки, получили название ступенчатых понятий или понятий-типов. Такое понятие есть упорядоченный ряд, т.к. существуют предметы, представляющие текущие переходы изучаемых свойств и признаков. Примерами ступенчатых свойств в физике являются вес предметов, вектор; в биологии – возраст людей; в психологии – характер, темперамент и др.

Ступенчатые свойства могут иметь количественный (метрический, измеряемый) и качественный (не допускающий измерение) характер. Последний представлен т.н. идеальными типами. Термин «идеальные» здесь обозначает возможные предельные характеристики изучаемых предметов, по отношению к которым упорядочиваются все другие предметы. Критерий упорядочивания – степень приближения к идеальной характеристике. Оценка выраженности характеристики строится, как правило, на основе «интуитивных» оценок. Также интуитивно-эмпирический характер присущ процессу различения существенных и несущественных признаков предметов. В зависимости от того, существенный или несущественный признак лежит в основании типологии можно говорить соответственно о естественной и искусственной классификации.

Описанные положения новой логики позволяют по-новому взглянуть на процесс типологизации, но не по-

звolyют сформулировать строгие логико-методологические основания процесса построения типов. По мнению Д.П. Горского, последнее возможно на основе теории нечетких множеств А. Кофмана [11].

Основное методологическое допущение теории заключается в том, что «человек, помимо способности логически рассуждать и логически мыслить, обладает, как все живые существа, способностью принимать в расчет параллельно соображения как общего, так и сопутствующего характера. Эти общие или привходящие соображения в противоположность логическому рассуждению являются нечеткими и должны быть нечеткими» [11, с. 8]. Цель теории нечетких множеств – создать логическую модель для структурирования всего того, «что разделено не очень точными границами, например, мысль, язык и восприятие у людей» [11, с. 9].

Центральное понятие теории – понятие «нечеткие множества». Они определяются как «классы с нечеткими границами, когда переход от принадлежности к классу к непринадлежности происходит постепенно, не резко» [11, с. 6]. На основе данного понятия Д.П. Горский уточняет понятие «тип». Оно имеет следующий вид: «если мы умеем в множестве E выделить элементы, которые безусловно (т.е. со степенью 1) принадлежат к нечеткому множеству A , и далее будет выяснено, что иные элементы E обладают этим свойством лишь и известной степенью принадлежности (и по этой характеристике мы можем упорядочить какие-то элементы E), то нечеткое множество A будет представлять собой тип» [9, с. 178].

Если характеристическая функция принадлежности элемента типа может принимать лишь два значения (1, когда x действительно принадлежит множеству A и 0, когда x не принадлежит A), то в отношении типа элемент x принадлежит множеству A в известной степени (элемент x_1 может принадлежать множеству A со степенью 0.2, элемент x_2 – со степенью 0 (т.е. не принадлежать), элемент x_3 – со степенью 0.3, элемент x_4 – со степенью 1 (т.е. принадлежать ему безусловно) и т.д.). Множество A есть тип, т.к. мы можем выделить безусловно высоких людей, а остальных упорядочить по степени их принадлежности. Особо стоит отметить, что предложенные Д.П. Горским логико-методологические основания определения типа, касаются исключительно реальных, а не идеальных типов. Специфика реальных типов в том, что в них «воспроизводится не только реальная спецификация изучаемых множеств объектов, но и некоторая их внутренняя структура: на основе отношения степени принадлежности элементов множества самому множеству» [10, с. 32].

Понятийный аппарат для описания процедуры построения типологии. Анализ теоретических источников по типологическому анализу показал, что в качестве основных понятий можно выделить следующие: типология, тип, типобразующий признак, предмет типологии, основание типологии.

В рамках типологического анализа [12] типология рассматривается с двух сторон. С одной стороны, как совокупность типов, результат построения типологии. А, с другой, как процесс построения типов. В этом втором значении типология может обозначаться как метаметодика – методика конструирования конкретной методики построения типологии. В этом плане, «типология» и «типологический анализ» выступают в качестве синонимов. Также процесс построения типологии обозначается еще одним термином – «типологизация».

На основании вышесказанного, типологический анализ – «метаметодика, совокупность методов изучения социального феномена, позволяющих выделить социально значимые, внутренне однородные, качественно отличные друг от друга группы эмпирических объектов, характеризующихся типобразующими признаками, природа которых различна» [13, с. 75]. В качестве эмпирических объектов выступают проявления феноменов, изучаемых конкретной наукой (процессы, явления, со-

стояния и т.д.). Они эмпирически наблюдаемые и являются носителями различных типов изучаемого феномена.

Тип представляет собой вид, форму существования феноменов в науке или в повседневной жизни. Понятие «тип» имеет три значения: «тип» в смысле «типовой», т.е. распространенный, часто встречающийся; «тип» – «типологический», т.е. особенный, общий, объединяющий; «тип» – «типичный», т.е. специфический, характерный, редко встречающийся.

Тип может выступать целью познания и средством познания. В первом случае типологический анализ направлен на получение различного рода информации для подтверждения и описания типов, существующих в науке и жизнеописании людей. Во втором случае задача типологического анализа – поиск знаний о существовании гипотетически существующих типов. Именно в этом случае речь идет об их конструировании.

Выделяют два способа конструирования типов: априорный и апостериорный. Типология, построенная на априорных началах, подразумевает разбиение совокупности объектов по критериям, заданным исследователем либо на основе теоретического анализа, либо в результате научного «озарения». Она необходима, если совокупность эмпирических объектов отличается сложностью, качественной неоднородностью, представлена различными свойствами эмпирических индикаторов. Апостериорная типология рождается в результате анализа эмпирически накопленных данных, в т.ч. вторичного анализа.

Данные способы соотносятся с описанными в философии видами типологий, а именно, теоретической и эмпирической. Априорная типология выполняет роль своеобразного «эмпирического каркаса». Типы здесь – характеристики для образования типологических групп. Апостериорная же типология играет важную роль в качестве факторов объяснения эмпирических закономерностей группировки.

Типология имеет свой предмет, в качестве которого выступают совокупность основных характеристик феноменов, ответственных за отнесение эмпирических объектов к однотипной группе. Поэтому мы можем сказать, что предмет типологии содержит в себе т.н. типобразующие признаки, на основе которых конструируются типы, либо формируются гипотезы об их существовании. Т.е. признаки выступают в качестве критериев типологизации. Типобразующие признаки формируют основания типологии. Основания представляют собой суждения о близости, схожести, похожести случаев проявления изучаемого феномена, близости эмпирических объектов.

Опыт типологизации личности в психологии. Для выделения особенностей методики построения типологии в психологии нами были отобраны несколько типологий, предложенных в разное время учеными разных стран. Основными критериями отбора были: признанность типологий профессиональным сообществом и их распространенность, а также наличие эмпирического подтверждения выделенных типов личности. По нашему мнению, такими типологиями являются типология личности А.Ф. Лазурского, психологические типы К.Г. Юнга, типология Э. Кречмера, типология акцентуаций характера и психопатий А.Е. Личко. Очередность типологий в оглавлении обусловлена годом первой публикации с изложением результатов типологизации.

Типология личности А.Ф. Лазурского. Александр Федорович уделял большое внимание логико-методологическим и методическим вопросам классификации. По его мнению, наука начинается с несовершенных и поверхностных группировок объектов исследования. По мере накопления эмпирических данных, их систематизации классификации совершенствуются. С одной стороны, они начинают строиться на основании более существенных свойств, а, с другой, – они все более приближа-

ются к жизни, наиболее точно отражая важнейшие типы и их разновидности [14]. Более того, классификация не только начало научного изучения предметной области, но и ее конечная цель. Но в качестве такой цели может выступать только естественная классификация. Для ее построения необходимо создать целую обширную науку со своими собственными методами [15].

Создание классификации подразумевает прохождение целого ряда этапов. На первом этапе необходимо описать и проанализировать отдельные психические процессы, выделить наклонности, входящие в состав этих процессов. На втором – выбрать те наклонности, которые имеют особенно важное значение для научной теории, и провести характерологический анализ внутренних и внешних проявлений данных наклонностей. На третьем – произвести наблюдения посредством специально выработанных приемов, позволяющих осуществлять более точное и тонкое наблюдение, и составить подробные характеристики отдельных личностей. На четвертом – провести сравнение и группировку полученных характеристик, а также выявить внутреннюю конструкцию характеров, принадлежащих каждой группе.

Как мы видим, тема метода исследования личности занимает в творчестве ученого важное место. На первых этапах работы в качестве главного метода исследования выступало систематическое наблюдение. Эксперимент играл роль вспомогательного метода. Он применялся для уточнения некоторых психофизиологических особенностей. Но с течением времени возникла необходимость создания оригинального метода – естественного эксперимента, сочетающего достоинства систематического наблюдения и лабораторного эксперимента. Согласно задумке ученого, исследователь, с одной стороны, должен тщательно изучать и фиксировать условия, в которых личность находится, а, с другой, – организовывать их в той мере, чтобы они могли максимально выявить наклонности личности. Исследователь должен сочетать всесторонний сознательный анализ проявлений наклонностей и т.н. «характерологическое чутье» – бессознательную интуицию в соединении с обыденным житейским опытом. Последнее дает возможность постигать человека целостно. Объективность получаемых данных при этом обеспечивается принципом описания всех проявлений, даже противоречивых, а также определенностью и неизменностью критериев выбора тех проявлений, которые будут обозначаться как наклонности.

А.Ф. Лазурский сформулировал ряд требований к критериям естественной классификации. К ним он отнес сравнительную простоту, несложность наклонностей; значительные индивидуальные колебания наклонности; значительную распространенность наклонности; существование большого количества связей, соединяющих данное душевное качество с другими основными наклонностями.

Для создания естественной классификации необходимо соблюсти ряд условий. Во-первых, процесс классификации необходимо начинать со сбора целого ряда отдельных характеристик личностей для получения первичных данных для дальнейшей группировки. Во-вторых, сбор и обработка материала должна опираться на заранее выработанную программу с указанием важнейших для классификации особенностей, сторон психической жизни. В-третьих, характеристики личностей должны быть как можно более полными.

Систематическое применение своей исследовательской программы А.Ф. Лазурский смог осуществить на базе одного из закрытых учебных заведений [16]. Именно тогда были составлены характеристики детей 11–15 лет, которые были дополнены данными экспериментального психологического исследования. Такое конкретное и многоплановое исследование в психологии проводилось впервые. Полученные данные стали основой для разработки последующих классификаций

характера и личности.

Типология К.Г. Юнга. В отличие от А.Ф. Лазурского, Юнг никогда не ставил целью своей научной работы построение типологии личности. Как он отмечал в своих публикациях [17], впервые размышления над типическими различиями возникли в процессе рефлексии причин конфликта между Фрейдом и Адлером. Новый толчок эти размышления получили уже после разрыва самого Юнга с Фрейдом. Как известно, Юнг пережил глубокий личностный кризис в связи с этим событием. Именно в этот период он начал работать над текстом своей монографии, которая впоследствии получила название «Психологические типы».

В многочисленных предисловиях к публикациям разных лет Юнг постоянно указывал на то, что эмпирической базой типологизации выступили наблюдения над пациентами в процессе терапевтической практики как в клинике, так и за ее пределами, т.е. наблюдения, не подразумевающие фиксацию по строгим законам психологического исследования. В этом смысле, «типология является результатом многолетнего практического опыта – опыта, который остается совершенно закрытым для академического психолога <...> этот медицинский опыт доступен и постигаем лишь теми, кто профессионально нацелен на лечение психических осложнений» [17, с. 24].

В связи с этим, начальное изложение в книге строится как исследование публикаций самого широкого спектра: от литературных источников до научных работ по психопатологии. Цель исследования: показать, что идея существования двух противоположных типов (интровертов и экстравертов) имеет давнюю историю и высказывалась в различных сферах человеческой практики. Например, Аполлон и Дионис в греческой мифологии, Тертуллиан и Ориген в раннем христианстве, Прометей и Эпитемей в поэзии К. Шпиттлера, «неполноценность с суженным сознанием» и «нполдноценность с уплощенным сознанием» в психопатологии О. Гросса, классически и романтический типы в биографии В. Оствальда, нежный и жесткий тип В. Джемса и др.

Следующий шаг типологизации подразумевает разделение двух типов на группы по критерию превалирующих психических функций: мышления, чувства, ощущения, интуиции. Автор пишет, что такая разбивка обусловлена опытом наблюдения над индивидуальной психологией и опять не углубляется в вопросы методики построения типологии. Изложение второй части монографии – описание содержательных характеристик каждого из восьми выделенных типов.

После первой публикации («Психологических типов») Юнг больше не возвращался к типологическим исследованиям. Эмпирические исследования, подтверждающие реальность существующих типов, проводились последователями Юнга. Пожалуй, наиболее известным стал тест Майерс-Бриггс для диагностики типов. Г. Айзенк, проводя исследование на совершенно других методологических основаниях подтвердил гипотезу о существовании типов экстраверта и интроверта.

Типология Э. Кречмера. Как отмечает Т.А. Файнштейн [18], ученый еще в детстве стал размышлять над типами характеров людей и семей, наблюдая за своими родителями, которые обладали противоположными чертами (энергичная, веселая мать и молчаливый, серьезный отец). Медицинское образование будущий всемирно известный психиатр получал в Мюнхене под руководством Э. Крепелина. Как ученик крепелиновской школы Кречмер, с одной стороны, усвоил тесную связь между психиатрической и психологической проблематикой, а, с другой, – связь душевных болезней с конституциональными особенностями.

К размышлениям об индивидуальных различиях Кречмер вернулся уже после сдачи государственного экзамена на медицинском факультете. Он сфокусировал свое внимание на выявлении типов строения тела,

соответствующих двум обширным группам психозов, описанных Э. Крепелином (циркулярный психоз и шизофрения). Он пишет: «если на основании этих психиатрических типов мы разработаем соответствующие типы строения тела, то увидим, что они не только соответствуют обоим психиатрическим типам, но и имеют тесные взаимоотношения с более обширными нормальными психологическими типами темпераментов, которые, со своей стороны, обнаруживают тесную психологическую и наследственную биологическую связь с психиатрическими типами, из которых мы исходим» [19, с. 11].

Единственно возможный путь построения типологии такого рода – систематическое описание и изображение всего тела человека. Исследования проводились сериями по одной специально разработанной для этих целей методике. Она включала в себя комбинированное применение трех методов.

Первый метод – составление подробной диаграммы на основе словесного описания всех видимых характеристик тела пациента по специально созданной схеме. В схему были включены только те признаки, которые можно установить быстро, только взглянув на обнаженного пациента. Это было вызвано несколькими причинами: во-первых, использование технических средств было невозможно при проведении серии в сотню наблюдений; во-вторых, существуют признаки (цвет кожи, состояние сосудов, густота волос и др.), которые точно можно описать только словесно; в-третьих, многие измерения на человеке невозможно установить точно.

Второй метод – измерение при помощи циркуля и сантиметра. Они дают более точные измерения, цифровые подтверждения и важные поправки к тому, что было зафиксировано посредством словесного описания.

Третий метод – фотографирование ярких случаев при правильном освещении и перспективной установке.

Исследование имело ряд последовательных этапов: словесное описание, измерение циркулем и сантиметром, отдельные наблюдения (более полное эстетическое впечатление), краткое резюмирование в конце схемы.

В качестве объектов типологизации выступало швабское население, пациенты клиники. Всего было обследовано 360 человек. Из них 92 женщины и 168 мужчин. Распределение по двум типам было следующим: $\frac{1}{3}$ выборки – циркулярный психоз и $\frac{2}{3}$ – шизофрения.

Типология акцентуаций характера и психопатий у подростков А.Е. Личко. Анализируя различные методики построения типологий психопатий (Э. Крепелина, Э. Кречмера, О.В. Кербукова и др.), ученый приходит к выводу, что существует два основных направления группировок предметной области [20]. Первое направление подразумевает построение типологии клинко-индуктивным методом. Задача ученого здесь – систематизация многообразия клинических проявлений. Типологии, построенные таким методом, включают, как правило, около десяти типов. Второе направление основано на теоретико-дедуктивном методе. Отправная точка для построения типологии – тот или иной постулат сквозь призму, которого оценивалось все богатство клинических проявлений. В результате типологии включали в себя, как правило, 2–4 типа, которых на практике оказывалось недостаточно.

Оба способа типологизации не могут дать удовлетворительного результата. Если в первом случае в качестве метода исследования применялся клинический анализ случаев и в качестве эмпирической выборки выступают пациенты психиатрических стационаров, то во втором случае при экономии временного ресурса получаемые типы представляют собой идеальные типы, не отражающие реальную структуру предметной области, ее характер.

Для преодоления ограничений ученый предлагает уникальный алгоритм построения типологии, ос-

нованный на диагностике типов по самооценке подростками своего отношения к личностным проблемам. Фактически, А.Е. Личко создает специальный инструмент – диагностическую методику, которая позволит понять реальную группировку типов при масштабных психодиагностических исследованиях подростков.

Условно этот процесс можно разделить на несколько этапов. На первом этапе типологизации был проведен анализ большого количества научной литературы, посвященной проблеме психопатий и акцентуаций характера как у взрослых, так и детей. В результате были определены те концепции, которые стали рассматриваться в качестве методологической базы исследования. В частности, концепции П.Б. Ганнушкина, К. Леонгарда и Г.Е. Сухаревой.

На втором этапе были составлены наборы фраз, отражающие отношение при разных типах характера к ряду жизненных проблем (самочувствие, настроение, сон, аппетит, сексуальное влечение, отношение к родителям, незнакомым, друзьям, к критике, опеке и т.д.), актуальных для подросткового возраста. Именно принцип отношения, разработанный А.Ф. Лазурским, С.Л. Франком, В.Н. Мясищевым, оказался наиболее плодотворным для диагностики типов. В эти наборы были также включены фразы, не имеющие диагностического значения.

На третьем этапе осуществлялась проверка первоначального варианта опросника. Общая численность выборки 2258 подростков обоего пола от 14 до 18 лет из разных образовательных учреждений (общеобразовательных, специализированных, профессиональных).

На последующих этапах проводилась корректировка точности диагностика, анализ результатов в плане коррекции типов психопатий и акцентуаций (например, введены понятия «промежуточный» и «амальгамный» типы), исследования валидности и надежности разработанного инструментария.

Выводы. Как показал теоретический анализ источников по изложению процесса типологизации личности, каждый ученый строит свою уникальную методику построения типологии, исходя из своего научного мировоззрения, приверженности тем или иным методам, а также специфики типобразующих признаков, выбранных в качестве критериев типологии. Например, А.Ф. Лазурский считал, что логико-методологической основой классификации выступает метод индукции. Он последовательно двигался от составления психологических характеристик отдельных личностей к обобщению собранных таким образом эмпирических данных, дальнейшей их группировке по специфическому содержанию тех или иных проявлений человека. Т.е. типология данного автора – эмпирическая типология. Можно утверждать, что Э. Кречмер выбрал аналогичный путь типологизации. С той разницей, что он активно применял статистические методы и на их основе проводил уточненные понятия.

Для К.Г. Юнга характерна другая методика. Она представляет собой своеобразное сочетание дедуктивного и индуктивного методов. С одной стороны, ученый опирается на собственный терапевтический опыт, наблюдения за пациентами и клиентами, рефлексию собственной жизни, а, с другой, – на существующие в различных областях науки и творчества представления о противоположных типах человеческого восприятия, понимания мира. Типология создается Юнгом априори, как результат научного озарения. Хотя сам автор указывает на то, что речь не идет об априорной дедукции, а только о дедуктивном изложении эмпирически приобретенных взглядов и прозрений (инсайтов). В качестве инструмента конструирования действительности он применяет идеализацию объектов.

А.Е. Личко создает уникальную методику типологизации, в которой основным инструментом познания выступает психодиагностика самооценки подростками своего отношения к личностным проблемам. Созданная

на основе глубокого теоретического анализа существующих типологий акцентуаций и психопатий характера, психодиагностическая методика позволяла в довольно сжатые сроки собрать огромный массив эмпирических данных, на основе которых проводились мероприятия по усовершенствованию точности диагностики, исследованию валидности и надежности, изучению реальной группировки типов, уточнению границ типов и т.д. В процессе построения типологии А.Ф. Личко активно использует прием уточнения понятий.

Таким образом, можно выделить следующие особенности методики построения типологии личности в психологии: отсутствие жестких алгоритмов; применение, как правило, индуктивного метода (сочетание индуктивного и дедуктивного методов присутствует только в типологии А.Е. Личко, что, по нашему мнению, позволило значительно сократить временные затраты на типологизацию); упрощение предметной области за счет приемов уточнения понятий, идеализации объектов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вебер М. «Объективность» социально-научного и социально-политического знания // *Избранные произведения: пер. с нем. / Сост., общ. ред. и послесл. Ю.И. Давыдова; предисловие П.П. Гайденко.* – М.: Прогресс, 1990. – С. 345–415.
2. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / пер. с фр., составление, послесловие и примечание А.Б. Гофмана. – М.: Канон, 1995. – 352 с.
3. Дюркгейм Э. Самоубийство: социологический этюд / пер. с фр. с сокр.; под ред. В.А. Базарова. – М.: Мысль, 1994. – 399 с.
4. Андреенков В.Г., Толстова Ю.Н., Мирзоев А.А. Типология и классификация в социологическом исследовании / отв. ред. В.Г. Андреенков, Ю.Н. Толстова. – М.: 1982. – 296 с.
5. Огурцов А.П. Типология // *Новая философская энциклопедия.* – М.: Мысль, 2001. – Т. 4. – С. 69–72.
6. Бочаров В.А. Классификация // *Новая философская энциклопедия.* – М.: Мысль, 2001. – Т. 2. – С. 255–256.
7. Горский Д.П. Логические аспекты методологии обществознания // *Вопросы философии.* – 1984. – № 6. – С. 99–108.
8. Субботин А.Л. Классификация. – М.: ИФ РАН, 2001. – 94 с.
9. Горский Д.П. Обобщение и познание. – М.: Мысль, 1985. – 208 с.
10. Горский Д.П. Понятие о реальных и идеальных типах // *Вопросы философии.* – 1986. – № 10. – С. 25–34.
11. Кофман А. Введение в теорию нечетких множеств: пер. с фр. В.Б. Кузьмина / под ред. С.И. Травкина. – М.: Радио и связь, 1982. – 432 с.
12. Татарова Г.Г. Типологический анализ в социологии. – М.: Наука, 1993. – 103 с.
13. Татарова Г.Г. Основы типологического анализа в социологических исследованиях: учебное пособие. – М. Новый учебник, 2004. – 206 с.
14. Лазурский А.Ф. Классификация личностей / под ред. М.Я. Басова, В.Н. Мясичева со статьей проф. М.Я. Басова. – 3-е изд. перераб. – Л.: Государственное издательство, 1924. – 290 с.
15. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах. – М.: Наука, 1995. – 271 с.
16. Мясичев В.Н., Журавель В.А. На пути создания психологической теории личности (К столетию со дня рождения А.Ф. Лазурского) // *Вопросы психологии.* – 1974. – № 2. – С. 32–41.
17. Юнг К.Г. Психологические типы / пер. с нем. С. Лорен; под общ. ред. В.В. Зеленского. – М.: Ювента; М.: Прогресс-Универс, 1995. – 715 с.
18. Файнштейн Т.А. О жизни и трудах Эрнста Кречмера (1888–1964). К 120-летию со дня рождения // *Психиатрия и психофармакология им. П.Б. Ганнушкина.* – 2009. – № 1. – С. 62–66.
19. Кречмер Э. Строение тела и характер / пер. с нем. – М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 336 с.
20. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. – М.: Апрель Пресс, 1999. – 416 с.

Статья подготовлена в рамках НИОКТР «Критерии типологии религиозной личности» (АААА–А18–118021390002–7)

Статья поступила в редакцию 08.04.2019
Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.9.072; 796

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0067

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

© 2019

Афанасьев Вадим Геннадьевич, магистр физической культуры и спорта, профессиональный консультант по психодиагностике, управляющий партнер компании «НВ-Assistance»
ООО «Эйч Би Эссистенс»

(195009, Россия, Санкт-Петербург, ул. Михайлова, д.12, оф.13Н, e-mail: info@hbagr.ru)

Соломин Игорь Леонидович, кандидат психологических наук,
доцент кафедры прикладной психологии.

Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I
(190031, Россия, Санкт-Петербург, Московский проспект, 13, e-mail: info@hbagh.ru)

Соломина Лада Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент,
методист высшей квалификационной категории

Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Доверие»
(198412, Россия, Ломоносов, Ораниенбаумский проспект, 39А, e-mail: info@hbagh.ru)

Аннотация. Спорт высших достижений предъявляет высокий уровень требований к спортсменам. Успешность деятельности спортсменов высокой квалификации зависит от большого количества факторов: демографических, антропометрических, медицинских и психологических характеристик спортсмена, его здоровья, способностей, личности, мотивации и состояния, вида спорта, спортивного стажа, содержания, режима и условий тренировок и соревнований, навыков саморегуляции, личности тренера и отношений с ним, отношений в команде и др. Учет особенностей личности профессиональных спортсменов мог бы повысить эффективность их психологического отбора, подготовки и оптимизации деятельности. Статья посвящена результатам исследования личности профессиональных спортсменов. Выявлены черты и типы личности спортсменов, представляющих хоккей, велосипедный спорт, греблю на байдарках и каноэ, самбо, биатлон и парусный спорт. Диагностика личности спортсменов производилась при помощи личностного типологического опросника (Анкета самооценки личности), разработанного И.Л. Соломиным [1], позволяющего выявить степень выраженности черт 8-ми типов акцентуаций личности. Наиболее выраженными оказались черты педантичного, застревающего, гипертимного и возбудимого типов акцентуаций. Можно с уверенностью предположить, что эти типы личности в наибольшей степени соответствуют требованиям спортивной деятельности. Степень выраженности черт различных типов акцентуаций личности спортсменов также различна в зависимости от вида спорта.

Ключевые слова: спортсмены, личность, черты личности, типы акцентуаций личности, психодиагностика, профили личности, личностный опросник, педантичный, застревающий, гипертимный, возбудимый типы акцентуаций.

PERSONALITY TRAITS OF HIGH QUALIFICATION SPORTSMEN

© 2019

Afanasiev Vadim Gennadievich, magister of sport and physical culture,
psychodiagnostics consultant, Managing Partner
«HB-Assistance»

(195009, Russia, St. Petersburg, Mikhailova street, 12-13N, e-mail: info@hbagr.ru)

Solomin Igor Leonidovich, PhD, associate professor
of the applied psychology department

Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University
(190031, Russia, St. Petersburg, Moskovsky Avenue, 13, e-mail: info@hbagh.ru)

Solomina Lada Yurievna, PhD, Methodist

Center of psychological, educational, medical and social assistance «Confidence»
(198412, Russia, Lomonosov, Oranienbaum Avenue, 39A, e-mail: info@hbagh.ru)

Abstract. Sport of the highest achievements determines a high level of requirements to the athletes. The success of highly qualified athletes depends on a large number of factors, such as demographic, anthropometric, medical and psychological characteristics of the athlete, his health, abilities, personality, motivation and conditions, kind of sport, sports experience, content, mode and conditions of training and competition, self-regulation skills, the personality of the coach and relations with him, relations between the members of the team, etc. The accounting of the characteristics of the personality of professional athletes could improve the effectiveness of their psychological selection, training and optimization of activities. The article is devoted to the results of the study of the personality of professional athletes. Identified personality traits and types of athletes, representing hockey, cycling, rowing and canoeing, sambo, biathlon and sailing. Diagnostics of the personality of athletes was conducted with using of the personal typological questionnaire (the Questionnaire of self-assessment of the personality). It was developed by I. L. Solomin [1] and exploring revealing evidence of the lines of 8 types of accentuations of the personality. The most pronounced features were the characteristics of a pedantic, stuck, irritable and hyperthymic types of the accentuations. It would be safe to assume that the personality types the most appropriate to the requirements of the sports activities. The degree of expression of features of different types of accentuations also varies depending on the sport.

Keywords: athletes, personality, personality traits, types of personality accentuation, psychodiagnostics, personal profiles, personality questionnaire, pedantic, sticking, hyperthymic, irritable types of accentuations.

Основной целью проведения настоящего исследования является выявление психологических особенностей личности спортсменов высокой квалификации, представляющих различные виды спорта.

Исследование проводилось в период с июня по август 2018 года на спортивно-тренировочных базах города Москвы, Московской и Ленинградской области.

Было обследовано 110 спортсменов высокой квалификации, в том числе, 80 мужчин и 30 женщин. Среди обследованных было 16 самбистов, 29 хоккеистов, 18 гребцов, 24 велосипедиста, 15 биатлонистов и 8 предста-

вителей парусного спорта. Среди обследованных хоккеистов и гребцов были представлены только мужчины, среди самбистов, велосипедистов, биатлонистов и парусников представлены как мужчины, так и женщины.

Для диагностики личности использовался личностный типологический опросник (Анкета самооценки личности), разработанный И.Л. Соломиным [1], позволяющий выявить степень выраженности черт 8 типов акцентуаций личности. Данный опросник был валидизирован по 8-ми клиническим шкалам личностного опросника ММРП в качестве внешнего критерия, максималь-

но прост в проведении и обработке. Каждая из девяти строчек таблицы в левом столбце содержит одно незавершенное предложение и восемь возможных вариантов его завершения в последующих столбцах. Для каждого предложения необходимо выбрать один, два или три варианта завершения, в наибольшей степени соответствующие представлению респондента о себе, и отметить подходящие клетки таблицы. По каждому столбцу, соответствующему одному из восьми типов акцентуаций личности, подсчитывается количество выбранных вариантов завершения.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Профили личности всех обследованных спортсменов (рис. 1) свидетельствует о следующих особенностях личности.

Наиболее выраженными являются черты педантичного, застревающего, гипертимного и возбудимого типов акцентуаций. Можно предположить, что эти типы личности в наибольшей степени соответствуют требованиям спортивной деятельности. Слабее всего выражены черты демонстративного, замкнутого и чувствительного типов акцентуаций. Вероятно, данные типы личности могут быть противопоказаны требованиям большого спорта. Дистимический тип личности занимает промежуточное положение в отношении пригодности к спорту.

Представители педантичного типа личности стремятся, главным образом, к безопасности, порядку и точности, исполнительны, аккуратны, терпеливы, сдержаны, расчетливы и осторожны, стараются избегать неудач, не любят рисковать. Но, как правило, люди педантичного типа бывают нерешительны, характеризуются повышенным уровнем тревожности, испытывают затруднения в ситуациях реальной или воображаемой угрозы.

Личности застревающего типа акцентуации инертны, склонны к медленному угасанию возбуждения, длительным переживаниям, стремятся к превосходству, ориентированы на конкуренцию, характеризуются упорством, принципиальностью, наличием стойких убеждений, уверены в себе. Но при этом достаточно самолюбивы, упрямы, бывают обидчивыми, мелочными, ревнивыми, не склонны доверять другим, с трудом приспосабливаются к переменам.

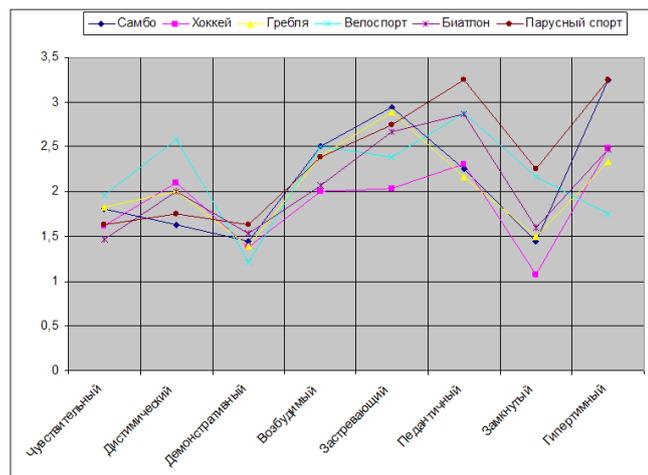


Рисунок 1.— Средние значения показателей личности у представителей различных видов спорта

Представители гипертимного типа акцентуации характеризуются высоким уровнем активности, жизнерадостным настроением, оптимистичным отношением к будущему, склонны к переоценке своих возможностей, стремятся к свободе, новизне, впечатлениям и широкому кругу контактов, непринужденны в общении, легко приспосабливаются к быстро меняющейся обстановке. Однако они плохо переносят скуку, однообразие, регла-

ментацию деятельности и жесткую дисциплину, не всегда доводят начатое до конца, легко отвлекаются, часто бывают беспечны.

Возбудимые личности отличаются высокой силой эмоционального реагирования, быстрым принятием решений, агрессивностью. Однако они стремятся к медленному удовлетворению потребностей, часто нарушают правила и дисциплину, ведут себя импульсивно, склонны к необдуманным действиям, бывают нетерпеливыми, несдержанными, с трудом контролируют свое поведение и состояние.

Дистимические личности требовательны к себе, обязательны и ответственны, стараются быть максимально полезны другим, готовы жертвовать собой. Однако в ситуации неудач, утрат или критики они могут терять мотивацию и интерес, склонны к снижению настроению и самооценке, часто себя обвиняют, не удовлетворены собой, уступают другим.

Лица чувствительного типа часто озабочены состоянием своего здоровья, легко утомляются, им не хватает выносливости, они могут быть раздражительными.

Лица замкнутого типа характеризуются необычностью, оригинальным нестандартным мышлением, склонны к фантазиям, их поведение может быть непредсказуемым, они могут испытывать затруднения в понимании окружающих, выражении своих чувств и отношений, знакомстве с новыми людьми, избегают контактов, стремятся к уединению, холодны в общении.

Демонстративные личности стремятся произвести впечатление, быть в центре внимания, их поведение рассчитано на внешний эффект, они могут быть склонны к притворству, бывают капризными, характеризуются нестабильностью настроения.

Представляет интерес, отличаются ли особенности личности спортсменов и спортсменок в изучаемых видах спорта. Данные позволяют утверждать, что единственным показателем личности, по которому женщины демонстрируют более высокое среднее значение, является выраженность педантичного типа личности (M мужчин = 2,38, M женщин = 3,04, $t = 2,21$, $p = 0,029$). Это свидетельствует о том, что спортсменки характеризуются большим стремлением к безопасности, порядку и точности, осторожностью, сдержанностью, исполнительностью, тревожностью, чувствительностью к угрозе, меньшей уверенностью и решительностью.

Степень выраженности черт различных типов личности спортсменов различается в зависимости от вида спорта. Так представители велоспорта характеризуются самыми высокими значениями показателей дистимического типа и самыми низкими показателями гипертимного типа, при достаточно высоких показателях педантичного и замкнутого типов личности. Это означает, что велосипедисты отличаются наиболее высоким уровнем ответственности, исполнительности, серьезности, аккуратности, сдержанности, устойчивости к однообразию и ограничению свободы, предъявляют высокие требования к себе. Однако они могут быть склонны к беспокойству, подавленному настроению, пессимистичным оценкам, чувствительны к угрозе, критике, неудачам.

Представители парусного спорта демонстрируют наиболее высокие показатели педантичного и гипертимного типов личности при достаточно высоких значениях замкнутого типа. Следовательно, спортсмены-парусники характеризуются, с одной стороны, стремлением к безопасности, порядку и точности, с другой стороны, к активной деятельности, разнообразию, новизне, впечатлениям, свободе. При этом они не склонны к широкому кругу общения, их активность имеет в основном физический и технический характер, а впечатления ограничены сенсорной сферой.

Самбисты отличаются максимально высокими значениями показателя гипертимного типа личности при высоких показателях застревающего типа. Они в наибольшей степени характеризуются повышенным настроени-

ем, крайне активны, энергичны, веселы, оптимистичны, ориентированы на свободу и разнообразие впечатлений, поддерживают широкий круг контактов. Кроме того они стремятся к превосходству соперничеству, могут проявлять упорство и настойчивость.

Хоккеисты характеризуются минимальными показателями замкнутого и застревающего типов личности при достаточно высокой выраженности черт гипертимного типа. То есть хоккеистов отличает высокий уровень активности, жизнерадостности, общительности, гибкости поведения, они стремятся к разнообразию и впечатлениям, легко взаимодействуют с другими людьми, приспособляются к переменам, доверчивы и дружелюбны. При этом им может не хватать последовательности и упорства в достижении цели и преодолении препятствий.

Биатлонисты характеризуются доминированием показателей педантичного и застревающего типов личности. Педантичность позволяет биатлонисту быть расчетливым, сдержанным, аккуратным, точным, в то время как черты застревающего типа личности обуславливают высокий уровень настойчивости, стремление к постоянству и превосходству.

Гребцы отличаются максимально высокими показателями застревающего типа личности, что указывает на консервативность, стремление к постоянству, превосходству, конкуренции, высокий уровень упорства.

Заключение.

Спортсмены высокой квалификации, занимающиеся разными видами спорта, различаются профилями своей личности. Это может свидетельствовать о том, что в процессе профессиональной подготовки и совершенствования спортивной деятельности происходит, во-первых, отбор спортсменов, обладающих определенными личностными особенностями, во-вторых, формирование определенных особенностей личности.

Для достижения высокого уровня успешности профессиональной спортивной деятельности целесообразно подбирать спортсменов неакцентуированных, характеризующихся максимальной гибкостью и широким поведенческим репертуаром. Также могут быть эффективными в большом спорте представители педантичного, застревающего, гипертимного и возбудимого типов акцентуаций, а при дополнительной эмоциональной поддержке также представители дистимического типа личности.

Индивидуальные особенности личности следует учитывать не только при оценке общей пригодности к профессиональной спортивной деятельности, но и при выборе вида спорта и при оценке соответствия личности конкретному виду спорта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Соломин И.Л. *Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования.* — СПб.: Речь, 2006. — 210 с. URL: <http://igorsolomin.ru/publications.html>

Статья поступила в редакцию 01.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.99

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0068

КРОССКУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РУССКОГО И ОСЕТИНСКОГО ЭТНОСОВ

© 2019

Афанасьева Юлия Александровна, ассистент кафедры психологии,
психолого-педагогического факультета

*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л.Хетагурова
(362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина 46, e-mail:afanaseva.y@mail)*

Аннотация. Сталкиваясь в повседневной жизни с огромным количеством трудностей, личность стремится их преодолению, используя определенные способы совладающего со стрессом поведения или копинг-поведения. Несмотря на разработанность современных как отечественных, так и зарубежных психологов различных направлений теории копинг-поведения, открытым все еще остается вопрос влияния культуры на формирование и проявления совладающего поведения. До сих пор остается не изученным социально-психологические аспекты копинг-поведения у различных этнических групп, населяющих Россию. Подобное изучение этнокультурного аспекта совладающего поведения актуально в связи с тем, что содействует лучшему пониманию способов целостного функционирования личности как субъекта деятельности в контексте межэтнического взаимодействия. С целью изучения кросскультурных особенностей копинг-поведения у русских и осетин, нами было проведено исследование, в ходе которого было установлено, что представители русского этноса чаще используют проблемно-ориентированный копинг, направленный на быстрое разрешение трудной ситуации, в результате мобилизации своих жизненных ресурсов и корректном установлении социальных контактов. В свою очередь, среди представителей осетинского этноса чаще встречается употребление эмоционально-ориентированного копинга, отличительной чертой которого является высокая концентрация на собственных эмоциях, переживаниях и чувствах. Выявлено, что для русских в стрессовой ситуации характерна стратегия активного совладания, в то время как для осетин – отрицание и поведенческий уход от проблемы. Обнаружены достоверные различия среди русских и осетин по показателям уважение к другим-самоуважение, практичность-экспрессивность, а также любопытство-консерватизм. Полученные результаты могут быть использованы в качестве научной базы для изучения копинг-стратегий у представителей разных этнических групп, способствующих обогащению научных представлений по проблеме влияния кросскультурных факторов на процесс формирования копинг-поведения.

Ключевые слова: кросскультурные различия, копинг-поведение, копинг-стратегии, совладающее поведение, проблемно-ориентированный копинг, эмоционально-ориентированный копинг, активное совладание, отрицание, избегание, личностные свойства, этнопсихологические особенности, этнос, культура.

CROSS-CULTURAL DIFFERENCES COPING BEHAVIOR AMONG REPRESENTATIVES OF THE RUSSIAN AND OSSETIAN ETHNIC GROUPS

© 2019

Afanasyeva Yuliya Aleksandrovna, assistant of the Department of psychology,
psychological and pedagogical faculty

*North Ossetian State University named after K. L. Khetagurov
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina str., 46, e-mail:afanaseva.y@mail)*

Abstract. Faced in everyday life with a huge number of difficulties, the person seeks to overcome them, using certain ways of coping with stress behavior or coping behavior. Despite the development of modern both domestic and foreign psychologists in various areas of the theory of coping behavior, the question of the influence of culture on the formation and manifestation of coping behavior still remains open. Until now, the socio-psychological aspects of coping behavior among different ethnic groups living in Russia have not been studied. Such a study of the ethno-cultural aspect of coping behavior is relevant due to the fact that it promotes a better understanding of the ways of integral functioning of the individual as a subject of activity in the context of inter-ethnic interaction. In order to study the cross-cultural features of coping behavior among Russians and Ossetians, we conducted a study in which it was found that representatives of the Russian ethnic group often use problem-oriented coping aimed at rapid resolution of the difficult situation, as a result of the mobilization of their life resources and the correct establishment of social contacts. In turn, among the representatives of the Ossetian ethnoses, the use of emotionally-oriented coping is more common, the distinctive feature of which is the high concentration on their own emotions, experiences and feelings. It is revealed that for Russians in a stressful situation the strategy of active coping is characteristic, while for Ossetians-denial and behavioral escape from the problem. There were found significant differences in the indicators of respect for others-self-esteem, practicality-expressiveness, as well as curiosity-conservatism among Russians and Ossetians. The obtained results can be used as a theoretical basis for new research of coping strategies among representatives of different ethnic groups, as it contributes to the enrichment of scientific ideas on the problem of the influence of cross-cultural factors on the formation of coping behavior.

Keywords: cross-cultural differences, coping behavior, coping strategies, coping behavior, problem-oriented coping, emotionally-oriented coping, active coping, denial, avoidance, personal properties, ethno-psychological characteristics, ethnicity, culture.

Активный темп современной жизни, сопровождающийся различными стрессовыми факторами, требует от личности эффективного и оперативного преодоления возникающих трудностей. Целенаправленное социальное поведение, которое позволяет личности преодолевать стресс или справляться с трудной жизненной ситуацией методами и способами, соответствующими индивидуально-психологическим особенностям, через осознанные стратегии действий является копинг-поведением. В современной психологической науке существует множество различных подходов к изучению копинг-поведения. Так, диспозиционный подход рассматривает взаимосвязи устойчивых личностных особенностей со

стратегиями и ресурсами копинга. Ситуационный (динамический) подход изучает специфические стратегии копинга, которые реализуются в конкретных ситуациях. Согласно представлениям интегративного подхода, выбор способов копинга предопределен как особенностями личности, так и спецификой ситуации [1]. Неопсихоаналитический подход рассматривает копинг как эго-процесс, который направлен на эффективную адаптацию личности в трудных жизненных ситуациях. С точки зрения контекстуального подхода принято считать, что на преодоление стресса оказывает влияние взаимосвязь между человеком и контекстом потенциально стрессовой ситуации [2, 3]. С позиции личностно-ориен-

тированного подхода копинг определяется как неустойчивая особенность личности, влияющая на поведение в стрессовых ситуациях.

Несмотря на подробную изученность теории копинга в психологии, важно отметить достаточно слабую разработанность исследований, направленных на изучение специфики культуры и копинг-поведения. Ведь большинство современных психологов сходятся во мнении, что именно культура играет важную роль в процессе формирования и развития гармоничной личности. Она влияет на восприятие окружающего мира, поведение, установки и даже на здоровье [4]. Изучение этнической специфики формирования копинг-поведения играет важную роль в процессах межэтнического взаимодействия. Так, понимание результатов этнокультурных исследований позволит адекватно воспринимать этническую специфику различных народов, и учитывать различия в поведении, при взаимодействии с представителями других культур [5, 6]. Изучение кросскультурных особенностей копинг-поведения имеет особую актуальность в связи с тем, что содействует пониманию сходств и различий в стратегиях совладающего со стрессом поведения у представителей разных этнических групп, а также содействует лучшему пониманию способов целостного функционирования личности в контексте межэтнического взаимодействия.

Проблеме изучения копинг-поведения посвящены труды как зарубежных (N.S.Endler, C.L.Cooper, S.Cartwright, D.Fontana, S.Folkman, R.Lazarus, C.Maslach, J.D.A.Parker, M.Pette и др.), так и отечественных исследователей (В.А.Аббков, Л.И.Анциферова, В.А.Бодрова, Н.О.Белорукова, Н.Е.Водолянова, И.И.Ветрова, Г.А.Виленская, М.С.Голубева, С.В.Гриднева, Т.В. Гущина, Р.М.Грановская, А.Л.Журавлев, Т.Л.Крюкова, Л.А.Китаев-Смык, О.В.Кузнецова, О.А.Ковалева, Е.В.Куфтяк, А.Б.Леонова, И.М.Никольская, А.Н.Подьякова, О.Б.Подобина, Н.А.Сирота, Е.А.Сергиенко, М.В.Сапорова, А.И.Ташева, Н.Е.Харламенкова, С.А.Хазова, Н.С.Харламенкова, В.М.Ялтонский и др.). В свою очередь, этнопсихологическими исследованиями в отечественной психологии последние тридцать лет занимались И.Гасанов, С.Д.Гуриева, О.И.Дреев, Т.В.Иванова, Л.М.Дробышева, Б.А.Душков, Л.Г.Ионин, Л.И.Науменко, В.Г.Крысько, В.И.Козлов, Н.Г.Орлова, С.И.Королев, Л.Д.Кузмицайте, В.Н.Куликов, Л.Г.Почебут, И.Р.Сушков, И.Д.Куликов, Н.Г.Панкова, Т.Г. Стефаненко, Ю.П.Платонов, Е.Н.Резников, Г.У.Солдатова (Кцова), Э.А.Саранцев, И.И.Серова, В.Ю.Хотинец и др. Однако до сих пор не существует четких критериев, раскрывающих кросскультурные особенности копинг-поведения у представителей разных этнических групп, проживающих в России [7, 8]. Поэтому столь необходимы дополнительные комплексные исследования с изучением роли этнопсихологических, личностных и социальных факторов, которые способствуют формированию конструктивного копинг-поведения у представителей разных национальностей нашей страны [9, 10].

Основная цель исследования – это проведение сравнительного анализа кросскультурных особенностей копинг-поведения у представителей русского и осетинского этносов. Исходя из цели исследования, обозначены следующие задачи: теоретическое изучение проблем кросскультурных исследований в трудах отечественных и зарубежных авторов, эмпирическое исследование влияния культуры на копинг-поведение и сравнительный анализ этнических особенностей русской и осетинской культур в современном обществе. Исследование проводилось в Республике Северная Осетия-Алания. Выборку составили 160 человек (100 женщин и 60 мужчин), в возрасте от 25 до 75 лет. По этнической принадлежности были опрошены 81 осетин и 79 русских.

В исследовании были применены теоретические методы исследования (обобщение и интерпретация

научных данных) и эмпирические методы исследования: авторская анкета с вопросами, направленная на установление социально-демографических характеристик опрошенных респондентов; были применены следующие методы психологической диагностики личности: «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (разработан Н.Эндлером и Д. Паркером, адаптирован Т. Л. Крюковой) [11], «Опросник совладания со стрессом COPE» (разработан К. Карвером, М. Шейером и Дж. Вейнтраубом, адаптирован Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осиним, Е. А. Расказовой, О. А. Сычевым, В. Ю. Шевяховой) [12], а также методика «Пятифакторный опросник личности BIG FIVE» (разработан П. Коста и Р. МакРэ, адаптирован А. Б. Хромовым) [13]. Результаты исследования были обработаны и проанализированы с использованием математико-статистических методов, с использованием компьютерных программ Excel и «SPSS.13.0».

Согласно результатам исследования, представители русского этноса в проблемной ситуации чаще используют проблемно-ориентированный копинг ($t=3,18$, при $p\leq 0,01$), который включает в себя высокую степень самообладания и наличие веры в собственные ресурсы для преодоления трудных жизненных ситуаций. Полученные данные говорят о том, что для русских характерен контроль эмоций и сдержанность, преобладает тщательное планирование действий и анализ возникшей проблемы. Тем самым, русские в стрессовой ситуации нацелены на изменение сложившихся проблемных обстоятельств, путем поиска полезной информации и активных действий по их устранению.

Установлено, что русские чаще осетин в случаях трудной жизненной ситуации используют стратегию «активного совладания» ($t=2,50$, при $p\leq 0,01$), предполагая поэтапные действия, направленные на преодоление стрессовой ситуации. Обнаружено, что в русской выборке респонденты чаще прибегают к «социальному отвлечению» как форме копинг-поведения ($t=2,84$, при $p\leq 0,01$), при которой индивид старается чаще быть в обществе, вступать в социальные контакты с другими людьми, чтобы справиться с проблемными ситуациями. Выявлено, что для представителей русского этноса в большей степени характерно «отвлечение» от проблемной ситуации ($t=3,65$, при $p\leq 0,01$), которое отражается в стремлении к временному отходу от решения проблем с помощью алкоголя, лекарственных средств, погружения в любимое дело, путешествия, исполнения своих заветных желаний. Как показывают результаты, русские также чаще осетин используют копинг-стратегию «избегание проблемы» ($t=3,65$, при $p\leq 0,01$), что подразумевает поведение, предполагающее игнорирование мыслей о неприятностях, уступчивость, пассивность и желание сохранить покой.

В свою очередь, в осетинской выборке чаще прослеживалось использование эмоционально-ориентированного копинга ($t=-1,98$, при $p\leq 0,05$), отражающегося в чрезмерном проявлении собственных чувств и эмоций, вызванных неприятной ситуацией, а также с активным возмущением и протестом по отношению к трудностям, состоянием безнадежности, переживанием злости и возложением вины на себя и других.

У представителей осетинского этноса чаще наблюдается концентрация на собственных эмоциях ($t=3,28$, при $p\leq 0,01$), проявляющаяся в сосредоточении на отрицательных и негативных эмоциях при неприятностях, выражении субъективных переживаний и демонстрировании своих чувств. Определено, что респондентов осетинской выборки отличает частое использование «отрицания» в критической ситуации ($t=-3,70$, при $p\leq 0,01$). Это говорит о том, что осетины чаще русских не хотят верить в случившееся, и тем самым стараются всячески отрицать его реальность. Также, представителям осетинского этноса в случае трудной жизненной ситуации свойственна стратегия «поведенческого ухода от проблемы» ($t=-3,42$, при $p\leq 0,01$), отличающаяся в от-

казе от достижения желаемой цели и невозможности регулировки усилий, направленных на взаимодействие со стрессом.

Исследуя индивидуально-психологические особенности представленных этнических групп, было установлено, что у русских ярче проявлено уважение к другим ($t=2,50$, при $p \leq 0,01$). Возможно, это говорит о том, что русские стремятся позитивно относиться к окружающим, испытывают потребность быть рядом с людьми, отзывчивы, хорошо понимают других, чувствуют личную ответственность за их благополучие, терпимо относятся к недостаткам. Они умеют сопереживать, поддерживают коллективные мероприятия и чувствуют ответственность за общее дело, добросовестно и ответственно выполняют взятые на себя поручения. Взаимодействуя с другими, стараются избегать разногласий, предпочитают сотрудничать с людьми, чем соперничать.

Для представителей осетинского этноса более характерно самоуважение ($t=2,53$, при $p \leq 0,01$), которое отличается стремлением человека быть независимым и самостоятельным; они всегда готовы отстаивать свои интересы в конкурентной борьбе и как правило, стремятся к совершенству.

Среди русских чаще встречается практичность ($t=2,56$, при $p \leq 0,01$), которая отличает их тем, что они являются реалистами, адекватно смотрят на окружающую действительность, хорошо адаптированными в обыденной жизни, к жизненным событиям подходят с логикой, чаще ищут рациональные объяснения.

У осетин прослеживается доминирование экспрессивности ($t=2,64$, при $p \leq 0,01$), характеризующаяся в довольно легком отношении к жизни, большому доверию своим чувствам и интуиции, нежели здравому смыслу, эмоциональности, хорошо развитом эстетическом и художественном вкусе.

Также необходимо ответить, что в осетинской выборке выше чем в русской выборке показатель консерватизма ($t=3,33$, при $p \leq 0,01$), что говорит о приверженности осетин к традиционным ценностям и порядкам, за главную человеческую ценность принимается сохранение традиций общества.

Таким образом, в процессе проведенного исследования установлено, что представители русского этноса чаще используют проблемно-ориентированный копинг, направленный на быстрый поиск решения проблемы. В свою очередь, представители осетинского этноса чаще применяют эмоционально-ориентированный копинг, отличающийся фиксацией на негативных эмоциях, связанных с возникшей критической ситуацией. Выявлено, что для русских в стрессовой ситуации характерна стратегия активного совладания, в то время как для осетин – отрицание и поведенческий уход от проблемы. Обнаружены достоверные различия у русских и осетин по показателям уважение к другим-самоуважение, практичность-экспрессивность, а также любопытство-консерватизм. Результаты исследования могут быть использованы при разработке рекомендаций по осуществлению национальной политики в республиках Северного Кавказа [14, 15, 16]. Эмпирические результаты могут стать основой для теоретической базы новых исследований копинг-стратегий у представителей разных этнических групп, так как это способствует обогащению научных представлений по проблеме влияния кросскультурных факторов на процесс формирования копинг-поведения [17-24]. Выявленные данные, возможно, употреблять в качестве отправных положений при организации социально-психологических служб в поликультурных регионах, а также при разработке учебных программ по психологии стресса, психологии личности, этнической психологии, возрастной психологии и психологии развития [25, 26].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Крюкова Т. Л. *Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация совладающего поведения*. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; КГТУ, 2015. 236 с.

2. Саракуев Э.А., Крысько В.Г. *Введение в этнопсихологию*. – М.: Институт практической психологии, 1996. 344с.
3. Магомедов А.Х. *Культура и быт осетинского народа*. – Владикавказ: «ИР», 2011. 434с.
4. Свенцикий А.Л. *Социальная психология: Учебник*. – М., 2003. 336 с.
5. Мацумото Д. *Психология и культура*. /пер. с англ. Т.Гутман. – СПб.: Питер, 2003. 718с.
6. Миллер В.Ф. *В горах Осетии* / Сост. Т.А. Хамицаева – Владикавказ: Издательско-полиграфическое предприятие им. В.Гасиева, 2007. 536с.
7. Емельянов Ю.П. *Введение в культурную антропологию*. – СПб: Изд-во СПбГУ, 1992. 156 с.
8. Касьянова К. *О русском национальном характере* – М.: Издательство Института национальной модели экономики, 1994. 267с.
9. Коржова Е.Ю. *Жизненные ситуации и стратегии поведения. // Психологические проблемы самореализации личности. / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой*. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1997. 240с.
10. Кюева Г.У. *Этнические стереотипы в системе межэтнических отношений: дис. ... канд. психол. наук*. – М., 1985. 180с.
11. Водопьянова Н. Е. *Психодиагностика стресса* – СПб.: Питер, 2009. 336 с.
12. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Осин Е. Н. *Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции* – Психология. Журнал ВШЭ. 2013. Том 10, № 1. – С. 82-118.
13. Хромов А. Б. *Пятифакторный опросник личности. Учебно-методическое пособие*. Курган: КГУ, 2000. 23с.
14. Митина О.В., Петренко В.Ф. *Кросс-культурное исследование стереотипов женского поведения (в России и США)*. // *Вопросы психологии*. – 2000. – №1. – С.68-88.
15. Олисаева А.М. *Этнопсихологические особенности социальных ролей в семье: дис. ... канд. психол. наук*. – СПб.: СПбГУ, 1999. 204с.
16. *Осетия и осетины* / Сост. К.Челехасты. – Владикавказ: Ассоциация творческой и научной интеллигенции «ИР», 1994. 576с.
17. Павленко В.Н., Таглин С.А. *Общая и прикладная этнопсихология: учебное пособие*. – М.: Т-во научных изданий КМК. 2005. 483с.
18. Платонов Ю.В., Почебут Л.Г. *Этническая социальная психология*. – СПб.: СПбГУ, 1993. 109с.
19. Барханская Е.В. *Сущность и содержание адаптивного совладающего поведения* // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. 2013. № 3 (25). С. 406-408.
20. Балашова Е.С., Богачева А.В., Воронкова А.А., Мальцева С.М. *К вопросу о формировании предметных результатов образовательной деятельности студентов гуманитарных специальностей в контексте кросскультурной коммуникации* // *Карельский научный журнал*. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 12-15.
21. Кобзева О.В. *Проявление копинг-поведения в юношеском возрасте* // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3 (6). С. 155-158.
22. Платова Е.Д. *Кросскультурная направленность обучения деловому взаимодействию субъектов оренбургской области* // *Карельский научный журнал*. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 40-43.
23. Ким А.Г., Дремлюга О.А., Смольянинова Е.Н. *Социальные проблемы миграционного поведения молодежи в современных условиях* // *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 125-128.
24. Недосека О.Н. *Понятие «кросскультурная коммуникация» в современном гуманитарном знании* // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4 (7). С. 201-203.
25. Хотинец В.Ю. *Этническое самосознание* / Под ред. В.Ю.Хотинца. – СПб.: Алетейя, 2000. 240с.
26. Худалова М.З. *Этнопсихологические особенности самореализации личности: дис. ... канд. психол. наук*. – СПб.: СПбГУ, 2013. 208с.

Статья поступила в редакцию 22.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.9

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0069

**ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА
ОБЩЕСТВА ПОСРЕДСТВОМ ПРОВЕДЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ
В ЧАСТИ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ
УСЛУГ НАСЕЛЕНИЮ**

© 2019

Декман Илона Евгеньевна, кандидат психологических наук, консультант отдела методического и организационного обеспечения предоставления государственных и муниципальных услуг комитета информационных технологий

Администрация города Ставрополя

(355000, Россия, Ставрополь, проспект Карла Маркса, 96, e-mail: ilona.dekman@mail.ru)

Барнаш Анна Владимировна, кандидат исторических наук, доцент,

доцент кафедры «Педагогика, психология»

Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Ессентуки

(357600, Россия, Ессентуки, улица Долина Роз, 7, e-mail: ann-barnash@yandex.ru)

Аннотация. Цель: изучить уровень качества и доступности государственных и муниципальных услуг, предоставляемых органами местного самоуправления города Ставрополя, влияющий на социально-психологический климат общества. Полагалось, что данное исследование будет способствовать принятию комплексных и целенаправленных мер по повышению качества предоставления услуг населению. Методы: исследование проведено методом опроса – стандартизированного интервью по месту проживания респондентов. Для отражения реальной ситуации в сфере оказания государственных и муниципальных услуг в качестве респондентов выступили граждане Российской Федерации старше 18 лет, которые обращались в органы администрации города Ставрополя, многофункциональные центры города Ставрополя за получением государственных или муниципальных услуг за последний год, и на момент опроса получили конечный результат (положительное решение или отказ) предоставления таких услуг. Результаты: на основе анализа полученных в ходе исследования данных, сделан вывод о том, что доля жителей, удовлетворенных качеством и доступностью предоставляемых государственных и муниципальных услуг, предоставляемых органами местного самоуправления города Ставрополя и через многофункциональные центры, соответствует 80% и 90%, что говорит о достаточно высоком уровне предоставления населению государственных и муниципальных услуг и их доступности. Практическая значимость: результаты настоящего исследования могут быть использованы как исходный документ для работы органов местного самоуправления города Ставрополя по усилению их потенциала в сфере оказания государственных и муниципальных услуг, выявления и устранения коррупционных рисков при предоставлении услуг, совершенствования используемых инструментов и подходов в процессе оказания услуг, а также для корректировки программных мероприятий по повышению качества и доступности государственных и муниципальных услуг в городе Ставрополе, а значит формирования благоприятного социально-психологического климата общества.

Ключевые слова: социально-психологический климат, общество, население, мониторинг, государственные и муниципальные услуги, социальная политика, эффективность, доступность, административный ресурс, административный регламент, своевременность, качество жизни, государственное управление.

**FORMATION OF FAVORABLE SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF THE COMPANY
BY MEANS OF CARRYING OUT EFFECTIVE SOCIAL POLICY IN PART OF PROVIDING
STATE AND MUNICIPAL SERVICES TO POPULATION**

© 2019

Dekman Iona Evgenievna, candidate of psychology, consultant of the Department methodical and organizational support for the provision of state and municipal services of the information technology committee

Administration of the city of Stavropol

(355000, Russia, Stavropol, Karl Marx Avenue, 96, e-mail: ilona.dekman@mail.ru)

Barnash Anna Vladimirovna, candidate of historical sciences, associate professor, associate professor of the Department «Pedagogy, Psychology»

Stavropol State Pedagogical Institute, branch in Essentuki

(357600, Russia, Yessentuki, Rose Valley Street, 7, e-mail: ann-barnash@yandex.ru)

Abstract. Objective: to study the level of quality and availability of state and municipal services provided by local authorities of the city of Stavropol, affecting the socio-psychological climate of society. It was believed that this study will contribute to the adoption of integrated and targeted measures to improve the quality of public services. Methods: The study was conducted by a survey method - a standardized interview at the place of residence of the respondents. To reflect the real situation in the provision of state and municipal services, respondents were citizens of the Russian Federation over 18 years old who applied to the administration of the city of Stavropol, multifunctional centers of the city of Stavropol for receiving state or municipal services for the last year, and at the time of the survey received the final the result (positive decision or rejection) of the provision of such services. Results: based on the analysis of the data obtained in the course of the study, it was concluded that the proportion of residents satisfied with the quality and availability of state and municipal services provided by local authorities of the city of Stavropol and through multifunctional centers corresponds to 80% and 90%, which says about a sufficiently high level of public and municipal services and their availability. Practical significance: the results of this study can be used as a source document for the work of local governments of the city of Stavropol to strengthen their capacity in the provision of state and municipal services, identify and eliminate corruption risks in the provision of services, improve the tools and approaches used in the provision of services, as well as to adjust the program measures to improve the quality and availability of state and municipal services to the city Stavropol, and thus create a favorable social and psychological climate in society.

Keywords: socio-psychological climate, society, population, monitoring, state and municipal services, social policy, efficiency, accessibility, administrative resources, administrative regulations, timeliness, quality of life, government management.

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

Основной задачей любого государства является создание благоприятного социально-психологического климата общества. Эта задача может быть реализована посредством проведения социальной политики, направленной на повышение качества жизни и реализации прав и свобод его граждан. При этом вопрос рационального государственного устройства сводится к созданию такой системы власти и управления, при которой эти задачи решались бы наиболее эффективно [1]. Реализация многих задач повышения качества жизни населения, социально-экономического развития территории осуществляется, в первую очередь, в конкретных муниципальных образованиях.

С развитием местного самоуправления однозначно связывается эффективное решение всех социальных, экономических, экологических и других проблем конкретной местности.

Безусловно, что благоприятный социально-психологический климат общества напрямую зависит от качества жизни и комфортности проживания населения в конкретном муниципальном образовании, а также зависит от полноты и качества услуг, которые оказываются властью всех уровней и другими организациями в различных сферах жизнедеятельности муниципальных образований, городов, поселков [2, с. 106].

В этой связи необходимо отметить, что основной задачей местной власти, безусловно, остается решение местных задач (вопросов местного значения), ради чего она, собственно, и формируется. Решение данных задач, в свою очередь, предполагает среди прочего использование современных и эффективных управленческих технологий, введение соответствующих организационных и контрольных механизмов. Примечательно, что подобные механизмы и технологии при этом зачастую вырабатываются самой системой публичного управления и ею же «претворяются в жизнь» [3, с. 58].

На протяжении ряда лет одной из ключевых задач повышения эффективности деятельности органов власти является обеспечение высокого качества предоставления государственных и муниципальных услуг, оказываемых в соответствии с Федеральным законом № 210-ФЗ «Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг» (далее – Закон № 210-ФЗ) [4].

Одним из главных направлений совершенствования системы государственного управления стало повышение качества и доступности государственных и муниципальных услуг. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 07 мая 2012 года № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления» к 2018 году уровень удовлетворенности граждан Российской Федерации качеством предоставления государственных и муниципальных услуг должен составлять не менее 90% [5].

Уже не первый год одной из ключевых задач администрации города Ставрополя является обеспечение высокого качества предоставления государственных и муниципальных услуг, оказываемых и предоставляемых государственными и муниципальными учреждениями, а значит, муниципалитет заточен на создание благоприятного социально-психологического климата населения города в целом.

На первоначальных этапах основное внимание уделялось разработке и утверждению требований к качеству услуг, и в итоге за прошедшие годы для большинства услуг так или иначе были установлены критерии качества - будь то обязательные требования, стандарты, административные регламенты.

Следующим шагом стала необходимость проведения регулярного анализа соответствия практики оказания услуг установленным требованиям. Поэтому для обеспечения повышения качества и доступности массовых и общественно значимых государственных и муниципальных услуг, предоставляемых в городе Ставрополе, администрацией города Ставрополя было принято ре-

шение о проведении мониторинга удовлетворенности населения качеством и доступностью государственных и муниципальных услуг, предоставляемых органами местного самоуправления города Ставрополя (далее – мониторинг).

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

Различные аспекты проблем, связанные с анализом качества предоставления услуг населению и взаимосвязи качества предоставления услуг с социально-психологическим климатом общества находились в центре внимания таких ученых как В.В. Окрепилов [6,7], С.А. Кравченко [8], Л.М. Кликич [9], Ю.Н. Сайдаков [10], И.С. Войнов [11].

Исследованием различных сторон услуг занимались Т.А. Пономарева [12], В.Н. Южаков [13-14], С. Проценко [15]. Однако, научно-методические обоснования их учений в литературе представлен не системно, отсутствует методология, позволяющая дать объективную оценку качеству услуг [16]. Наиболее остро стоит вопрос относительно качества предоставления услуг с позиции населения, а также степени удовлетворенности предоставляемыми гражданам государственных и муниципальных услуг [17-26].

Для чего же проводятся, и что дают результаты проведения мониторинга?

Во-первых, благодаря результатам исследований, руководители органов власти имеют возможность получить объективную информацию о степени удовлетворенности граждан при получении государственных услуг, что в целом характеризует качество работы органов власти и учреждений.

Во-вторых, такой мониторинг позволяет оценить соотношение нормативно установленных и фактических значений параметров качества и доступности предоставления государственных услуг гражданам и организациям, в том числе временных и финансовых затрат на получение конечного результата государственной услуги [27]. По результатам такой оценки могут приниматься решения как о корректировке нормативно установленных требований в связи с их нереалистичностью, так и о мерах по стимулированию привнесения фактических значений в соответствие с нормативными.

В-третьих, по итогам мониторинга можно сформулировать точный перечень необходимых мер по улучшению качества и доступности государственных услуг, повышению качества обслуживания заявителей, оптимизации процедур предоставления услуг и сформировать планы мероприятий, графики реализации таких мер с учетом финансовых и временных возможностей органов власти.

В-четвертых, органы власти могут оценить динамику значений параметров качества и доступности государственных услуг, результативности мер по улучшению данных параметров, в том числе при переходе на межведомственное взаимодействие при предоставлении государственных услуг [28].

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью проведения мониторинга является изучение качества и доступности государственных и муниципальных услуг, предоставляемых органами местного самоуправления города Ставрополя.

Достижение цели мониторинга предполагало решение следующих задач:

- определить уровень удовлетворенности населения города Ставрополя качеством государственных и муниципальных услуг, предоставляемых органами местного самоуправления города Ставрополя;

- определить уровень удовлетворенности населения города Ставрополя доступностью государственных и муниципальных услуг, предоставляемых органами местного самоуправления города Ставрополя;

- оценить практику предоставления государственных и муниципальных услуг, предоставляемых органами местного самоуправления города Ставрополя, проанализировать соблюдение стандартов их предоставления;

- выработать предложения по оптимизации процесса предоставления государственных и муниципальных услуг в городе Ставрополе.

Полагалось, что данное исследование будет способствовать принятию комплексных и целенаправленных мер по повышению качества предоставления услуг населению.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Для отражения реальной ситуации в сфере оказания государственных и муниципальных услуг в качестве респондентов выступили граждане Российской Федерации старше 18 лет, которые обращались в органы администрации города Ставрополя, многофункциональные центры города Ставрополя за получением государственных или муниципальных услуг за последний год, и на момент опроса получили конечный результат (положительное решение или отказ) предоставления таких услуг.

Мониторинг проведен методом опроса – стандартизированного интервью по месту проживания респондентов. Общий объем выборки составил 200 респондентов.

Для того, чтобы объективно судить о качестве оказания государственных и муниципальных услуг, потребителю необходимо иметь хотя бы общее представление о том, при соблюдении каких условий можно говорить о том, что услуга была оказана качественно. Источником этой информации служит, в первую очередь, стандарт оказания услуги. Именно стандарт оказания той или иной услуги является основным ориентиром для определения качества и доступности ее оказания. У потребителей услуг (граждан и юридических лиц) и у работников органов, их предоставляющих, могут быть собственные мнения о том, каким требованиям должна отвечать «качественно оказанная услуга» [29]. Так, например, потребитель не всегда может объективно оценить, сколько времени требуется на получение той или иной услуги, естественно, желая получить ее в самый короткий временной промежуток. Но, в то же время, и «поставщик» далеко не всегда заинтересован в том, чтобы оказать услугу в наиболее короткие сроки. Для того, чтобы урегулировать подобное столкновение интересов, временной промежуток оказания услуги регулируется стандартом ее оказания, административными регламентами. Таким образом, стандарт – это, с одной стороны, руководство к действию для органов власти, а с другой стороны, для потребителя – информация для определения степени обоснованности собственных требований к качеству услуги [29].

Именно поэтому в ходе настоящего исследования решено было выяснить, насколько информировано население о существовании стандартов оказания государственных/муниципальных услуг [29].

Данные исследования, с учетом позиций всех категорий респондентов, позволили определить процент информированности населения о существовании стандартов оказания государственных и муниципальных услуг (87%)

Критериями оценки качества и доступности предоставления услуг явились:

1. «Своевременность», включающий в себя процент (доля) случаев предоставления услуги в установленный срок с момента подачи документов; процент (доля) заявителей, ожидающих получения услуги в очереди не более 15 минут.

2. «Качество», включающий в себя процент (доля) заявителей, удовлетворенных качеством процесса предоставления услуги [30].

3. «Доступность», включающий в себя процент (доля) заявителей, удовлетворенных качеством и информацией о порядке предоставления услуги; процент (доля) услуг,

информация о которых доступна через информационно-телекоммуникационную сеть «Интернет».

4. «Вежливость», включающий в себя процент (доля) заявителей, удовлетворенных вежливостью специалистов [30].

5. «Процесс обжалования», включающий в себя процент (доля) обоснованных жалоб к общему количеству заявителей; процент (доля) обоснованных жалоб, рассмотренных и удовлетворенных в установленный срок; процент (доля) заявителей, удовлетворенных существующим порядком обжалования; процент (доля) заявителей, удовлетворенных сроками обжалования.

1. «Получение услуги в установленный срок» - один из наиболее важных критериев качества услуги, по мнению потребителей [30]. Так считают 87,5 % опрошенных. Как правило, желание человека получить ту или иную услугу связано с определенными обстоятельствами в его жизни и зачастую результат услуги нужен ему «еще вчера». В такой ситуации для человека крайне важно, чтобы услуга была оказана не позднее того срока, который заявлен (а если есть такая возможность, то и раньше него) [31].

Кроме того, 92,0% респондентов сошлись на мнении о том, что при получении услуги, как в МФЦ, так и в органах, ее предоставляющих, не затратили времени в очереди более 15 минут. Также, респондентами было отмечено наличие электронной очереди в МФЦ, как фактора ее организации.

Сравнивая полученные данные с организацией очереди в органах, предоставляющих услуги можно сказать, что 95,6% (93% - в 2017 г.) опрошенных считают, что здесь очередь никак не организована, стихийна (однако время в очереди также не превышает 15 минут).

Имевший место в 2017 году факт необоснованных действий работников МФЦ (40% опрошенных подтверждали наличие такого факта), а именно, установление неофициальной очереди (даже при наличии электронной системы управления очередью), в 2018 году не подтвердился.

2. «Качество» как показатель говорит сам за себя. Здесь имеется в виду качество самого процесса предоставления услуги (наличие технических средств, необходимых для оформления документов; обстановка в местах обслуживания, удовлетворенность полученным результатом оказания услуги; своевременность предоставления конечного результата услуги).

Большая часть респондентов – 85,5% считают, что правила и порядок предоставления услуг понятны и справедливы (80% - в 2017 г.).

Равно как и в 2017 году, в 2018 году 95% опрошенных отметили, что при обращении за получением услуг в МФЦ им были предоставлены все технические средства необходимые для оформления документов, включающие ручки, бланки, формы документов. Тогда как о такой возможности в органах, предоставляющих услуги ситуация отметили 75% респондентов.

Уровень комфортности в местах предоставления услуг разнится: 90% респондентов отметили, что в МФЦ созданы более комфортные условия для получения услуг (достаточно мест для ожидания приема, соблюден и температурный режим, освещение), тогда как в органах предоставления услуг комфортную обстановку назвали 80% опрошенных.

Респондентами отмечено, что в органах, предоставляющих услуги, недостаточное и неравномерное освещение придает мрачность и не ухоженность интерьеру в целом, непродуманность оборудования мест ожидания – нехватка стульев, столов, отсутствие доступа к питьевой воде вызывает недовольство и раздражительность [27]. Полученные данные не могут не сказаться на оценке деятельности органов, предоставляющих услуги [27].

65,5% (50% - в 2017 г.) респондентов сошлись на мнении о том, что уровень комфортности предоставления услуг необходимо довести до уровня комфортности,

который существует в МФЦ посредством проведения ремонтных работ в помещениях органах, предоставляющих услуги.

Большинство (90%) опрошенных удовлетворены и сроком предоставления услуг. Лишь 10% респондентов заявили, что услуги ими были получены с нарушением сроков. Вместе с тем абсолютно все опрошенные сошлись на мнении, что если бы услуга предоставлялась в электронном виде, сроки были бы соблюдены.

Для получения государственных и муниципальных услуг гражданам необходимо в среднем 2 посещения. Наиболее типичными причинами повторных обращений в большинстве случаев явились следующие: внесение дополнительной информации по услуге (20%), донесение документов (56%).

3. «Доступность» является одним из наиболее важных критериев качества услуги, по мнению потребителей [31]. Респонденты отмечали важность получения информации о порядке, сроках предоставления услуги, перечне необходимых документов. Точная и достоверная информация, необходимая для получения услуг, в доступных источниках, возможность быстро получить консультацию - те критерии, которые 70% респондентов посчитали основными. Этот же процент опрошенных сошелся на мнении о том, что как в МФЦ, так и в органах, предоставляющих услуги данный критерий имеет относительно высокий уровень.

Кроме того, была измерена доля заявителей, использующих механизм получения государственных и муниципальных услуг в городе Ставрополе в электронной форме. Результаты оказались таковы, что данный показатель значительно вырос по сравнению с 2017 годом и составил 60%.

4. «Вежливость, тактичность персонала» также достаточно важный, критерий, исходя из той оценки, которую дали потребители [31]. Респондентам были заданы вопросы о компетентности, добросовестности, вежливости и внимательности работников в местах предоставления услуг.

Равно как и в 2017 году, результаты настоящего исследования показали 100% удовлетворенность респондентов компетентностью, вниманием и вежливостью работников и МФЦ и органов, предоставляющих услуги. 98% заявителей была оказана помощь в разъяснении процедуры получения услуг (остальные 2% опрошенных респондентов за помощью не обращались) [37].

5. «Возможность обжалования действий персонала и результатов полученной услуги» по мнению респондентов не является первостепенным из представленных критериев [31]. Граждане не отрицают того, что подобная возможность должна быть, но, все же, надеются на то, что использовать ее придется лишь в крайних случаях. Кроме того, зачастую, респонденты (95,6% опрошенных) просто не хотят тратить свое время на процесс обжалования, не видя, в конечном итоге, положительного результата для себя. Возможно, граждане и прибегали бы к процессу обжалования результатов предоставления услуги, если были бы уверены, что данные действия принесут определенную пользу в конкретной ситуации, а не в призрачном будущем.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Результаты мониторинга показали, что уровень информированности граждан о наличии стандартов и административных регламентов предоставления государственных и муниципальных услуг недостаточно высокий. Причиной такого положения дел является то, что используется неэффективный канал информирования граждан.

Определены три наиболее востребованных источника получения информации об услугах: телефон, информирование на устных приемах в местах предоставления услуги, интернет-технологии: Портал государственных и муниципальных услуг, а также Портал государствен-

ных и муниципальных услуг Ставропольского края [32, 33]. Лидирующие позиции в плане достоверности информации заняли: информирование на устных приемах в местах предоставления услуги, интернет-технологии, телефон. Результаты исследования показали высокий процент граждан (80%), не владеющих информацией о возможности получения муниципальных услуг в электронном виде.

Доля регламентированных муниципальных услуг, предоставляемых органами местного самоуправления города Ставрополя соответствует 100%. МФЦ признан населением самым удобным каналом получения комплекса услуг от различных ведомств. Наблюдается увеличение доли граждан, обратившихся за получением услуг в МФЦ (82% - 2017 г.; 83,2% - 2018 г.). Доля граждан, удовлетворенных качеством и доступностью предоставления услуг в МФЦ и органах, предоставляющих услуги составляет 90% и 80% соответственно.

Наиболее доступными явились такие сферы общественных отношений, как социальная защита населения, градостроительная деятельность и жилищно-коммунальное хозяйство, услуги которых можно получить качественно и в срок. Большинство респондентов (87,5 %) при обращении за оказанием услуг получают результат услуги в установленный срок.

Затраты времени в очереди при получении услуг составляют не более 15 минут. Уровень комфортности в местах предоставления услуг остается сравнительно высоким как в МФЦ, так и в органах, предоставляющих услуги (90% и 80% соответственно).

Равно как и в 2017 году, результаты настоящего исследования показали 100% удовлетворенность респондентов компетентностью, вниманием и вежливостью работников и МФЦ и органов, предоставляющих услуги. Доля заявителей, использующих механизм получения муниципальных услуг в городе Ставрополе в электронной форме значительно вырос по сравнению с 2017 годом и составил 60% (16% - в 2017 г.).

Более половины опрошенных – 65,5% (44,0% - в 2017 г.) заявили о своем желании получать государственные и муниципальные услуги посредством Портала государственных и муниципальных услуг, а 90,0% опрошенных (87% - в 2017 г.) были удовлетворены эффективностью его работы.

Таким образом, мониторинг явился одним из инструментов получения объективной информации о степени удовлетворенности граждан качеством деятельности органов государственной власти и органов местного самоуправления в части предоставления государственных и муниципальных услуг [34]. В том числе, позволил определить уровень доверия граждан к тем преобразованиям, которые проводятся на муниципальном уровне по улучшению обслуживания населения, а также позволил выявить взаимосвязь удовлетворенности граждан качеством предоставления государственных и муниципальных услуг с общим социально-психологическим климатом общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Администрация г. Ставрополя : [Портал органов государственной власти] – Режим доступа: <https://ставрополь.рф> – 02.03.2019.
2. Алтунина И.Р. Социальная психология. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 409 с.
3. Корабейникова О.А. Управление социально-экономическим развитием муниципальным образованием: теоретические и практические аспекты. – Оренбург: ИПК ГОУОГУ, 2009. – 188 с.
4. Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг : федер. закон [принят Гос.Думой РФ 27 июля 2010 г.] – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> – 02.03.2019.
5. Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления : [Указ Президента Российской Федерации от 07 мая 2012 года № 601] – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> – 02.03.2019.
6. Окрепилов В.В. Всеобщее управление качеством: учебник. – СПб.: Издательство СПбГУЭФ, 1997. – в 4-х книгах.
7. Окрепилов В.В. Управление качеством: Учебник для вузов / 2-е изд., доп. и перераб. – М.: ОАО «Изд-во «Экономика», 1998. – 639 с.
8. Кравченко С.А. Социальная диагностика жизни. – М.:

Издательство Юрайт, 2019. – 296 с.

9. Кликвич Л.М. Сфера услуг: закономерности и тенденции развития // Экономика и управление. – 2006. - №4. - С.54-61.
10. Сайдаков Ю.Н., Курзанова С.З., Федорова Т.И. Система качества и контроль качества. // Стандарты и качество. – 2001. – №1.
11. Войнов И.С. Качество как концепция развития услуг // РИСК: Ресурсы, информация, снабжение, конкуренция, - 2010. - № 1. С. 251-255.
12. Пономарева Т.А., Супрягина М.С. Качество услуг: качественные параметры оценки / Т.А. Пономарева, М.С. Супрягина // Маркетинг в России и за рубежом. – 2005. - № 1(45). – С. 47 – 49.
13. Южаков В.Н. Удовлетворенность граждан качеством административных государственных и муниципальных услуг. В 2 ч. Ч.1 / В.Н. Южаков, Е.И. Добролюбова, А.Н. Покида, Н.В. Зыбуновская. – М.: Дело АНХ, 2-15. – 290 с.
14. Южаков В.Н. Удовлетворенность граждан качеством административных государственных и муниципальных услуг. В 2 ч. Ч.2 / В.Н. Южаков, Е.И. Добролюбова, А.Н. Покида, Н.В. Зыбуновская. – М.: Дело АНХ, 2-15. – 290 с.
15. Проценко С. Оценка удовлетворенности качеством услуги [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.archive-online.ru/read/salespro/437>.
16. Статистическое исследование качества услуг населению в муниципальных образованиях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://iknigi.net> – 29.01.2017.
17. Актуальные проблемы теории и практики современной психологии : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Э. Л. Боднар [и др.] ; под общ. ред. Н. С. Минаевой. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 121 с.
18. Нечаева С. П. Оценка эффективности деятельности учреждений социальной поддержки населения [Текст]: учебник / С. П. Нечаева [и др.]. - М.: 2007.-159 с.
19. Яхина О.В. Муниципальные услуги как средство стимулирования активности граждан // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 2 (34). С. 183-187.
20. Бабанов Н.Ю., Батова Н.С. Удовлетворенность студентов образовательными услугами на примере инженерного факультета ГБОУ ВПО НГИЭИ // Вестник НГИЭИ. 2012. № 12 (19). С. 3-12.
21. Волыничук Я.А., Королёва Э.В. Служебные проверки в государственных органах как инструмент повышения уровня служебной дисциплины государственных гражданских служащих (на примере департамента государственной гражданской службы и кадров администрации Приморского края) // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 69-73.
22. Шамин А.Е., Проваленова Н.В. Особенности предоставления жилищно-коммунальных услуг в малых муниципальных образованиях // Вестник НГИЭИ. 2017. № 2 (69). С. 90-99.
23. Васильева Е.А. Управление удовлетворенностью клиентов предприятий сферы услуг // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 1 (6). С. 16-19.
24. Фардзинова З.А. Участие лидеров общественного мнения в процессах совершенствования социальной политики в области патристического воспитания на муниципальном уровне // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 392-396.
25. Обоймова Н.Т., Пахомова А.И. Организация предоставления муниципальных услуг жилищно-коммунального хозяйства в современной системе управления на территориях муниципальных образований // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 1 (19). С. 174-177.
26. Андреев В.А., Мартынова Е.А. Аудит эффективности муниципальных программ // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 188-191.
27. Отчет о результатах мониторинга предоставления государственных услуг исполнительными органами государственной власти [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pandia.ru> – 07.01.2017/
28. Корнилова, Т. В. Методологические основы психологии : учебник для академического бакалавриата / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 490 с.
29. Общественный мониторинг качества государственных услуг как инструмент повышения прозрачности государственного управления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pandia.ru> – 29.01.2017.
30. Административный регламент по предоставлению муниципальной услуги «Прием заявлений, постановка на учет и зачисление детей в образовательные учреждения, реализующие основную образовательную программу дошкольного образования (детские сады)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pandia.ru> – 30.01.2004.
31. Общественный мониторинг качества государственных услуг как инструмент повышения прозрачности государственного управления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pandia.ru> – 10.10.2010.
32. Портал государственных и муниципальных услуг – Режим доступа: <https://www.gosuslugi.ru> – 02.03.2019.
33. Портал государственных и муниципальных услуг Ставропольского края – Режим доступа: <https://26gosuslugi.ru> – 02.03.2019.
34. Выпускные квалификационные работы по педагогике и психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tuvsu.ru> – 17.09.2017.

Статья поступила в редакцию 12.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.9

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0070

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

© 2019

Богомолова Оксана Юрьевна, аспирант кафедры психологии
Дальневосточный государственный университет путей сообщения
(680000, Россия, Хабаровск, ул. Серышева, 47, e-mail: bogomolova_ok@mail.ru)

Аннотация. В статье рассмотрена проблема формирования мотивационной готовности к профессиональной деятельности у студентов высших учебных заведений, рассматриваются проблемы профессионального самоопределения в контексте формирования патриотизма современных студентов. Был изучен процесс формирования и функционирования основных мотивов выбора профессий. Анализируя проблематику статьи автор поставил задачу исследовать мотив выбора профессии с эмоционально-ценностной стороны. В исследовании приняли участие студенты 1-3 курсов Сахалинского института железнодорожного транспорта - Филиал Дальневосточного государственного университета путей сообщения по специальности «Экономическая безопасность» (89 человек). Использовался метод «Определения основных мотивов выбора профессии» Е.М. Павлютенкова, метод У.С. Госсета «Т – Критерий Стьюдента». Также произведен количественный анализ определения мотива выбора вуза и факультета с точки зрения преемственности поколений. В качестве обоснования авторской позиции приведены данные исследования основных мотивов выбора профессии. Анализ показал схожие тенденции и разнообразие профессиональных мотивационных компонентов и разницу мотивационной готовности к выбору профессий у студентов. Результаты доказывают о взаимосвязи ценностных ориентиров, социальной и психологической составляющей личности с мотивацией выбора профессии. Сформулированы рекомендации для формирования профессионального патриотизма в ВУЗах, которые могут облегчить работу педагогов-психологов со студентами.

Ключевые слова: патриотизм, мотивация, учебная деятельность, высшее образование, студент, профессиональная деятельность, готовность, самоопределение.

THE PROBLEM OF MOTIVATIONAL READINESS TO THE CHOICE OF PROFESSION OF UNIVERSITY STUDENTS

© 2019

Bogomolova Oksana Yurievna, post-graduate student of the Department of psychology
Far Eastern state transportation University
(680000, Russia, Khabarovsk, 47 Serysheva str., e-mail: bogomolova_ok@mail.ru)

Abstract. The article raises the problem of developing of motivational readiness for professional work of students. There is a further problem with career-oriented motivation in the context of formation of professional patriotism. It was observed the process of formation and functioning the general motives in choosing a career. After analyzing of these problems the author states the main goal of the article which is to investigate emotional and valued orientation in the essence of the motives of choosing student's future career. Survey data were collected from first-year students to third-year students (89 persons) at Sakhalin Institute of Railway Transport - Branch of Far Eastern State Transport University in the specialty «Economic Security». Method of "Identifying of general motives in choosing career" by E.M. Pavlyutenkov and "Student's t-test" by W.S. Gosset were used. Also the author reported the quantitative analysis of identifying motives that choosing higher educational in the working process for teachers and psychologists with students.

Keywords: patriotism, motivation, educational activity, higher education, student, professional activity, readiness, self-determination.

В условиях современных социально-политических подвижек в обществе, вопросы воспитания молодежи становятся приоритетными. Подготовка молодых людей к самостоятельной жизни невозможна без формирования у них адекватных чувств ответственности и патриотизма к родному Отечеству, городу, населенному пункту – месту, где человек родился, живет, учится, работает, где учебная и трудовая деятельность способствуют дальнейшему личностному росту молодых людей, в том числе и после завершения учебы в профессиональных учебных заведениях.

Профессиональный патриотизм – это сформированное чувство долга на основе понимания общественной значимости своего труда, желание профессионального развития, постоянного совершенствования, прославляя выбранную профессию, специальность. Студент должен осознавать важность выбранной профессии не только для себя, но и для общества, чувствовать желание приносить пользу обществу. В формировании профессионального патриотизма неоспоримое значение имеет преемственность поколений. Согласно современным социально-психологическим исследованиям, наибольшее количество профессиональных династий формировалось в сфере энергетики, транспорта, медицины, научной деятельности [1, с. 10].

Осознанная готовность к выбору профессии является, по сути, системообразующим фактором профессиональной успешности, играет определяющую роль в формировании личности профессионала, достижения им благополучия, удовлетворенности не только про-

фессиональной деятельностью, но и жизнью в целом. В формировании профессиональной готовности особое место принадлежит мотивационному компоненту, который является «стержневым, своего рода направляющим образованием», так как «вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемые никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения» [2].

Несмотря на достаточное количество научных исследований мотивов выбора профессии в психолого-педагогической литературе не представлено единой классификации [3-14]. С большой долей вероятности можно предположить, что выбор профессии может быть обусловлен рядом причин, многие из которых нельзя отнести к осознанным.

Павлютенков Е.М. выделяет следующие мотивы выбора профессии: социальные, моральные, этические, познавательные, творческие мотивы; мотивы, связанные с содержанием труда; материальные мотивы; престижные мотивы; утилитарные мотивы [15, с. 143].

Ивашенко Ф.И. указывает, что «выбор профессии — не разовое действие, а длительный процесс, поэтому его чаще всего называют процессом профессионального самоопределения» [16, с. 124].

Климов Е.А. предлагает рассматривать «восемь углов ситуации выбора профессии» [17, с. 38], которые характеризуют ситуацию профессионального самоопределения и определяют качество профессиональных планов субъекта: позиция старших членов семьи, позиция друзей (сверстников), позиция учителей, школьных пе-

дагогов, личные профессиональные планы, способности, уровень притязаний на общественное признание, информированность, склонности.

Мотивация выбора профессии неразрывно связана с окружением растущего человека – семья, школа, ровесники. От воздействия указанных факторов во многом зависят нравственные, психологические установки развивающейся личности, и как следствие выбор будущей профессии.

В психологии понятие «мотивация» обозначает совокупность внешних и внутренних условий, побуждающих субъекта к активности. С точки зрения А.И. Зелинченко и А.Г. Шмелёва, мотивационные факторы делятся на внутренние и внешние. К внешним относятся: советы друзей, родственников, рекомендации, выбор учебного заведения по территориальному признаку, престиж будущей профессии, материальные блага. К внутренним мотивационным факторам при выборе будущей профессии относятся: желание приносить пользу обществу, знание содержания выбираемой профессии, присутствие интересов, способностей, склонностей [18, с. 16].

При этом, чем меньше учащиеся информированы о специфике различных профессий, имеют представление о своих личностных качествах и способностях, тем в большей степени при выборе профессии доминируют внешние факторы. Пряхников Н.С. утверждает, что «содержание мотивационно-ценностного подкомпонента составляют следующие мотивы и установки: потребность в самоопределении, целенаправленность мотивов учения и выбора профессии, понимание социальной значимости» [19, с. 183].

На основании анализа исследуемой проблемы была поставлена следующая задача: исследовать мотив выбора будущей профессии по эмоционально-ценностному компоненту. В исследовании приняли участие студенты 1-3 курсов специальности «Экономическая безопасность» Сахалинского института железнодорожного транспорта в г.Южно-Сахалинске – Филиал Дальневосточного государственного университета путей сообщения (г. Хабаровск) в количестве 89 человек. Для реализации поставленной задачи была использована методика «Определения основных мотивов выбора профессии» Е.М. Павлутенкова (рисунок 1), которая позволяет определить отношение студентов к будущей профессиональной деятельности, исследовать наличие профессиональной мотивации [15, с. 52].

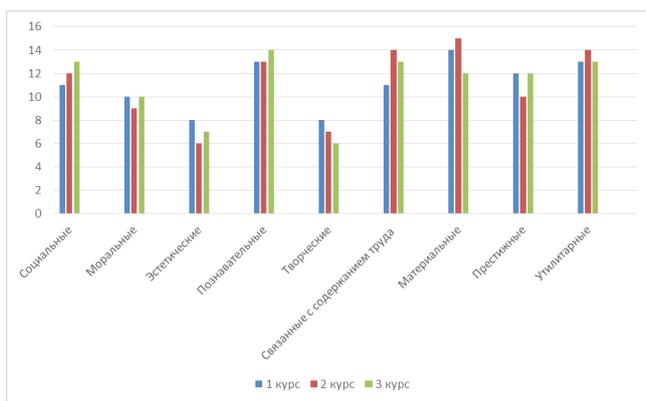


Рисунок 1 - Основные мотивы выбора профессии

Результаты данного исследования позволяют сделать вывод, что первостепенное значение для молодых людей в профессиональном самоопределении имеют несколько факторов. Для студентов 1 и 2 курсов приоритетным является высокий денежный доход. Вторым по популярности у них выступает утилитарный мотив – удобство, чистота и легкость, труда, гарантия поступления в вуз. Данные мотивы являются внешними, и лежат вне содержания и результатов самого труда, что может свидетель-

ствовать о личной незрелости респондентов. У студентов 3 курса первое место занимает познавательный мотив – стремление к овладению специальными знаниями, что говорит о наличии профессиональной мотивации. Вторым по популярности выступает социальный мотив, т. е. желание своим трудом способствовать общественному прогрессу, социальная направленность на высшие общечеловеческие цели и потребности. Далее по популярности у студентов 1-3 курсов стоит мотив престижа выбранной профессии, каждый четвертый студент высказал стремление к профессиям, которые ценятся среди знакомых, позволяют достичь видного положения в обществе, обеспечивают быстрое продвижение по службе.

Для проверки гипотезы, о различиях основных мотивов выбора профессии у студентов в зависимости от курсов была использована методика Уильяма Сили Госсета «Т – Критерий Стьюдента» [20]. Анализ результатов, представлен в таблице 1.

Таблица 1 - Основные мотивы учебной деятельности студентов

Павлутенков Е.М. выборки	Социальные	Моральные	Эстетические	Познавательные	Творческие	Связанные с содержанием труда	Материальные	Престижные	Утилитарные
1 курс сред. показ	3,55	3,12	2,6	4,17	2,57	3,43	4,3	3,7	4,05
3 курс сред. показ	3,6	2,59	2,0	3,65	1,67	3,37	3,28	3,24	3,5

Число степеней свободы (f) равно 8. Парный t-критерий Стьюдента равен NaN. Критическое значение t-критерия Стьюдента при данном числе степеней свободы составляет 2.306.

$t_{набл} > t_{крит}$, изменения признака статистически значимы ($p=NaN$)

Анализ показал, что у студентов 3 курса творческие, материальные и моральные мотивы перестают играть ведущую роль в процессе учебно-профессиональной деятельности, в то время как для студентов 1 курса эти мотивы существенны. Следовательно, в процессе учебной деятельности на первый план выходит познавательный мотив, тем самым у студентов формируются и закрепляются устойчивые профессиональные компетенции, готовность к самостоятельной профессиональной деятельности, что позволяет будущему профессионалу чувствовать себя уверенно в процессе работы и качественно выполнять свою профессиональную деятельность.

Также были проанализированы мотивы выбора вуза и факультета с точки зрения преемственности поколений (рисунок 2).

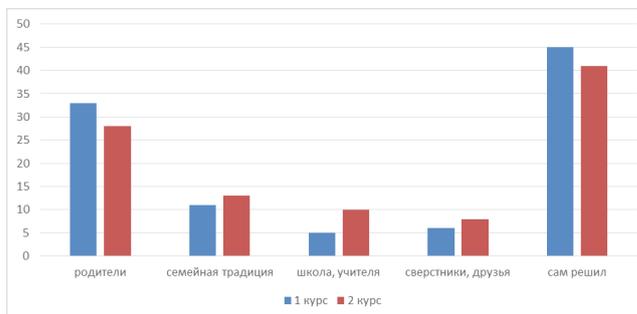


Рисунок 2 - Мотивы выбора университета и выбранного факультета

Количественный анализ показал, что существенную роль в выборе места обучения и факультета играет семейная традиция, преемственность поколений занимает 3 место, как у студентов 1 курса, так и у студентов старших курсов. На первом месте находится мотив внутреннего осознанного выбора, следовательно, большинство студентов (45% - 1 курс, 41% - 2 курс) имеют

представление о своей будущей профессиональной деятельности, собственных приоритетах и индивидуальных возможностях. Тем не менее, почти у трети студентов преобладает внешний мотив выбора (руководствовались мнением родителей): среди студентов 1 курса этот вариант выбрали – 33%, студенты 2 курса – 28%. В связи с этим, в учебном процессе педагогу отводится значимая роль для развития у студентов стремления к самореализации, формирования социальной зрелости, развития гражданской направленности.

На основании анализа научной литературы и проведенных исследований можно сделать следующие выводы и сформулировать некоторые рекомендации. Для формирования профессионального и личностного патриотизма у студентов на базе образовательных учреждений необходимо:

– создание адекватных психологических условий в процессе обучения, которые позволят студенту на начальном этапе осознать важность выбранной профессии, а также укрепиться в желании продолжать совершенствоваться в выбранном виде профессиональной деятельности [21, с. 76];

– ориентация на формирование духовного мира человека, формирование у студентов гордости за выбранную профессию посредством организации стажировок на предприятиях, участия в мастер-классах ведущих специалистов;

– поддерживать тесный контакт с семьями студентов, опираясь на их традиции и опыт: учитывать, что многие студенты выбирают будущую область профессиональной деятельности ориентируясь на советы родителей и что, важную роль в выборе профессии играют «профессиональные династии».

Формирование профессионального патриотизма в современных условиях – основная задача образовательных организаций [22, с.155]. На первых этапах обучения у студента формируется интерес к выбранной профессии, который в последствие, при грамотной организованной и проведенной работе, перерастет в профессиональный патриотизм выпускников, что позволит сократить процент выпускников, не желающих работать по выбранной специальности. Данная работа должна проводиться не только педагогами в учебном заведении, но обязательно при тесном контакте с предприятиями, родителями, организациями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Павлова Е.В. Динамика профессиональной мотивации в учебно-профессиональной деятельности студентов бакалавриата // Санкт-Петербургский образовательный вестник. - 2018. - №7-8 (23-24). - С. 8-11. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-professionalnoy-motivatsii-v-uchebno-professionalnoy-deyatelnosti-studentov-bakalavriata> (дата обращения: 09.03.2019).
2. Сокольская М.В. Психология личностного здоровья профессионала: Метасистемный подход. Монография / М.В. Сокольская, А.В. Карпов. – Хабаровск, Изд-во ДВГУПС - 2017. – 559 с.
3. Пчелинцева О.А. Обретение собственного смысла профессии в юношеском возрасте // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 139-144.
4. Кривцова Н.С. О формировании положительного образа профессии у старшеклассников: основные подходы и результаты // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 204-209.
5. Удалова Е.С., Заводчикова И.В. Социологический анализ образа профессии (на примере специалистов по PR) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 395-400.
6. Мартышенко Н.С. Формирование образа профессии на пути будущего трудоустройства выпускников вузов // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 179-183.
7. Григорьева Т.А., Кормакова В.Н. Нравственно-правовое самоопределение будущего специалиста таможенного дела: сущность, структура и содержание // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 187-190.
8. Горбачева Н.Б. Социологический анализ профессионального выбора тольяттинской молодежи // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 226-229.
9. Ильясов М.И.О. Выбор профессии и социализация личности учащихся // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 82-85.
10. Смольянинова Е.Н., Козлова А.А. Анализ условий обучения в высшей школе как факторов, влияющих на выбор абитуриентов // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 186-189.

11. Юрьева И.А. Роль психолого-педагогического сопровождения в формировании профессионального самоопределения старшеклассников // Карельский научный журнал. 2014. № 4 (9). С. 95-98.

12. Лесникова С.Л., Леухова М.Г. Профессиональное самоопределение студентов вуза как условие профессиональной идентичности: аспект отношения к профессиональной карьере // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 253-256.

13. Ванакова Г.В. Иерархия мотивов выбора профессии педагога – психолога // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1 (8). С. 80-83.

14. Иванова Т.Н. Профессиональное самоопределение выпускников школ как фактор эффективного дальнейшего обучения в системе среднего профессионального и высшего образования // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 100-102.

15. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии. – Киев: Окна, - 2000. – 200 с.

16. Иващенко Ф. И. Психология трудового воспитания. – Мн.: «Высшая школа». – 2006. – 189 с.

17. Климов Е. А. Как выбирать профессию. М.: Просвещение. – 1990. – 159с.

18. Зелинченко А. И., Шмелев А. Г. К вопросу о классификации мотивационных факторов трудовой деятельности и профессионального выбора // Вестник МГУ, серия «Психология». – 1987. – № 4. – С.15-20.

19. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. – М.: «Академия». – 2007. – 152 с.

20. Лызь Н.А. Мотивация поступления в вуз как фактор компетентностно-ориентированного обучения / Н.А. Лызь, И.О. Нецадим // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2018. – Т. 10, № 1. - С. 13-19.

21. Крушельницкая О. И., Третьякова А. Н. Мотивация получения высшего образования у студентов первого и выпускного курсов (сравнительный анализ) // Высшее образование в России. - 2017. - № 2. - С. 70-77.

22. Микаэлян Д.А. Психологическое сопровождение формирования готовности старшеклассников к осознанному выбору будущей профессии. – дис. канд. псих. наук: 19.00.07. – Орел: Город. - 2017. – 385 с.

Статья поступила в редакцию 15.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 37.015.3

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0071

СВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБУЧАЕМОСТИ С ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ

© 2019

Гапонова София Александровна, доктор психологических наук, профессор
Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии
(107031, Россия, Москва, улица Петровка, 25, стр. 2, e-mail: sagap@mail.ru)

Ловков Сергей Григорьевич, аспирант кафедры практической психологии
Нижегородский государственный педагогический университет, им. К. Минина
(603159, Россия, Нижний Новгород, улица Ульянова, 1, e-mail: lovscom@yandex.ru)

Аннотация. В статье обсуждаются результаты эмпирического исследования, посвященного выявлению связей профессиональной обучаемости с отдельными характеристиками ценностно-смысловой сферы студентов. Знание этих связей необходимо для оптимизации процесса обучения студентов высших учебных заведений с использованием индивидуального подхода, раскрытием творческого потенциала и опорой на индивидуальные ресурсы каждого из обучающихся. Исследование опирается на определение профессиональной обучаемости как комплексного образования, развитием которого обуславливается успешность учебно-профессиональной деятельности. Выявлено, что такие характеристики ценностно-смысловой сферы как представление о себе как о члене профессионального сообщества, принятие профессиональных ценностей связаны с уровнем профессиональной обучаемости. Наличие такого представления соответствует высокому уровню развития профессиональной обучаемости, а отсутствие – низкому. Полученные результаты можно использовать в разработке программ психологического сопровождения учебного процесса в рамках личностного подхода.

Ключевые слова: студенты, высшее образование, личностный подход, учебно-профессиональная деятельность, профессиональная обучаемость, профессиональное выгорание, ценностно-смысловая сфера, смысловые конструкции.

COMMUNICATIONS PROFESSIONAL LEARNING WITH THE CHARACTERISTICS OF THE VALUE-SEMANTIC SCOPE OF STUDENTS

© 2019

Gaponova Sofiya Aleksandrovna, Doctor psychological sciences, Professor of the psychology
Federal scientific clinical Centre for resuscitation and rehabilitation

(107031, Russia, Moscow, Petrovka st., 25, bld. 2; e-mail: sagap@mail.ru)

Lovkov Sergey Grigorevich, graduate of chair of practical psychology

Nizhny Novgorod State Pedagogical University of K. Minin
(603159, Russia, Nizhny Novgorod, Ulianov st., 1; e-mail: lovscom@yandex.ru)

Abstract. The article discusses the results of an empirical study of psychological mechanisms of educational and professional activities. Knowledge of these mechanisms is necessary to optimize the process of teaching students in higher educational institutions using an individual approach, unlocking creative potential and relying on the individual resources of each student. The study is based on the definition of vocational learning as a complex education, the development of which determines the success of educational and professional activities. It is revealed that such a characteristic of the value-sense sphere, such as the idea of oneself, as a member of the professional community, is associated with the level of professional learning. The presence of such a view corresponds to a high level of development of vocational training, and the lack to a low one. The results can be used in the development of programs of psychological support of the educational process in the framework of the personal approach.

Keywords: students, higher education, personal approach, educational and professional activities, professional learning, professional burnout, value-semantic sphere, semantic constructs.

Постановка проблемы исследования. Профессиональная деятельность человека в современном обществе практически в любой сфере требует освоения огромного количества знаний, накопленных предыдущими поколениями. Для этого требуется спланированный, системный подход. Таким образом, проблема оптимизации и систематизации процесса получения высшего профессионального образования поставлена достаточно давно. Однако и сейчас она остается актуальной.

В настоящее время ключом к решению данной проблемы видится опора на личностные качества студента, раскрытие его персонального творческого потенциала, использование индивидуальных ресурсов. Такой личностно-ориентированный подход рассматривает учащегося как центрального субъекта процесса обучения. Это хорошо вписывается в субъектно-деятельностную теорию, разработанную К. А. Абульхановой и А. В. Брушлинским [1]. Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, И.Ю. Кулагина, В.Н. Колоцкий, В.Ф. Моргун, Л.Ф. Обухова и др. [2, 3] в своих трудах дают дальнейшее развитие этой теории, предлагая подробную дифференциацию субъектов деятельности. При этом в качестве отдельной выделяется учебно-профессиональная деятельность, характерная для студенческого возраста. Важным показателем такой деятельности становится профессиональное развитие. Под этим термином понимают не только получение субъектом профессиональных знаний,

умений и навыков. Профессиональное развитие подразумевает также развитие личностных качеств студента, необходимых в будущей профессиональной деятельности. Исследования Г.В. Гарбузовой, Е.И. Исаева, В.И. Слободчикова, и др. [4, 5] показали, что оба этих процесса: и приобретение знаний, и развитие личностных качеств – происходят совместно, неотделимо друг от друга и составляют единый феномен.

В свою очередь, на профессиональное развитие, как и на учебно-профессиональную деятельность субъекта в целом, влияют множество факторов. Одна их часть, внешняя по отношению к субъекту деятельности, может быть описана как образовательная среда. Другая часть – внутренняя – характеризует «умение учиться в ВУЗе» и часто обозначается термином профессиональная обучаемость. В настоящий момент в отечественной психологии существует несколько различных толкований. Профессиональная обучаемость может рассматриваться, например, как уровень развития профессиональных способностей. Такая точка зрения приводится в трудах В.И. Дружинина, Л.М. Митиной и др. [6, 7]. Существует и определение профессиональной обучаемости как способности самостоятельно выстраивать учебную деятельность (И.И. Ильясов, В.И. Слободчиков, Н.Ф. Круглова и др. [8, 9]).

Однако, наиболее удачной представляется интерпретация профессиональной обучаемости как целостного

новообразования, включающего в себя ряд компонентов Традиционно набор отдельных компонентов, выделяемых внутри профессиональной обучаемости, составляют мотивационный, когнитивный, регуляторный и рефлексивный компоненты (Л.И. Айдарова, Л.В. Радина, М.Г. Серый и другие) [10]. При этом мотивационный компонент характеризуется принятием профессиональных ценностей: развития, коммуникации, креативности. Он служит основной движущей силой не только для выполнения учебно-профессиональной деятельности, но и для личностных изменений самого студента. Когнитивный компонент определяется активностью непосредственно в познавательной деятельности. Регуляторный – способность организовывать деятельность. Наконец, рефлексивный компонент отвечает за интеграцию и целостность всего новообразования.

Вместе с тем по мнению ряда отечественных исследователей (Л.И. Айдарова, Л.В. Радина, М.Г. Серый и другие) [10] те же функции реализуются в ценностно-смысловой сфере человека. Эта сфера чаще всего описывается как иерархическое образование, содержащее несколько тесно связанных друг с другом уровней. Наиболее полно ценностно-смысловая сфера описана в концепции динамической смысловой системы, предложенной Д.А. Леонтьевым [11]. Эта концепция представляет ценностно-смысловую сферу в виде трех уровней. Верхний занимают практически неизменные в течение всей жизни ценности. Они носят надситуативный характер и проявляются лишь опосредованно. Нижний уровень составляют личностные смыслы и смысловые установки. Они уникальны для любой конкретной ситуации и осуществляют непосредственную регуляцию деятельности. Задача компонентов среднего уровня – смысловых конструктов – состоит в том, чтобы транслировать неизменные ценности в постоянно меняющиеся смыслы и установки. Т.е. смысловые конструкты, с одной стороны, являются надситуативными, а с другой, могут изменяться в процессе деятельности.

К идее смысловых или когнитивных конструктов часто обращались и зарубежные психологи: Дж.Келли, Ч. Осгуд, Ф. Франселла и др. [12, 13]. Обычно это представляет собой иерархическую систему из бинарных конструктов, которая, с одной стороны, обладает достаточным постоянством и согласуется с личностными ценностями, а с другой, должна обладать определенной мобильностью для отражения изменений окружающего мира.

Возвращаясь к рассмотрению профессиональной обучаемости, можно считать, что именно структура и содержание системы смысловых конструктов должны в большей степени характеризовать то, насколько успешна будет учебно-профессиональная деятельность. И, наоборот, в ходе учебно-профессиональной деятельности сама система конструктов должна претерпевать изменения, которые будут сохраняться и в ходе последующей профессиональной деятельности [14]. Таким образом, можно предположить, что уровень развития профессиональной обучаемости будет коррелировать с отдельными характеристиками системы смысловых конструктов.

Программа и методы исследования. Цель проведенного эмпирического исследования – выявление связи между отдельными характеристиками ценностно-смысловой сферы и уровнем развития профессиональной обучаемости.

Задача исследования – изучение особенностей строения ценностно-смысловой сферы студентов.

Нами была сформулирована гипотеза о том, что существует связь между некоторыми характеристиками ценностно-смысловой сферы и развитием профессиональной обучаемости.

Исследование проводилось на выборке студентов 4 курса психологического и филологического направления, учащихся в Нижегородском государственном педагогическом университете. Размер выборки – 60 уча-

щихся в возрасте от 21 до 24 лет. Из них 12 – юноши и 48 – девушки.

Наиболее сложным на момент начала исследования стал выбор подхода к определению уровня профессиональной обучаемости. Поскольку, как уже отмечалось, в современной педагогической психологии нет единого взгляда на этот феномен, методики его измерения также отсутствуют.

Наиболее простым способом оценки успешности учебно-профессиональной деятельности было бы обращение к объективным показателям усвоения профессиональных знаний, умений и навыков. Однако этот способ совершенно упускает из виду психологическую составляющую профессионального развития.

Другой возможный путь – независимое исследование каждого из компонентов, составляющих профессиональную обучаемость: мотивационного, когнитивного, регуляторного и рефлексивного. При этом возникает проблема синтеза из полученных частных оценок общей интегративной оценки обучаемости.

Наконец, третий подход к оценке развития профессиональной обучаемости может основываться на ее роли в учебно-профессиональной деятельности. Т.е. низкий уровень развития обучаемости не просто будет тормозить учебную деятельность, а создаст в ней определенные нарушения. Логично предположить, что недостаточный уровень развития каждого из компонентов обучаемости потребует от учащегося большего напряжения и приведет к снижению объективных результатов деятельности. Все это неминуемо скажется на удовлетворенности деятельностью и профессиональной самооценке.

Однако подобные проявления в профессиональной деятельности принято объединять в феномен профессионального выгорания [15-22]. С другой стороны, по мнению ряда исследователей (В.Е. Орёл, Е.В. Ермакова и др. [16, 23]), психологические механизмы профессионального выгорания основаны на тех же функциях ценностно-смысловой сферы, что и профессиональная обучаемость. Таким образом, можно предположить, что высокий уровень развития обучаемости в ходе учебно-профессиональной деятельности будет сопровождаться отсутствием выгорания. И наоборот, низкая обучаемость будет соответствовать высокому уровню профессионального выгорания.

В проведенном эмпирическом исследовании для изучения особенностей строения ценностно-смысловой сферы была использована методика репертуарных решеток в варианте с оценочной таблицей [12]. В качестве набора объектов для методики применялся набор, полученный методом каузометрии [24]. Дополнительно в набор объектов были включены объекты «Я» и «Я через 5 лет». Для определения уровня эмоционального выгорания применялась методика диагностики уровня профессионального выгорания В.В. Бойко [25]. Обработка результатов производилась с использованием t-критерия Стьюдента, коэффициента корреляции Пирсона, факторного анализа методом выделения главных компонент и кластерного анализа.

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе исследования ценностно-смысловой сферы с помощью методики репертуарных решеток были получены следующие результаты: в среднем испытуемые выделили 15 конструктов. При этом максимальное количество выделенных конструктов равно 20, а минимальное – 8. Частотное распределение количества выделенных конструктов близко к нормальному.

Факторным анализом методом главных компонент выделенные конструкты сводились к двум факторам в 53% случаев. Еще в 25% случаев они сводились к трем факторам и, наконец, в оставшихся 22% – к четырем факторам. Для выявления суперординатности конструктов были использованы суммы весов этих конструктов в найденных факторах. Главный конструкт определялся

как конструктор с наибольшей суммой весов. Полученные главные конструкторы по их семантике можно было отнести к одной из двух групп. Первая группа описывала активность субъекта. В нее попали 57% выделенных главных конструкторов. Вторая группа составила 43% и описывала межличностные взаимодействия.

Применение кластерного анализа к наборам объектов показало, что во всех случаях объекты, выделенные методом каузометрии в ортогональном пространстве конструкторов, составляют единый кластер. Однако положение объектов «Я» и «Я через 5 лет» по отношению к этому кластеру сильно различается. Можно выделить три принципиально различающиеся типа расположения этих объектов. Для первого типа характерно расположение объекта «Я» далеко за пределами кластера, а объекта «Я через 5 лет» – значительно ближе к центру кластера, часто в его пределах. Такое расположение наблюдалось у 48% испытуемых. У второй группы объекты «Я» и «Я через 5 лет» расположены в пределах кластера. Расстояние от обоих элементов до центра кластера примерно равны. В эту группу вошли 26% испытуемых. Наконец, для третьей группы было характерно расположение объекта «Я» внутри кластера, недалеко от его центра, а объекта «Я через 5 лет» – значительно дальше от центра кластера, иногда даже за пределами самого кластера.

Результаты, полученные с помощью методики диагностики профессионального выгорания В.В. Бойко, таковы: 36% испытуемых обнаружили низкий уровень выгорания, 62% – средний уровень и 2% – высокий уровень. Эти показатели хорошо согласуются с данными аналогичных исследований [26, 27].

Очевидно, уровень выгорания не связан с семантикой главного конструктора. Для группы, у которой главный конструктор относился к сфере «Активность», средний уровень выгорания составил 160 баллов, а для группы, у которой главный конструктор описывал сферу межличностных отношений – 175 баллов. Такое различие не является статистически значимым.

Различия в уровне выгорания в зависимости от расположения объектов «Я» и «Я через 5 лет», напротив, являются значимыми. Так, средний уровень выгорания в первой группе составлял 171 балл, а во второй – 104 балла. Это является значимым отличием по *t*-критерию Стьюдента ($t_{ст} = 3.27$; $p = 0.005$). Уровень выгорания для третьей группы составляет 196 баллов. Это тоже значительно различается с показателем второй группы ($t_{ст} = 3.89$; $p = 0.001$).

Интерпретировать полученные результаты можно, приняв во внимание то, что набор объектов для методики репертуарных решеток заполнялся при помощи процедуры каузометрии. Таким образом, он является некоторой моделью профессионального сообщества, каким его себе представляет испытуемый. Т.е. ситуацию, когда объект «Я» лежит вне кластера, можно рассматривать как то, что испытуемый не ощущает себя частью профессионального сообщества, не принимает его ценностей. Более того, многие студенты из этой группы не готовы ассоциировать себя с профессией и в будущем. Закономерно, что их учебно-практическая деятельность не является успешной, что и проявляется в развитии профессионального выгорания.

Другая группа показывает обратное представление о профессиональном сообществе. Если в настоящем она видит себя его частью, то в будущем стремится из него выйти. Учебная деятельность студентов из этой группы также сопровождается развитием профессионального выгорания.

Наконец, группа студентов, которая ассоциирует себя с профессиональным сообществом, как в настоящем, так и в будущем, проявила низкий уровень профессионального выгорания. Это можно считать признаком успешной учебно-профессиональной деятельности и оптимального уровня развития профессиональной обу-

чаемости.

Заключение. Таким образом, профессиональная обучаемость как фактор успешной учебно-профессиональной деятельности, связана с такой характеристикой ценностно-смысловой сферы, как ощущение себя частью профессионального сообщества в настоящем и будущем. Студенты, ассоциирующие себя с профессией, принимающие профессиональные ценности, проявляют более высокий уровень профессиональной обучаемости.

Вместе с тем результаты исследования показали, что низкий уровень обучаемости может быть связан с различными содержаниями представления о себе в профессиональном аспекте. В одном случае учащийся не ассоциирует себя с профессиональным сообществом в настоящем, но стремится попасть в него в будущем. В другом – наоборот, ощущая себя членом профессионального сообщества, стремится его покинуть. Очевидно, эти различия могут быть использованы в дальнейшем, для разработки индивидуального подхода к развитию профессиональной обучаемости студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аксенова Г.И., Мухаметзянова Ф.Г. Критерии и индикаторы субъектности студента и курсанта высшего учебного заведения // Прикладная юридическая психология. - 2015. - № 3. С.102-106.
2. Лях М.В. Особенности развития мотивов учебно-профессиональной деятельности в студенческом возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования : электрон. научн. журн. 2006. N 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2011/4/2552.phtml> (дата обращения: 20.02.2019).
3. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология. - М. : Издательство Юрайт, 2013. - 460 с.
4. Архипова И.В. К вопросу о развитии учебно-профессионального сознания будущих педагогов // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 17-20.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. - М.: Школа-Пресс, 1995. - 384 с.
6. Росина Н.Л. Проблемы становления студента-психолога как субъекта учебно-профессиональной деятельности в вузе // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2011. - № 4(47) - С. 33-36.
7. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. - М., Академия, 2004, 320 стр.
8. Ильясов И.И. Структура процесса учения. - М.: Издательство МГУ, 1986.
9. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: Учебное пособие. - М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. - С. 214.
10. Росина Н.Л. Профессиональная обучаемость студентов как основа их субъектной позиции в обучении // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2012. - № 2(91). - С. 41-49
11. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. - М.: Смысл, 2003 - 487 с.
12. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам: Пер. с англ./Общ. ред. и предисл. Ю. М. Забродина и В. И. Похилько. - М.: Прогресс, 1987. - 236 с.
13. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). - СПб. Питер Пресс, 1997. - 608 с.
14. Гапонова С.А., Ловков С.Г. Исследование изменений смысловой сферы учащихся в процессе профессионального обучения // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. 2018. № 5 (май). ART 2622. URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2622.htm> (Дата обращения 03.02.2019).
15. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. - СПб.: Питер, 2008. - 358 с.
16. Орёл В.Е. Синдром психического выгорания личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. - 450 с.
17. Плахина Л.Н., Соломати М.В. Профессиональная деформация педагогов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4 (20). С. 235-238.
18. Василенко А.Ю. Личностные факторы эмоционального выгорания педагогов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3 (6). С. 66-69.
19. Юсупова Г.В. Структура и динамика ценностных ориентаций современного педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 4 (5). С. 124-126.
20. Якимова З.В., Пушкина А.С. Динамика уровня вовлеченности персонала в зависимости от стажа работы в организации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 283-286.
21. Мерзлякова Д.Р., Семкова М.П. Особенности психосоматических симптомов и переживания образа я у педагогов с разным уровнем психического выгорания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4 (7). С. 180-184.
22. Кузубаева А.М. Профессиональная идентичность преподавателя // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 2(27)

давателя вуза: анализ отечественных и зарубежных концепций // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 245-248.

23. Ермакова Е.В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 27-39.

24. Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации. - СПб.: Речь, 2005. - 76 с.

25. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других: учебное пособие М.: Информ.-изд. дом «Филинъ», 1996. - 472 с.

26. Папанова О.А. Синдром «эмоционального выгорания» у студентов - будущих социальных работников и способы его профилактики \ Высшее образование сегодня 2008 № 9 С. 49-53.

27. Молчанова Л.Н. Рефлексивно-тренинговая технология в психологической профилактике состояния психического выгорания студентов-медиков \ Вестник томского государственного университета 2014 № 383 С. 190-195.

Статья поступила в редакцию 10.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.9

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0072

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ
АДМИНИСТРАЦИИ ГОРОДА СТАВРОПОЛЯ)**

© 2019

Декман Илона Евгеньевна, кандидат психологических наук, консультант отдела старший преподаватель кафедры «Педагогика, психология»*Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в городе Ессентуки (357600, Россия, Ессентуки, улица Долина Роз, 7, e-mail: ilona.dekman@mail.ru)*

Аннотация. Цель: изучить уровень коррупции в органах администрации города Ставрополя и дать социально-психологический анализ эффективности предпринимаемых антикоррупционных мер органами местного самоуправления города Ставрополя. Полагалось, что данное исследование будет способствовать улучшению понимания негативного явления «коррупции», содействовать объективности оценки, а также принятию администрацией города Ставрополя комплексных и целенаправленных мер по противодействию коррупции. Методы: в настоящем исследовании применен метод массового опроса по месту проживания респондентов с использованием методики анкетирования. Кроме того, в ходе теоретического этапа научного исследования был проведен анализ вторичной информации с использованием вторичных документов (материалы периодических информационных изданий, размещаемая социальная реклама антикоррупционной направленности; сведения по противодействию коррупции, размещаемые на сайте администрации города Ставрополя в информационно – телекоммуникационной сети «Интернет» и др.). Результаты: на основании полученных в ходе исследования данных нами представлена оценка и социально-психологический анализ основных коррупционных факторов и административных барьеров, влияющих на жизнь граждан, определение масштабов коррупционной деятельности и причин ее возникновения в городе Ставрополе и рекомендации по снижению коррупции. Так, отмечена положительная динамика по удовлетворенности населения предпринимаемыми администрацией города Ставрополя антикоррупционными мерами (с 67% в 2017 году, до 83% в 2018 году), отмечен рост уровня доверия граждан к деятельности администрации города Ставрополя (с 58% в 2017 году, до 64% в 2018 году). Практическая значимость: результаты настоящего исследования могут быть использованы как исходный документ для работы администрации города Ставрополя по оптимизации антикоррупционной деятельности, выявления и устранения коррупционных рисков, определения конфликтах зон, совершенствования используемых антикоррупционных инструментов и подходов, внедрения механизмов взаимодействия с гражданским обществом, а также для корректировки программных мер по снижению уровня коррупции в городе Ставрополе.

Ключевые слова: коррупция, коррупционное поведение, антикоррупционная деятельность, эффективность деятельности, психологические факторы коррупции, доверие граждан, направленность личности, психологическая устойчивость личности, нравственные ценности.

**SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF ANTI-CORRUPTION ACTIVITY
OF LOCAL GOVERNMENT BODIES (ON THE EXAMPLE
OF THE STAVROPOL CITY ADMINISTRATION)**

© 2019

Dekman Iona Evgenievna, candidate of psychology, senior lecturer of the Department «Pedagogy, Psychology»*Stavropol State Pedagogical Institute, branch in Yessentuki (357600, Russia, Essentuki, Rose Valley Street, 7, e-mail: ilona.dekman@mail.ru)*

Abstract. Objective: to study the level of corruption in the administration of the city of Stavropol and to give a socio-psychological analysis of the effectiveness of anti-corruption measures taken by the local government of the city of Stavropol. It was believed that this study will help improve the understanding of the negative phenomenon of “corruption”, promote the objectivity of the assessment, as well as the adoption by the administration of the city of Stavropol of comprehensive and targeted measures to combat corruption. Methods: in this study, a mass survey method was used by the place of residence of the respondents using the survey method. In addition, during the theoretical stage of scientific research, secondary information was analyzed using secondary documents (materials from periodicals, social anti-corruption advertisements posted; information on anti-corruption, posted on the website of the administration of the city of Stavropol in the information and telecommunications network Internet and others). Results: based on the data obtained during the study, we presented an assessment and a socio-psychological analysis of the main corruption factors and administrative barriers affecting the lives of citizens, determining the scale of corruption activities and the reasons for its occurrence in the city of Stavropol and recommendations for reducing corruption. Thus, there was a positive trend in population satisfaction with anti-corruption measures taken by the administration of the city of Stavropol (from 67% in 2017 to 83% in 2018), an increase in the level of citizens’ confidence in the activities of the administration of the city of Stavropol was noted (from 58% in 2017 to 64% in 2018). Practical significance: the results of this study can be used as a source document for the work of the administration of the city of Stavropol in optimizing anti-corruption activities, identifying and eliminating corruption risks, defining zone conflicts, improving anti-corruption tools and approaches, introducing mechanisms for interaction with civil society, and also for adjusting policy measures to reduce corruption in the city of Stavropol.

Keywords: corruption, corruption behavior, anti-corruption activities, activity efficiency, psychological factors of corruption, citizens’ trust, orientation of the personality, psychological stability of the personality, moral values.

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

Коррупция – это особое социально-психологическое явление, существующее в любом обществе. Оно определяется как злоупотребление служебным положением [1], дача взятки, получение взятки в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера [2].

Коррупция распространяется на все сферы и уровни

жизнедеятельности современного российского общества, подрывает авторитет власти. Ситуация осложняется тем, что коррупция захватила и сам государственный аппарат на разных уровнях. Кроме того, в общественном сознании это явление стало настолько привычным, что люди сами провоцируют чиновников к коррупционному поведению, оправдываясь тем, что так всегда было, ссылаясь на сентенции здравого смысла: «Не нами завведено, не нам менять», «Не подмажешь, не поедешь».

Соответственно с этим закладывается некий стандарт коррупционного поведения чиновников, молчаливо одобряемый большинством и закрепленный как в общественном, так и в индивидуальном сознаниях [3].

Безусловно, полностью искоренить коррупцию практически невозможно, но снизить ее уровень до минимального, вполне посильная задача органов местного самоуправления. Поэтому основной целью является разработка антикоррупционных действий.

На протяжении последних лет в нашей стране активизировалась многоплановая организационная и законодательная деятельность по созданию системной базы для борьбы с коррупцией. Создана законодательная база в сфере противодействия коррупции. В нее входят Национальная стратегия и Национальный план противодействия коррупции [4, 5, 6], Федеральные законы «О противодействии коррупции» [7], «Об антикоррупционной экспертизе нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов» [8].

Системно ведется данная работа и в городе Ставрополе. Так, реализуется муниципальная программа «Противодействие коррупции в сфере деятельности администрации города Ставрополя и ее органах на 2014 – 2018 годы» (далее – Программа), где одной из основных антикоррупционных мер заявлено «...обеспечить проведение среди всех социальных слоев населения научных исследований для оценки уровня коррупции в городе Ставрополе и эффективности проводимой антикоррупционной деятельности органов местного самоуправления» [9].

Однако, образовалась значительная ниша, вмещающая вопросы социально-психологического ряда. Социально-психологический анализ деятельности органов местного самоуправления важен в связи с тем, что огромное количество людей тем или иным образом вовлечены в коррупционную деятельность, ее негативные последствия прямо или косвенно отражаются на благосостоянии граждан, вызывают чувство тревоги в обществе и еще большее социальное расслоение [2].

Настоящее исследование явилось одним из важных инструментариев социально-психологического анализа антикоррупционной деятельности по определению уровня коррупции в городе Ставрополе, изучению эффективности антикоррупционных мероприятий, принимаемых органами местного самоуправления, а также выработки рекомендаций по оптимизации антикоррупционной деятельности. Как эта работа ведется в городе Ставрополе, какие механизмы общественного контроля в сфере противодействия коррупции сформированы, и какие меры предпринимаются по предупреждению коррупции – все эти моменты отражены в результатах проведенного социально-психологического анализа.

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

Большинство исследований по вопросу коррупции отмечает ее пагубное воздействие на все общество в целом, заключая тем самым, что борьба с ней необходима. В научной литературе, посвященной изучению коррупции и мерам борьбы с ней, основное внимание уделяется проблеме эффективности государства – политическим, экономическим, административным и правовым факторам противодействия коррупционному поведению чиновников [3].

Коррупция изучается с различных позиций, аспектов, уровней и является организованным социальным явлением, имеющим экономическую, управленческую, этическую составляющие [10]. Вместе с тем, научные исследования проблем коррупции однобоки и игнорируют социально-психологические аспекты. Они не имеют общей методологической базы и системных подходов к изучаемой проблеме. Кроме того, исследования, посвященных анализу антикоррупционной деятельности

органов местного самоуправления, в том числе социально-психологическому анализу таковой деятельности, крайне недостаточно [3].

Коррупция как социально-психологическая проблема активно изучается такими учеными как Ю.А. Антоян [11], О.В. Вановская [12], А.Л. Журавлев [13]. Авторами выявляются и описываются социально-психологические феномены коррупционного поведения. Важный вклад в исследование социально-психологической сущности коррупции и специфики коррупционного поведения внесли отечественные ученые [3] такие как Л.М. Закирова [14], В.А. Соснин [15], А.В. Юревич [16] и др. [17-31].

Для разработки эффективных мер борьбы с коррупцией необходимо изучить социально-средовые факторы коррупционного поведения во взаимосвязи с психологическими детерминантами личностного поведения, а именно они изучены мало и редко принимаются во внимание [3].

Рассматривая коррупционное поведение, мы сталкиваемся с особенностями сочетания индивидуальных психологических качеств личности и социальных условий, которые в совокупности и являются провокаторами коррупционного поведения. Поэтому социально-психологический анализ антикоррупционной деятельности органов местного самоуправления, а также изучение причин проявления коррупционного поведения и условий его формирования становится в настоящее время особо актуальным. А полученные данные помогут качественным образом улучшить результативность проводимых антикоррупционных мероприятий [3], способствовать улучшению понимания негативного явления «коррупции» и принятию администрацией города Ставрополя комплексных и целенаправленных мер по противодействию коррупции.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью проведения настоящего исследования стало изучение уровня коррупции в органах администрации города Ставрополя, а также проведение социально-психологического анализа эффективности предпринимаемых антикоррупционных мер органами местного самоуправления города Ставрополя.

Для выполнения поставленной цели были определены следующие задачи:

- изучить уровень информированности населения города Ставрополя о принимаемых мерах по противодействию коррупции органами местного самоуправления города Ставрополя;

- определить степень доверия населения города Ставрополя к деятельности администрации города Ставрополя и ее органов;

- определить долю населения города Ставрополя, считающего органы местного самоуправления города Ставрополя, подверженным коррупционным проявлениям;

- определить долю заявителей, которые обращались в органы местного самоуправления города Ставрополя за получением муниципальных и (или) государственных услуг и столкнулись с проявлениями коррупции;

- изучить уровень удовлетворенности населения города Ставрополя принимаемыми органами местного самоуправления города Ставрополя мерами по предупреждению коррупции, в том числе размещенными на официальном сайте администрации города Ставрополя сведениями по противодействию коррупции, размещаемой социальной рекламой антикоррупционной направленности, изготовленной печатной продукцией антикоррупционной направленности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

В рамках настоящего исследования в качестве респондентов выступили совершеннолетние граждане Российской Федерации. Общий объем выборки составил 200 респондентов. Для анализа полученных данных был

использован метод математико-статистического анализа полученных результатов с применением описательной статистики, логико-смысловый анализ с применением индуктивно-дедуктивного метода, сравнительного метода и анализа информационных источников [2].

Социально-психологический анализ антикоррупционной деятельности органов местного самоуправления невозможен без оценки понимания гражданами специфики коррупции [32]. В рамках настоящего исследования была определена степень понимания и характер восприятия гражданами города Ставрополя явления «коррупция». Большинство опрошенных (87%) коррупцию связывают с получением и дачей взятки, наличием знакомств для решения тех или иных вопросов. Большинство респондентов 94,9% высказали мнение о том, что взятка – это деньги, получаемые за оказание тех или иных услуг. Несколько меньший процент респондентов (26,8%) сошлись на том, что взятка – это вознаграждение чиновников крупными подарками (квартиры, дома, машины, дачи и т.д.). Таким образом, далеко не все опрошенные, оценивают подарки чиновникам как взятку. Лишь около трети респондентов посчитали взяткой цветы, конфеты, бытовую технику.

В ходе данного исследования был выявлен факт четкого понимания сущности «коррупция» [32].

При определении степени распространения коррупции в органах местного самоуправления города Ставрополя 48,8% (65,3% - в 2017 году) респондентов сошлись на мнении, что такая проблема существует. Кроме того, большинство граждан считают, что через год ситуация с взяточничеством останется на прежнем уровне – 42,8% (42,1% - в 2017 году); изменится в лучшую сторону – 33,8% (37,2% - в 2015 году); примет большие размеры – 23,4% (20,7% - в 2017 году). Горожане относят коррупцию к одной из наиболее значимых и острых проблем. Тем не менее, нельзя сказать, что эта проблема в общественном сознании стоит на первом месте. Только каждый четвертый респондент, согласно данным настоящего исследования, считает, что борьба с коррупцией должна сегодня стать приоритетом, быть самой важной задачей органов власти. Чаще всего в ходе исследования, респонденты, соглашаясь, что борьба с коррупцией является одной из самых важных задач, заявляли, одновременно, что «есть и другие, не менее важные проблемы». Такую позицию заняли 52,6% участников исследования [33].

О понимании явления «коррупция» и ее осознанности наличия нельзя говорить без оценки уровня информированности общества о проявлениях коррупции в обществе, в связи с тем, что информированность населения о коррупционных случаях, действиях по их профилактике и устранению, является одним из важнейших звеньев в понимании сущности коррупции. Респонденты признали, что недостаточно информированы в вопросах коррупции: 34,3% - слабо информированы или не информированы вовсе. Только 15,9% опрошенных имеют самый высокий показатель информированности. Среди них наиболее информированы в вопросах коррупции оказались военнослужащие – 31,6%, предприниматели – 15% и студенты – 14,5%.

Относительно источников получения информации по вопросам коррупции в городе Ставрополе на первое место вышло телевидение – 81,4%. На втором месте – печатные СМИ: газеты и журналы (52%), на третьем – информационно-телекоммуникационная сеть «Интернет» (36,6%).

Говоря о достаточности информации, предоставляемой СМИ об антикоррупционной политике, проводимой в городе Ставрополе и, в целом, о коррупции, большинство респондентов 53,1% считают, что информации о коррупции в СМИ недостаточно. Кроме того, 32% респондентов отметили, что имеющаяся информация не освещает всех аспектов рассматриваемой проблемы. 85,1% населения говорит о минимальном объеме мате-

риалов о коррупции в СМИ. Только 15% опрошенных высказались о достаточности в СМИ такой информации.

В подтверждение полученных данных в рамках настоящего исследования был проведен анализ сведений по противодействию коррупции на официальном сайте администрации города Ставрополя, газете «Вечерний Ставрополь», а также на местных радио и телевидении. Так, в 2018 году было размещено порядка 58 информационных материалов по исследуемой теме (46 – в 2017 году). Все они дублировались и в городской газете «Вечерний Ставрополь». По радио в течение отчетного периода прошло 41 сообщение коррупционной направленности (35 – в 2017 году), на телевидении было показано 19 сюжетов (9 – в 2017 году).

Данные цифры в некоторой степени подтверждают заявления граждан относительно недостаточной освещенности исследуемой проблемы в СМИ. Однако, остается открытым вопрос: «Какое количество информации должно быть размещено в СМИ, какую цифру считать нормой (100%), от которой можно было отталкиваться при изучении вопроса о достаточности информации?».

Таким образом, полученные в 2018 году данные демонстрируют необходимость усиления информационной политики в вопросах освещения коррупционной проблематики.

Вместе с тем, выявив долю граждан, столкнувшихся с проявлениями коррупции, и уровень коррумпированности органов администрации города Ставрополя, мы приходим к основному выводу, что в 2018 году снизился процент граждан, которые лично сталкивались с проявлениями коррупции в городе Ставрополе. Определены зоны коррупционных рисков, в которых респонденты непосредственно столкнулись с проявлениями коррупции, среди которых: учреждения здравоохранения и образования (76,3% и 82,1% соответственно). Коррумпированность в органах социальной защиты населения в 2018 году, равно как и в 2017 году отмечена не была.

Исследование показало инертность опрошенных в борьбе с проявлениями коррупции – 3% респондентов официально оповещали правоохранительные органы о фактах коррупции. Самым популярным средством борьбы с коррупцией отмечен «телефон доверия главы администрации города Ставрополя» и телефон доверия Губернатора Ставропольского края (85,2%).

Для более глубокого изучения вопроса, был изучен показатель «доверие населения к деятельности администрации города Ставрополя и ее органов». В 2018 году было зафиксировано общее повышение уровня доверия населения к работе органов администрации города Ставрополя – 68,3 % (57,1% в 2017 году).

В связи с тем, что граждане постоянно обращаются в различные учреждения органов власти по вопросам предоставления государственных и муниципальных услуг [34] или выполнения своих общественных обязательств или в поисках справедливости и разрешения конфликтов, они потенциально уязвимы с точки зрения возникновения коррупции или злоупотреблений со стороны чиновников [34].

В рамках данного исследования был проведен анализ вероятности попадания горожан в коррупционную ситуацию при обращении за теми или иными услугами в органы администрации города Ставрополя.

В ходе исследования 25,3% респондентов ответили, что за последний год лично сталкивались с проявлениями коррупции, 72,6% - отрицали подобную ситуацию, а 2,1% опрошенных затруднились ответить на данный вопрос. Полученные данные в сравнении с 2017 годом – 32,1%, 61,0%, 6,9% соответственно.

В одних случаях граждане становились жертвами вымогательства, а в других сами предлагали взятки или подарки для получения тех или иных услуг или ускорения различных процедур [35].

Вместе с тем, необходимо отметить, что в обществе

стало привычным дарить подарки без особой необходимости, просто с позиции «с пустыми руками не пойдешь» и люди сами того не осознавая становятся инициаторами взяток – 49,3 % подтвердили это (53% - в 2017 году). Кроме того, многие сами стимулируют чиновников на ускорение процедур получения услуг и готовы платить за дополнительные услуги 71,2% (70% - в 2017 году).

Каковы же причины, порождающие коррупцию? Среди основных были отмечены следующие: отсутствие контроля за деятельностью должностных лиц (61,2%); низкие доходы населения (26,3%); отсутствие ответственности за коррупционные деяния (12,5%).

Следующим, одним из важнейших блоков настоящего исследования, стало изучение информированности населения города Ставрополя непосредственно об антикоррупционной деятельности органов администрации города Ставрополя и степени доверия населения к данной информации. Каковы же основные составляющие этой деятельности?

Во-первых, это реализация Программы и Плана мероприятий по противодействию коррупции в администрации города Ставрополя и ее органах.

Основным содержанием данных документов явилась организация многофункциональных центров предоставления государственных и муниципальных услуг (далее – МФЦ). Именно МФЦ выступил в качестве одной из основных антикоррупционных мер, предпринимаемых администрацией города Ставрополя. МФЦ выступает как посредник между заявителем и органами власти, которая существенно снижает коррупционные риски. Дополнительным инструментом в борьбе с коррупцией является также оснащение рабочих мест операторов МФЦ устройствами видеонаблюдения и аудиофиксации, которое обеспечено повсеместно во всех филиалах МФЦ города Ставрополя. МФЦ упростил процедуру получения гражданами услуг в части исключения взаимодействия заявителей и должностных лиц и стал «передаточным» звеном в общем процессе предоставления услуг населению. 92,0% респондентов (85,6% - 2017 г.) сошлись на мнении, о том, что деятельность МФЦ значительно способствует снижению уровня коррупции.

Кроме того, вышеуказанными документами закреплена возможность получения услуг в электронном виде. Популяризуется предоставление услуг посредством Портала государственных и муниципальных услуг Ставропольского края. Результаты исследования показали высокий процент (75,4%) обращений за услугами в электронной форме (43,4% - в 2017 году).

Во-вторых, в качестве антикоррупционной деятельности выступает принятие муниципальных правовых актов, направленных на противодействие коррупции и проведение антикоррупционной экспертизы нормативных правовых актов администрации города Ставрополя, органов администрации города Ставрополя.

Эта составляющая антикоррупционной деятельности является сугубо внутриаппаративная. Поэтому результаты исследования показали низкий процент (2,3%) осведомленности населения данной деятельностью. Однако, на официальном сайте администрации города Ставрополя, и в печатных СМИ (при проведении анализа печатной продукции) данная информация актуальна и размещается регулярно.

В-третьих, информационная работа по предупреждению коррупции (размещение социальной рекламы и изготовление печатной продукции антикоррупционной направленности, подготовка тематических сюжетов в СМИ). Отмечено, что 10,0% респондентов (7,5% в 2017 г.) удовлетворены размещенными в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» на сайте Ставрополя сведениями по противодействию коррупции, а также размещаемой социальной рекламой антикоррупционной направленности. Не изменился и показатель удовлетворенности населения изготавливаемой печатной продукцией антикоррупционной направленности

(равно как и в 2017 г. - 10%). Каждая из перечисленных мер – самостоятельный и очень важный инструмент антикоррупционной деятельности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Основываясь на данных, полученных в ходе настоящего исследования, мы пришли к основному выводу о том, что коррупция – это антисоциальный факт, который трактуется гражданами города Ставрополя по мере собственных знаний и восприятий.

Несмотря на существующую разницу в понимании феномена коррупции, подавляющее большинство респондентов всех категорий ассоциируют коррупцию с взяточничеством [32]. Изучение взяток показывает, что в общественном сознании существует механизм двойного стандарта, позволяющий одновременно искренне осуждать взяточничество и участвовать в нем. Механизм двойного стандарта построен на применении в одной и той же ситуации в двух комплексах норм. Одна из этих норм основана на существующих правовых регуляциях, законах нравственности и морали, другие на личном опыте и повседневных обстоятельствах. К примеру, подарки в одних случаях относят к взяткам и рассматривают как отрицательное явление, а в случае, когда это способствует решению личных вопросов, рассматривают как нормальную практику в обществе [32].

Результаты оценки респондентов отражают преимущественно средний уровень информированности об антикоррупционной деятельности администрации города Ставрополя. В связи с этим, необходимо выстраивание информационной политики в вопросах относительно фактов коррупции и реальных мер по борьбе с ней на муниципальном уровне.

Вместе с тем, рейтинг доверия к деятельности структурных подразделений администрации города Ставрополя вырос (с 58% в 2017 году, до 64% в 2018 году). Количество жителей города Ставрополя, удовлетворенных проводимой антикоррупционной деятельностью также увеличилось (с 67% в 2017 году, до 83% в 2018 году).

Таким образом, подводя итог можно заключить, что все поставленные задачи были решены в полном объеме, а данное исследование явилось эффективным механизмом получения объективной информации об антикоррупционной деятельности администрации города Ставрополя, а также изучения мнения горожан о данной деятельности.

В качестве основных рекомендаций по результатам проведенного исследования стали следующие:

- обеспечить повышение правовой грамотности населения города в вопросах коррупции (лекции, семинары, консультации как в органах местного самоуправления города Ставрополя, так и на предприятиях, учреждениях);
- организовать проведение «прямых линий» с гражданами по вопросам антикоррупционного просвещения;
- распространять рекламу антикоррупционной направленности;
- усилить антикоррупционную работу в СМИ;
- освещать проблемы коррупции на официальном сайте администрации города Ставрополя;
- обеспечить разработку и функционирование электронного почтового ящика на официальном сайте администрации города Ставрополя для приема сообщений о фактах коррупции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Стреликов М.С. Меры предупреждения и борьбы с коррупцией в российском праве [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dspace.iltisu.ru> – 15.01.2016.
2. Департамент информационной работы. Противодействие коррупции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docplayer.ru> – 06.05.2018.
3. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Коррупция. Социально-психологический анализ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pandia.ru> – 29.01.2017.
4. Охотский И.Е. Правовой механизм государственной страте-

- гии противодействия коррупции в Российской Федерации: конституционально-правовые основы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru> – 13.09.2015.
5. Национальная стратегия противодействия коррупции : [Указ Президента РФ от 13 апреля 2010 г. № 460] – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> – 10.03.2019.
6. О Национальном плане противодействия коррупции на 2018 - 2020 годы : [Указ Президента РФ от 29 июня 2018 г. № 378] – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> – 10.03.2019.
7. О противодействии коррупции : федер. закон [принят Гос. Думой РФ 25 декабря 2008 г.] – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> – 10.03.2019.
8. Об антикоррупционной экспертизе нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов : федер. закон [принят Гос. Думой РФ 17 июля 2009 г.] – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> – 10.03.2019.
9. Противодействие коррупции в сфере деятельности администрации города Ставрополя и ее органах на 2014 – 2018 годы : муниципальная программа : [утверждена постановлением администрации города Ставрополя от 31.10.2013 № 3835] – Режим доступа: <https://stavropol.rf> – 10.03.2019.
10. Глинкина С.П. Коррупция: фатальная угроза? // Неэкономические грани экономики: непознанное взаимовлияние / Под ред. О.Т. Богомолова. – М.: Институт экономических стратегий, 2010.
11. Антонян Ю.М. Типология коррупции и коррупционного поведения. – М.: РНОПЭ, 2003 г. – 41 с.
12. Вановская О.В. Личностные детерминанты коррупционного поведения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – №2.
13. Журавлев А.Л. Социально-психологические исследования коррупции // Прикладная юридическая психология. – 2012. – №1.
14. Закирова Л.М. Проблемы изучения феномена коррупции в отечественной психологии // Актуальные проблемы экономики и права. – 2010. – №4.
15. Соснин В.А. Коррупция в предметном поле психологических исследований // Гуманизация образования. – 2017. – №5.
16. Юревич А.В. Психологические факторы коррупции // Психология в экономике и управлении. – 2012. – №2.
17. Фомин М.С. Коррупция как искушение предательством // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 413-415.
18. Инишаков С.М. Коррупция через призму теории национальной безопасности // Актуальные проблемы экономики и права. 2018. Т. 12. № 4 (48). С. 720-729.
19. Королева Э.В., Вольнчук Я.А., Бакунова А.Г. Моральные механизмы противодействия коррупции в органах государственной власти Российской Федерации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 304-306.
20. Егиян А.М. Посредничество во взяточничестве: причины и условия свершения // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 240-243.
21. Щедрин Н.В., Дамм И.А., Акунченко Е.А. Актуальные проблемы антикоррупционного просвещения и антикоррупционного образования // Актуальные проблемы экономики и права. 2017. Т. 11. № 3 (43). С. 147-160.
22. Янкин Г.Н. Об улучшении эффективности расследования коррупционных правонарушений и преступлений в Российской Федерации // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 371-375.
23. Захарова Е.Ю., Носаненко Г.Ю. Коррупция в медицине: региональный аспект // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 318-320.
24. Горшенков Г.Н., Горшенков А.Г. Оптимизация востребованности научности в борьбе с коррупцией // Актуальные проблемы экономики и права. 2011. № 4 (20). С. 38-41.
25. Коннов И.А., Коннова П.И., Кваши А.С. Направления развития антикоррупционного законодательства в современной России (с 2008 г. по настоящее время) // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 350-353.
26. Клеймёнов М.П., Пустовит Р.В. Методологические аспекты прогнозирования коррупции // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 4 (24). С. 42-51.
27. Прохоров Э.А. Коррупционная преступность в сфере государственных закупок: причины общего характера // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 378-382.
28. Азеев В.Н. Процесс формирования гражданского общества как средство противодействия коррупции в Российской Федерации // Актуальные проблемы экономики и права. 2011. № 4 (20). С. 5-9.
29. Быков В.В., Прокопович Г.А. Уголовно-правовая основа противодействия коррупции // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 363-366.
30. Королева Э.В., Вольнчук Я.А., Харченко М.А. Личный кодекс чести государственного служащего как регулятор антикоррупционного поведения // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 372-374.
31. Воронин С.А. Причины и условия коррупционных преступлений сотрудников правоохранительных органов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 211-213.
32. Исследование коррупции в Кыргызстане: масштабы, причины и возможности снижения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docplayer.ru> – 06.05.2018.
33. Результаты Всероссийского опроса «Эффективность законодательных мер противодействия коррупции» [Электронный ресурс].

– Режим доступа: <https://spbu.ru> – 08.01.2017.

34. О программе по реализации антикоррупционной политики в Ютазинском муниципальном районе на 2007-2008 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.regionz.ru> – 09.02.2016.

35. Отчет о реализации проекта «Общественная антикоррупционная приемная» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com> – 05.01.2017.

Статья поступила в редакцию 15.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.9:378

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0095

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

© 2019

Истратова Оксана Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности

Лызь Наталья Александровна, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности

Южный федеральный университет

(347922, Россия, Таганрог, улица Чехова, 2, e-mail: oistratova@sfnu.ru)

Аннотация. В статье приведены результаты психологического анализа информационно-образовательной деятельности (ИОД) обучающихся в интернет-пространстве. Концептуальная модель такой деятельности, включающая описание структурных и процессуальных компонентов, инвариантных и вариативных составляющих, представлена как система частных моделей: онтологической, морфологической, аксиологической и праксиологической. Описана взаимосвязь внешних действий и внутренних регуляторов, дифференцированных по видам информационно-образовательной деятельности, позволяющая дополнить, эмпирически верифицировать и объединить в систему частные модели информационно-образовательной деятельности. Эмпирически определен вклад каждого вида ИОД в общую информационно-образовательную деятельность обучающихся. Показано доминирование учебно-познавательного и поисково-познавательного видов в общей информационно-образовательной деятельности обучающихся, а также особая значимость развлекательно-познавательной ИОД как разновидности неформального образования современных студентов. Описаны структурные составляющие (действия) для каждого вида ИОД и выделены их инварианты: поиск и анализ информации, общение с экспертами в сети, просмотр познавательного видео. Выявлены ведущие мотивы ИОД (учебно-познавательный и учебно-профессиональный) а также отмечена выраженность мотива саморазвития и самореализации как инвариантного личностного мотива для всех видов информационно-образовательной деятельности. Показана связь эмоций познавательного комплекса с ведущей мотивацией информационно-образовательной деятельности.

Ключевые слова: информационно-образовательная деятельность, интернет-пространство, концептуальная модель, онтологическая модель, морфологическая модель, аксиологическая модель, праксиологическая модель, действия, мотивы, эмоции, психологический анализ деятельности, студенты.

CONCEPTUAL MODEL OF STUDENTS' INFORMATION-EDUCATIONAL ACTIVITY IN THE INTERNET

© 2019

Istratova Oksana Nikolaevna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor in Department of Psychology and Safety of Existence of Institute of Computer Technologies and Information Security

Lyz' Natalia Alexandrovna, Doctor of Pedagogics, the head of the Department of Psychology and Safety of Existence of Institute of Computer Technologies and Information Security

Southern Federal University

(347922, Russia, Taganrog, Chekhov Street, 2, e-mail: oistratova@sfnu.ru)

Abstract. The article presents the results of the psychological analysis of students' information-educational online activity. The conceptual model of such activity includes a description of the structural and procedural, invariant and variable components. This model is presented as a system of particular models: ontological, morphological, axiological, and praxeological. It is described the interrelation of external actions and internal regulators, that are differentiated by types of information-educational activities. It supplements, empirically verifies and integrates particular models of information-educational activity into the system. The empirical research showed the contribution of each type of students' information-educational activities to the general one. The dominance of educational-cognitive and searching-cognitive types in the general information-educational activity of students, as well as the special significance of entertaining-cognitive activities as a type of modern students' informal education are shown. The structural components (actions) for each type of information-educational activity are described. Their invariants are highlighted: search and analysis of information, communication with experts in the network, viewing educational video. It is identified leading motives of information-educational activity: educational-cognitive and educational-professional. The explicitness of the motive of self-development and self-realization as an invariant personal motive for all types of information-educational activities is noted. The interrelation between the emotions of the cognitive complex and the leading motivation of information-educational activity is shown.

Keywords: information-educational activity, Internet, conceptual model, ontological model, morphological model, axiological model, praxeological model, actions, motives, emotions, psychological analysis of activity, students.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Развитие интернет-пространства и информационно-коммуникационных технологий ведет к существенным изменениям в образовательной реальности, трансформируя не только содержание, формы и средства обучения, но и характер деятельности обучающихся. Все большее распространение получает онлайн-обучение, и предполагается, что в перспективе значительная часть образования будет осуществляться в интернет-пространстве [1, 2]. Традиционная учебная деятельность в условиях роста информационной избыточности среды и свободы выбора (траектории, места и времени обучения, ресурсов

и пр.) приобретает характер информационно-образовательной. Для эффективного педагогического управления такой деятельностью необходимо ее разностороннее изучение и системное представление. Настоящая статья вносит вклад в понимание информационно-образовательной деятельности в интернет-пространстве посредством построения ее концептуальной модели.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В психологической науке накоплен значительный опыт исследования сущности, структуры, динамики деятельности челове-

ка, доказана универсальность ее общей архитектуры. В классических работах ведущих отечественных психологов (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков и др.) деятельность рассматривается как динамическая система взаимодействия субъекта с миром; целенаправленная активность, реализующая потребности субъекта. Она характеризуется произвольностью, внутренней детерминацией, надситуативностью, устойчивостью по отношению к реализуемой цели. Обобщенная модель деятельности может быть представлена как система из четырех частных моделей: онтологической, морфологической, аксиологической, праксиологической [3]. Именно эти теоретико-методологические предпосылки и ракурсы рассмотрения положены в основу психологического анализа и построения частных моделей информационно-образовательной деятельности в интернет-пространстве (ИОД). В качестве теоретической базы также выступили: отечественная теория учебной деятельности [4, 5], представления о самостоятельной (самоуправляемой) деятельности обучающихся [6-12], характеристики деятельности в дистанционном образовании и в интернет-пространстве [11, 13-15].

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью исследования стало построение концептуальной модели ИОД обучающихся. В связи с новизной изучаемой проблемы при построении модели ИОД оказалось необходимым эмпирическое «достраивание» теоретически выверенного конструкта и интеграция частных моделей на уровне содержательного описания и анализа взаимосвязи внешнего и внутреннего «планов» деятельности. Поэтому для построения модели были проведены эмпирические исследования, результаты которых использовались для решения данной задачи.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Онтологическая модель информационно-образовательной деятельности описывает ее сущностные основы и детерминанты. ИОД, как и любая другая, характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью; имеет цель, предметное содержание, средства и способы, результат. Информационно-образовательная деятельность – это самостоятельная личность, социально и интернет обусловленная познавательная, поисковая, коммуникативная и информационно-созидательная активность субъекта, реализующаяся посредством сети интернет, направленная на решение образовательных задач и/или имеющая результатом расширение его жизненного, образовательного, профессионального опыта [16]. Личностная обусловленность проявляется в самостоятельном и субъектном характере ИОД, ее зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей, а также от мотивационной и технологической готовности субъекта к ее реализации. Социальная обусловленность отражает влияние факторов разных уровней: общественно-культурных и технико-технологических тенденций развития социума; прямого или косвенного педагогического управления деятельностью обучающихся; взаимодействия с наставниками и сверстниками. Интернет, как фактор, обуславливающий ИОД, определяет привлекательность и «затягивающий» характер деятельности, нелинейность деятельности обучающегося, специфичность работы когнитивных процессов, снижение ответственности за производимые действия.

Морфологическая модель информационно-образовательной деятельности описывает ее форму и строение. Центральным компонентом ИОД является субъект, осуществляющий субъект-объектные и субъект-субъектные взаимодействия, реализуя тот или иной вид активности. В структуре ИОД можно выделить следующие ее виды: учебно-познавательная – близкая к традиционной деятельности по освоению знаний и умений в процессе работы с электронными образовательными ресурсами

интернет-пространства; поисково-познавательная – деятельность, связанная с поиском информации о конкретном явлении (факте, процессе, понятии) в сети интернет; коммуникативно-познавательная – расширение знаний и умений в процессе взаимодействия с другими пользователями сети интернет; информационно-созидательная – деятельность по созданию, презентации, трансляции собственного контента; развлекательно-познавательная – как правило, нецеленаправленная активность в сети, сопровождающаяся просмотром новостных лент социальных сетей, относительно хаотичной гипертекстовой навигацией и пр. Каждый вид ИОД предполагает релевантные ему действия и операции, часть которых являются инвариантными, а часть – вариативными, зависящими от индивидуальных особенностей и условий деятельности.

Аксиологическая модель информационно-образовательной деятельности определяет ее ценностно-смысловые основания и связанные с ними мотивационные регуляторы. Значимые для субъекта ценности саморазвития, саморазвития, самореализации, а также стремление удовлетворить познавательные, социальные и другие потребности определяют характер мотивов и целей ИОД. По источнику, находящемуся в ценностно-смысловой сфере человека, можно выделить четыре группы мотивов ИОД: познавательные (интерес к получению знаний, любознательность, получение удовольствия от интеллектуальной деятельности и др.); профессиональные (желание освоить профессиональный опыт, стать профессионалом, повысить квалификацию и др.); социальные (стремление к общению, достижениям, признанию, высокому социальному статусу и др.); личные (чувство самоуважения и честолюбия, понимание развивающего значения образования, потребность в саморазвитии, стремление к самоутверждению, самореализации и др.).

Праксиологическая модель информационно-образовательной деятельности описывает процесс ее реализации, а также факторы ее эффективности. Обобщенная структура ИОД представлена мотивационно-ориентированным, исполнительно-операционным, контрольно-оценочным звеньями. Процессуальная структура ИОД включает компоненты / стадии, предполагающие последовательность взаимосвязанных внешних и внутренних действий: 1) постановка / принятие цели; 2) планирование и поиск ресурсов; 3) исполнение; 4) отслеживание / рефлексия результатов; 5) завершение или коррекция деятельности или коррекция цели. При этом принятие цели, исполнение и отслеживание результатов являются инвариантными компонентами, а остальные – вариативными. Это связано с тем, что функционирование ИОД зависит от локализации управления в континууме «внутреннее – внешнее». По степени участия самого субъекта (обучающегося) в реализации управленческих функций можно выделить три вида ИОД [16]: частично регулируемая, саморегулируемая и самоуправляемая. К внешним факторам эффективности ИОД можно отнести наполнение интернет-пространства, качество методического обеспечения, организацию онлайн-обучения и компетентность педагогов/наставников. Внутренние факторы эффективности ИОД определяются характеристиками обучающихся: компетенциями в сфере информационно-коммуникационных технологий и онлайн-общения, метакогнитивными способностями и когнитивными стилями, мотивацией, умениями саморегуляции и самоуправления, волевыми качествами.

В совокупности рассмотренные частные модели информационно-образовательной деятельности позволяют достаточно полно представить ее обобщенную концептуальную модель. Для уточнения этой модели необходимо описание содержательных особенностей деятельности и установление взаимосвязи ее внешнего и внутреннего «планов». Для этого было проведено эмпирическое исследование с участием студентов первого курса

(17-19 лет) IT-направлений и специальностей Южного федерального университета (164 человека). Методом исследования выступило анкетирование по специально созданной анкете в соответствии с пятью выделенными в морфологической модели видами ИОД. Респондентам предлагалось описать действия и оценить вклад каждого вида деятельности в их информационно-образовательную деятельность в целом. Аксиологический аспект модели эмпирически конкретизировался в выявлении мотивов каждого вида ИОД, а также в рассмотрении эмоционального отношения обучающихся к информационно-образовательной деятельности в целом. Для этого респонденты с специальным бланке делали по 3 выбора из 18 эмоций, а затем результаты были структурированы в эмоциональные комплексы [17].

Содержательное наполнение морфологической модели ИОД было реализовано через описание действий, составляющих каждый ее вид. Так, учебно-познавательная ИОД описывалась респондентами через следующие формы активности / действия (представлены в порядке убывания по частоте упоминания участниками исследования): изучение электронных ресурсов (учебников, пособий, документов, книг) (30 %), отработка учебных навыков на тренажерах / выполнение практических заданий и лабораторных работ (24 %), прохождение онлайн-курсов и вебинаров (13 %), поиск необходимой информации (13 %), просмотр учебного видео / лекций (8 %), обсуждение интересующего вопроса с экспертами в сети (8 %), выполнение контрольных работ (4 %). Поисково-познавательная ИОД описана респондентами через следующие виды действий: выбор и использование поисковых систем (26 %), отбор релевантной информации (26 %), анализ информации (анализ информации из разных источников, сопоставление результатов поиска) (23 %), ввод запроса (по ключевым словам и фразам) (19 %), анализ отзывов на материал для дальнейшего принятия решения о его использовании (6 %). Коммуникативно-познавательная ИОД представлена в описаниях респондентов в следующих действиях: обсуждение вопросов в чате / форуме (38 %), общение с экспертами в интересующей области (16 %), распределение ролей в чате при выполнении совместного проекта (13 %). По 6 % «набрали» следующие действия: создание чата, участие в видеоконференциях, групповое принятие решения, анализ информации, совместный сбор данных. Также в данном виде деятельности был представлен ответ: «рефлексия полученного опыта совместного решения задачи» (3 %). Информационно-созидательная ИОД описана следующим образом: создание контента (32 %), загрузка контента (15 %), изучение предметной области и технологий по созданию контента (12 %), поиск путей зарабатывания денег на представлении своего контента (12 %); реклама контента (9 %), создание пространства для размещения контента (9 %), обсуждение контента в сети / работа с обратной связью (9 %); развитие навыков по созданию контента (2 %). Действия, составляющие развлекательно-познавательную ИОД, представлены следующим образом: просмотр новостных лент (28 %), поиск информации по интересующему вопросу (22 %), общение в сети с экспертами и на форумах (19 %), просмотр онлайн-видео (12 %), создание поисковых запросов (7,5 %), «блуждание» по сети (9 %).

Таким образом, в перечисленных действиях можно выделить следующие инварианты, общие для нескольких видов ИОД: общение с экспертами, просмотр познавательного видео, поиск информации, анализ информации. Остальные составляющие определяют специфику каждого вида ИОД, представленных у обучающихся в разной степени, что представлено в таблице 1.

Как видно из таблицы, информационно-образовательная деятельность в интернет-пространстве реализуется у студентов в основном в традиционных формах: учебно-познавательной и поисково-познавательной, что подтверждено статистически в сравнении с коммуни-

кативно-познавательной ИОД (на уровне тенденции) и информационно-созидательной ИОД. Иными словами, в основном ИОД реализуется студентами путем получения знаний и умений в процессе различных форм онлайн-обучения и поиска информации в интернет-пространстве.

Таблица 1 – Распределение видов ИОД и их выраженности у студентов

	Учебно-познавательная ИОД (26 %)	Поисково-познавательная ИОД (25 %)	Коммуникативно-познавательная ИОД (17 %)	Информационно-созидательная ИОД (13 %)	Развлекательно-познавательная ИОД (19 %)
Учебно-познавательная ИОД (26 %)		Различий нет	$\phi^2_{\text{крит}} = 1,757$ ($p \leq 0,05$)	$\phi^2_{\text{крит}} = 2,85$ ($p \leq 0,01$)	Различий нет
Поисково-познавательная ИОД (25 %)	Различий нет		$\phi^2_{\text{крит}} = 2,01$ ($p \leq 0,05$)	$\phi^2_{\text{крит}} = 3,106$ ($p \leq 0,01$)	Различий нет

Как правило, эти два вида деятельности тесно связаны между собой. Обсуждение вопросов, связанных с решением образовательных задач, (коммуникативно-познавательная ИОД) выражена меньше, но статистическая проверка полученных данных показала, что данные различия с первыми двумя видами ИОД находятся в зоне неопределенности, что говорит о том, что данный вид тоже значим в ИОД студентов. Стоит отметить, что с распространением проектных и интерактивных методов обучения необходимость коммуникации и обмена опытом участников повышается, что способствует распространению коммуникативно-познавательного вида ИОД в информационно-образовательной деятельности обучающихся в целом. Наименьшая распространенность информационно-созидательной ИОД, возможно, связана с тем, что респондентами были студенты первого курса, которые еще не имеют большого опыта создания и представления своего контента именно в образовательных целях. Следует отметить, что не было обнаружено различий доминирующих видов ИОД с развлекательно-познавательной. На наш взгляд, это еще раз подтверждает правомерность выделения данного вида ИОД как неформального образования, распространяющегося в современных условиях высокой информационной динамики, мобильности кадров, повышенных требований к разносторонней профессиональной и общекультурной эрудиции будущего специалиста и обогащающего опыт субъектов, в том числе и образовательный [18–20].

Аксиологическая модель ИОД была апробирована в аспекте эмпирического изучения мотивов каждого из выделенных видов ИОД. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Мотивы информационно-образовательной деятельности студентов

Мотивы	Учебно-познавательная ИОД	Поисково-познавательная ИОД	Коммуникативно-познавательная ИОД	Информационно-созидательная ИОД	Развлекательно-познавательная ИОД
	Учебно-познавательный и профессиональный интерес (53% / 45% / 7%)	Саморазвитие и самообразование (по 20%), личный интерес (по 7%)	Оценка информации и расширение кругозора (57%), организация совместной деятельности (23%)	Самореализация и самоутверждение (33% / 14%)	Любопытство (25%), «быть в тренде» (19%), заявить себя в свободное время (8%), отвлечься от рутины (17%), релаксация (14%)
	Подготовка к контрольным учебным мероприятиям (20%)	работа с актуальной информацией (14%), повышение квалификации (7%), решение конкретных учебных задач (7%)		Получение прибыли от произведения своего контента (24%), тренировка учебных навыков (13%)	
			Взаимопомощь и обмен опытом (13% / 30% / 5%)		

Представленные в аксиологической модели группы мотивов (познавательные, профессиональные, коммуникативные, личностные) нашли свое отражение в результатах эмпирического исследования. Принимая во внимание, что деятельность человека (в том числе и информационно-образовательная) полимотивирована, можно увидеть, что познавательная мотивация более характерна для учебно-познавательной и поисково-познавательной ИОД, однако косвенно присутствует и в других видах (любопытство, тренировка учебных навыков). Профессиональная группа мотивов также больше выражена в первых двух видах ИОД, однако представлена и в коммуникативно-познавательной ИОД, а также, можно предположить, что мотив «быть в тренде» также может быть обусловлен профессиональными интересами. Коммуникативные мотивы ожидаемо представлены в коммуникативно-познавательном виде ИОД, где студенты приводили примеры, как правило,

из такой формы групповой работы, как проектная деятельность, говоря о важности не только распределения ролей и организации совместной деятельности, но и об обсуждении важной для проекта информации (как правило, после ее поиска), фильтрации излишней информации и т.д. Однако коммуникативные мотивы оказались особенно актуальны для информационно-созидательной деятельности: студенты отмечали важность не только презентации своего контента, но и получения обратной связи по нему (обсуждение достоинств и ограничений, обмен советами по улучшению контента, по его применению). Мотив обмена опытом представлен также и в развлекательно-познавательной ИОД. Личностные мотивы широко проявились во всех видах ИОД: наиболее инвариантным, на наш взгляд, можно назвать мотив саморазвития, который представлен в вариантах собственно саморазвития, самообразования и самореализации. Таким образом, практически для всех видов ИОД актуален данный вид мотивации, что подтверждает положение онтологической модели ИОД о самостоятельном и субъектном характере ИОД. Отметим, что, если познавательная мотивация больше выражена в учебно- и поисково-познавательных видах ИОД, то личностная мотивация доминирует в информационно-созидательной и развлекательно-познавательной ИОД. Данная картина подтверждает, что информационно-образовательная деятельность осуществляется в разных ее видах, каждый из которых связан с решением как образовательных, так и специфических задач, вне собственно учебно-познавательной мотивации, что также способно расширить опыт обучающегося в процессе достижения личностных целей. Это говорит о реализации посредством ИОД как формального и неформального, так и информального образования.

Эмоциональная окраска ИОД как показатель удовлетворения образовательных потребностей и достижения целей была изучена по аналогии с исследованием эмоционального отношения к интернет-пространству Фондом развития Интернет «Дети России Онлайн» [17]. Результаты представлены на рисунке 1.

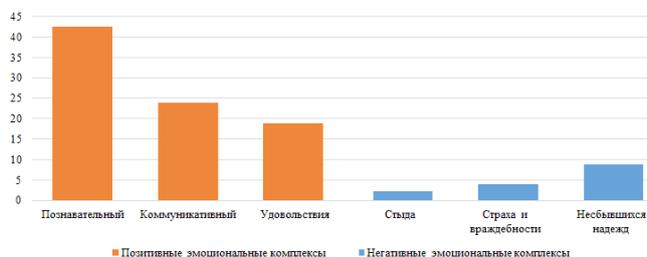


Рисунок 1 – Эмоциональное отношение обучающихся к ИОД.

Результаты показывают, что в основном это положительные эмоции. Причем эмоции познавательного комплекса (интерес, любознательность, удивление; 42,5 %) доминируют над эмоциями коммуникативного (надежда, доверие, уверенность; 23,8 %) комплекса ($\varphi^*_{эмп} = 2,871$; $p \leq 0,01$) и эмоциями комплекса удовольствия (радость, удовлетворение, счастье, восхищение, восторг; 18,8 %) ($\varphi^*_{эмп} = 3,734$; $p \leq 0,01$). Данная картина полностью согласуется с выявленными результатами по доминированию учебно-познавательной мотивации у обучающихся. Негативные эмоции представлены в гораздо меньшей степени: комплекс стыда (стыд, унижение, вина; 2,3 %), комплекс страха и враждебности (страх, опасность, гнев, тревога; 3,9 %), комплекс несбывшихся надежд (печаль, разочарование; 8,7%). Выявленность последнего комплекса, скорее всего, связана с неудачами первого опыта организованного для студентов онлайн-изучения одной из учебных дисциплин, что отражено в комментариях респондентов. Г.В. Солдатова с коллегами связывает данные эмоции с негативным опытом общения

в интернет-пространстве [17]. Более детальное изучение вопроса, насколько эмоции от интернет-пользования в целом отличаются от таковых, связанных именно с образовательной деятельностью в интернет-пространстве, может быть определено как перспектива исследования.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.

Таким образом, теоретически построенная концептуальная модель информационно-образовательной деятельности обучающихся в интернет-пространстве нашла свое подтверждение в эмпирической верификации частных моделей. Так, было показано, что:

- актуальность мотивации саморазвития подтверждает положение о самостоятельном и субъектном характере ИОД в онтологическом аспекте;
- при верификации морфологической модели выявлены инвариантные для всех видов ИОД действия: поиск и анализ информации, обсуждение интересующих тем с экспертами, просмотр учебного видео;
- выявлено доминирование учебно-познавательного и поисково-познавательных видов ИОД в общей ИОД, показана распространенность развлекательно-познавательного вида ИОД как информального образования;
- в аксиологическом аспекте выявлены доминирующие мотивы для каждого вида ИОД, а также инвариантная мотивация: познавательная, саморазвития, обмена опытом;
- прослежена связь внешних и внутренних структурных составляющих ИОД: познавательные действия (изучение литературы, просмотр учебного и познавательного видео, поиск и анализ информации) обусловлены познавательной (учебно-познавательный интерес, любопытство), профессиональной, личностной (саморазвитие, самореализация) мотивацией с доминированием эмоций познавательного комплекса (интерес, любопытство, удивление); коммуникативные действия (обмен опытом, общение с экспертами) обусловлены как познавательной, коммуникативной, так и личностной мотивацией;
- в эмоциональной окраске ИОД обучающихся доминируют позитивные эмоции, что может служить показателем удовлетворенности образовательных потребностей обучающихся посредством ИОД.

Перспективами исследования можно определить следующие его направления: дальнейшая детальная верификация предложенной концептуальной модели ИОД (проработка праксиологической модели с анализом процесса ИОД, изучение целей и ценностей обучающихся в аксиологической модели ИОД и т.д.); изучение роли индивидуальных особенностей обучающихся в эффективности их ИОД.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лукиша П., Песков Д. Будущее образования: глобальная повестка. Доклад Global Education Futures [электронный ресурс]. URL: http://www.edu2035.org/pdf/GEF.Agenda_ru_full.pdf
2. Ilyashenko, L.K., Vaganova, O.I., Smirnova, Z.V., Prokhorova, M.P., Gladkova, M.N. Forming the competence of future engineers in the conditions of context training. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology*. Volume 9, Issue 4, April 2018, Pages 1001-1007.
3. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 168 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
5. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
6. Kim R., Olfman L., Ryan T., Eryilmaz E. Leveraging a Personalized System to Improve Self-Directed Learning in Online Educational Environments // *Computers & Education*, 2014. Vol. 70. Issue 1, Pages 150-160.
7. Куликова С.С. Самостоятельная образовательная деятельность студентов в информационной среде // *Человек и образование*. 2007. № 1-2 (10-11). С. 100-103.
8. Медведев И.Ф. Категориальный анализ самообразования // *Мир науки, культуры, образования*. 2015. № 6 (55). С. 96-99.
9. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Методика комплексной диагностики психологической структуры учебной деятельности студентов и готовности к обучению в вузе // *Ярославский педагогический*

вестник. 2015. № 1. Том II. С. 119-123.

10. Новиков А.М. Структура образовательной деятельности обучающихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010. № 4. С. 3-12.

11. Раицкая Л.К. Дидактическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде // автореферат дис. ... доктора педагогических наук / Российский университет дружбы народов (РУДН). Москва, 2013. 55 с.

12. Sumier E. Factors Related to College Students' Self-Directed Learning with Technology // Australasian Journal of Educational Technology. 2018. Vol. 34, Issue 4. Pages 29-43.

13. Газарин А.В., Раицкая Л.К. Образование и развитие личности в информационно-коммуникационной деятельности // Вестник МГИМО Университета. 2013. № 2 (29). С. 178-182.

14. Горюнова Л.Н. Развитие моделей информационного поведения с позиции обобщенной психологической теории деятельности // Вестник Санкт-Петербургского Университета. 2008. Сер. 12. Вып. 3. С. 439-444.

15. Кудрина Е.В. Структура учебной деятельности студентов вузов в условиях дистанционного обучения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2010. Т. 16. № 4. С. 54-57.

16. Лызь Н.А., Истратова О.Н. Информационно-образовательная деятельность: виды, факторы, риски // Педагогика. 2019 (в печати).

17. Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю., Чекалина А.И., Гостимская О.С. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете / Под ред. Г.В. Солдатовой. – М., 2011. – 176 с.

18. Лызь Н.А., Истратова О.Н. Роль информационно-образовательного интернет-пространства в непрерывном образовании личности // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2019. – Т. 11, № 1. С. 33-41.

19. Galanis N., Mayol E., Alier M., José García-Peñalvo F. Supporting, Evaluating and Validating Informal Learning. A Social Approach. Computers in Human Behavior, 2016, vol. 55, part A, pp. 596-603.

20. Song D., Bonk C.J. Motivational Factors in Self-Directed Informal Learning from Online Learning Resources. Cogent Education, 2016, vol. 3, Iss. 1, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1205838>

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-29-22019

Статья поступила в редакцию 28.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.9
DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0073

ПРОБЛЕМА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

© 2019

Казакова Ольга Викторовна, аспирант кафедры
общей и социальной психологии

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
(620002, Россия, Екатеринбург, ул. Мира, 19, e-mail: ov_kazakova@list.ru)

Аннотация. В данной статье сделан теоретический анализ проблемы коммуникативной компетентности в психологической литературе. Несмотря на большое количество различных теорий и взглядов ученых на данную проблему, выявлены несоответствия и расхождение мнений на природу возникновения понятия, отсутствует единая универсальная теоретическая модель, а также методики, способные измерить степень выраженности данной компетентности в структуре личностных качеств человека. Процесс развития коммуникативной компетентности не завершается на определенном этапе формирования качеств человека: качества личности, в том числе коммуникативная компетентность, формируются на протяжении всего периода развития человека как личности в процессах жизнедеятельности: в семье, дошкольном образовательном учреждении, школе, вузе, на улице и т.д.; развитие коммуникативной компетентности продолжается в процессе решения профессиональных задач на основе решения задач совершенствования системы отношений в коллективе, из-за стремления к использованию человеческих ресурсов в личностно-профессиональных интересах, при выработке оптимальных и эффективных решений с опорой на «коллективный разум» и т.д.; динамические процессы в обществе, изменения в системе отношений в различных сферах жизнедеятельности человека требуют развития качеств человека, что, в свою очередь, становится позитивным фактором развития системы коммуникации.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетентность, коммуникативные способности, коммуникативные знания, коммуникативные умения, личностные качества студентов, благополучие личности.

THE PROBLEM OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

© 2019

Kazakova Olga Viktorovna, post-graduate student of the Department
of General and Social Psychology

Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin
(620002, Russia, Ekaterinburg, Mira street, 19, e-mail: ov_kazakova@list.ru)

Abstract. This article contains a theoretical analysis of the problem of communicative competence in the psychological literature. Despite the large number of different theories and views of scientists on this problem, discrepancies and differences of opinion on the nature of the concept, the unified universal theoretical model, as well as methods that can measure the severity of a given competence in the structure of a person's personal qualities are missing. The process of development of communicative competence does not end at a certain stage in the formation of human qualities: personal qualities, including communicative competence, are formed throughout the entire period of human development as a person in life processes: in a family, preschool educational institution, school, university, street .d .; The development of communicative competence continues in the process of solving professional tasks on the basis of solving problems of improving the system of relationships in a team, because of the desire to use human resources for personal and professional interests, while developing optimal and effective solutions based on "collective intelligence", etc. ; dynamic processes in society, changes in the system of relations in various spheres of human life require the development of human qualities, which, in turn, becomes a positive factor in the development of a communication system.

Keywords: communication, communicative competence, communication skills, communication skills, communication skills, student personal qualities, personal well-being.

Ситуация глубокого экономического и социального кризиса в стране неотъемлемо требует пересмотра системы подготовки специалистов во всех сферах деятельности. В частности, необходимо уделить особое внимание стресс формирующим факторам и психологическому благополучию личности в социуме. Одним из важных составляющих элементов психологического благополучия личности на сегодняшний день становится эффективная коммуникативная компетентность личности. Коммуникация в прямом смысле слова – это передача информации, но т.к. этот процесс двухсторонний и от качества передаваемой информации, способов ее передачи и пр. зависит, будет ли достигнуто взаимопонимание, состоится ли коммуникация, то нередко успехи или неудачи отражаются на психологическом благополучии личности в целом.

Человек сталкивается с процессом взаимодействия, общения с самого рождения, но не у всех этот процесс одинаково сформирован. На его формирование оказывает влияние большое количество как внешних, так и внутренних факторов: среда, уровень культуры и образования близких людей, тип темперамента, способности и многое другое. Перед системой образования стоит задача выпустить специалиста с определенными компетентностями, в том числе и коммуникативными. Причем коммуникативная компетентность нужна не только

специалистам гуманитарного, но и технического, экономического, естественного профиля, т.к. достижения в данных областях наиболее значимы для экономического состояния страны.

Термин компетентность рассматривался многими авторами и имеет различные определения. В психологическом словаре «компетентность» — психосоциальное качество, означающее силу и уверенность, исходящие от чувства собственной успешности и полезности, что дает человеку осознание своей способности эффективно взаимодействовать с окружением. Понятие этимологически тесно связано с понятием «компетентия».

Многими учеными компетенция трактуется как совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения дисциплине и как способность к выполнению деятельности на основе знаний, навыков, умений.

Д.И. Ушаков в своем словаре дает следующее определение: «компетентность - осведомленность, авторитетность, компетенция — круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий» [1].

По мнению Джона Равена, компетентность — специфическая способность, которая необходима для успешного выполнения какого-либо действия в конкретной предметной области и содержащая узкоспециальные знания, предметные навыки, способы мышления, пони-

вание ответственности за свои действия.

Ученые с разных позиций рассматривали эту проблему и вкладывали неоднозначный смысл в определение понятия компетентность. С.Г. Вершловский и Ю.Н. Кулюткин понимали компетентность как характеристику личности, В.Ю. Кричевский - как реализацию функций, В.А. Сластенин — как совокупность коммуникабельных, конструктивных, организаторских умений личности. Л.И. Панарин считал, что компетентность — это личное качество субъекта, его специализированной деятельности в системе социального и технического разделения, как совокупность умений, а также способность и готовность практически использовать эти умения в своей работе [2].

Важно отметить, что некоторые ученые определяли компетентность как способность обладать знаниями и быть готовым решать задачи со знанием дела. Так, например, М.А. Чошанов выделил ряд признаков, которые характеризуют компетентность. Во-первых, мобильность знаний, т.е. возможность обладать оперативными и мобильными знаниями. Во-вторых, гибкость метода, умение применять различные методы, наиболее подходящие в данный момент времени. В-третьих, способность выбирать оптимальное решение среди множества предложенных вариантов, аргументировано опровергать ложные, подвергать сомнению эффективные решения.

Термин «коммуникативная компетенция» имеет большое количество вариантов определений и трактовок, что усложняет возможность теоретических обобщений и выделения единого, универсального определения данного понятия. Изучением понятия «коммуникативная компетентность» занимались отечественные и зарубежные ученые: Б. Спизберг, К. Данцигер, Дж. Равен, Петровская Л.А., Жуков Ю.М., Емельянов Ю.Н., Петрушин С.В., Куницына В.Н., Сидоренко Е.В., Руденский Е.В. и др.

Л.А. Петровская, М.Н. Вятютнев рассматривают коммуникативную компетентность как отдельную характеристику личности [3]; Казарцева Е.Ю. Гениева, Арцишевская Е.В — как часть более широкого понятия [4]; Ю.М. Жуков, Е.А. Климов — как часть других видов компетенций, и как отдельную характеристику личности одновременно [5]; Ю.Н. Емельянов, Г.А. Ковалева — как индивидуальное качество и определенное состояние сознания группы людей [6].

Авторы раскрывают разные стороны понятия «коммуникативная компетенция». Каждый из них предлагал свое понимание данного качества личности.

Обобщая трактовки понятия «коммуникативная компетентность», можно констатировать, что это сложное, многокомпонентное психологическое образование, способность человека устанавливать и совершать необходимые контакты с другими людьми.

Изучение проблем коммуникации позволило выделить следующие формулировки понятий «коммуникация» и «коммуникативная компетентность».

Коммуникация рассматривается как процесс целевого обмена сведениями между людьми и группами, а также как система отношений между людьми, преследующая достижение их личностных целей. Коммуникативная компетентность, в свою очередь, понимается как совокупность знаний и умений, необходимых для осуществления обмена сведениями между людьми и группами.

Понятие «коммуникативная компетентность» имеет свою структуру. Основные подходы к структуре коммуникативной компетентности были выделены в процессе изучения научных трудов различных авторов.

Коломенский Я.Л., Петрушин С.В., Зотова И.Н., Галич Г.О., Алифанова Е.М., Метелева Л.А., Наливайко Т.Е., Шинкорук М.В., Насиленко Л.А., Ясаревская О.Н. определяя структуру коммуникативной компетентности, выделяют когнитивный (знаниевый), поведенческий и эмоциональный (аффективный) компонент. Коломенский Я.Л., Наливайко Т.Е., Шинкорук М.В.,

Стадников М.Д., Гончарова К.Э. помимо перечисленных включают также мотивационный компонент, Богомаз З.А., Галич Г.О., Павловская Н.Г., Наливайко Т.Е., Шинкорук М.В., Чижкова М.Б., Петрова Е.И. - личностный, ценностно-смысловой, Гончарова К.Э. - индивидуально-личностный, общекультурный [4, 7-19].

Сидоренко Е.В., Зотова И.Н. [20, 4] трактуют структуру коммуникативной компетентности сквозь коммуникативные способности, коммуникативные знания, коммуникативные умения. Пономарева И.Б. и Трубочкин В.П. [21] в своих трудах дают более широкие названия тем же самым структурным компонентам коммуникативной компетентности. Ими были выделены блоки компонентов коммуникативной компетентности: коммуникативные личностные качества; владение техникой общения — навыки и умения осуществления отдельных коммуникативных действий; владение методикой и тактикой общения, умение строить общение в целостных ситуациях деятельности.

Буртовая Н.Б. понимает коммуникативную компетентность как совокупность социально-психологического, индивидуально-психологического и психофизиологического уровней [22]. На каждом из этих уровней происходят свои закономерности развития коммуникативной компетентности.

Изучая коммуникативную компетентность будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки и личностного становления, необходимо рассматривать личностные психические новообразования, характерные юношескому возрасту. По мнению психологов, данному возрасту характерны определенные личностные качества: глубокая рефлексия; осознание собственной индивидуальности; формирование жизненных планов; готовность к самоопределению в профессии; установка на сознательное построение собственной жизни; постепенное «врастание» (вхождение) в различные сферы жизни и деятельности; развитие самосознания; активное формирование мировоззрения. Рассматривая виды общения в юношеском возрасте, можно выделить преобладание интимно-личностного и профессионального общения, процесс развития которых в данном возрасте еще не завершен и находится на уровне формирования. Общение в целом и коммуникативная компетентность в частности становятся неотъемлемым компонентом взаимодействия с другими людьми. На уровне усвоения профессионально важных качеств в условиях различных видов деятельности становится возможным приобретение навыков делового общения. Благоприятному их формированию, как напрямую, так и косвенно, способствует успешная деловая коммуникация.

Значимость решения проблем развития коммуникативной компетентности обусловлена её недостаточностью у будущих специалистов. Студенты не сталкиваются с ситуациями делового общения повседневно и имеют малый опыт взаимодействия в профессиональном плане, несмотря на большое количество гуманитарных дисциплин и практик. Создание и применение искусственных деловых ситуаций имеет большое значение для практики общения. Правильно сформированная коммуникативная компетентность — залог грамотной личности, умеющей выразить свое мнение, достигнуть поставленной цели и быть успешной в общении.

Важно развивать основные коммуникативные качества личности, используя ресурсы, способствующие совершенствованию коммуникативных процессов, из различных предметных областей. Таким образом, для развития коммуникативной компетентности у студентов как у будущих специалистов необходимо обеспечить целевой подход к этой работе, осуществлять её на всех стадиях развития студентов как личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Толковый словарь русского языка: В 4 т. Т. 1 / Под ред. Д.И. Ушакова. М., 1935.

2. Иванова Д.И., Митрофанов К.Р., Соколова О.В. Компетентный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструкции. - М.: АПК и ПРО, 2003. - 101с.
3. Долгова В. И., Мельник Е. В., Карахан Н. Понятие коммуникативной компетентности в психолого-педагогических исследованиях // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 31. С. 81–85.
4. Зотова И.Н. Характеристика коммуникативной компетентности // Известия ТРГУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика» Таганрог: 2006. №13. С.225-227.
5. Королева, М. А. Коммуникативная компетентность студентов педвуза как одно из профессионально значимых качеств личности педагога. 2013. 115 с.
6. Менькина С. М. Коммуникативная компетентность: от теории к практике формирования // Среднее профессиональное образование. 2011. №. 12. С. 12-18.
7. Коломинский Я.Л. Человек: психология. – М., 1986.
8. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе (методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек). – М., 2004. – 256 с.
9. Галич Г.О. Обучение в школе как фактор развития коммуникативной компетентности детей и подростков. // Известия ПГПУ. 2008 г. №7. С. 124-128.
10. Алифанова, Е.М. Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Алифанова, Елена Михайловна. – Волгоград, 2001. –164с.
11. Наливайко Т. Е., Шинкорук М. В. Сущность и структура социальной и коммуникативной компетентностей личности // Ученые записки Комсомольского- на-Амуре государственного технического университета. 2010. №. 2. С. 50-54.
12. Метелёва Л.А. Формирование коммуникативной компетентности как средство развития ситуативной адаптивности студентов в процессе обучения иностранному языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2 (7). С. 45-47.
13. Ясаревская О.Н. Коммуникативная компетенция - основа иноязычной коммуникативной компетенции // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 178-183.
14. Насиленко Л.А. Формирование коммуникативной компетентности будущих юристов в условиях высшего учебного заведения (из опыта университета современных знаний) // Карельский научный журнал. 2013. № 4 (5). С. 31-33.
15. Стадников М.Д. Педагогические условия формирования профессионально-коммуникативной компетентности специалистов по технической защите информации // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 150-153.
16. Павловская Н.Г. Исследование коммуникативной компетентности - аспекта конкурентоспособности будущих бакалавров образования // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 45-49.
17. Толикина Е.А. Коммуникативная компетентность как базовый компонент компетентностной структуры образовательного результата // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 192-195.
18. Чиждкова М.Б., Петрова Е.И. Изучение коммуникативной толерантности как профессионально важного качества будущих медицинских работников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 275-277.
19. Богомаз З.А. Взаимосвязь коммуникативных компетентностей и профессионально-педагогической позиции преподавателей и мастеров производственного обучения учреждений среднего профессионального образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 90-94.
20. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб.: Речь, 2008. — 208 с, ил.
21. Пономарев И.Б., Трубочкин В.П. Психотехнология общения – М.: Академия МВД РФ, 2006.
22. Буртова Н.Б. Профессиональная и коммуникативная компетентность педагога ВУЗА. // Вестник ТГПУ. 2012. № 6. С.180-181.

Статья поступила в редакцию 19.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.9.016.5

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0074

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РЕСУРС КОНЦЕПЦИИ СИСТЕМЫ И СИСТЕМО-ЭВОЛЮЦИОННОГО ПОДХОДА ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА ЛИЧНОСТИ - ЧАСТЬ 1

© 2019

Колесник Татьяна Олеговна, независимый исследователь
(117593, Россия, Москва, ул. Айвазовского, д.6, e-mail: kol-tania@yandex.ru)

Аннотация. В статье изложены представления о жизненном цикле личности как сложно организованной целеустремленной динамической системе, системообразующей роли ценностно-смыслового конфликта. Методологическое обоснование построения жизненного цикла личности таким образом, реализовано в аспекте системных критериев теории функциональных систем Анохина. Для этого использованы положения теории психического отражения на базе трехуровневой концепции психического отражения Б.Ф. Ломова в контексте представлений об опережающем отражении действительности, базовом понятии ТФС. Учтена связь ТФС Анохина и теории информации в рамках представлений о новой научной рациональности, представленной системой онтологических принципов синергетики. Определены возможности применения категорий теории информации к психологическому исследованию. В рамках концепции динамической теории психологического поля Курта Левина, психологический аспект жизненного цикла личности представлен как динамическая система психологического поля, элементарным основанием которой является валентная психическая система требовательного характера. Динамика системной самоорганизации жизненного цикла представлена в рамках трех закономерностей системной самоорганизации с акцентом на целевом детерминизме. Ключевым понятием, управляющим параметром системы, для данной интерпретации жизненного цикла личности принята функциональная автономия в интерпретации Олпорта.

Ключевые слова: жизненный цикл, психологическое поле личности (внешнее, внутреннее), опережающее психическое отражение, информация, пространство-время, функциональная автономия.

METHODOLOGICAL AND THEORETICAL RESOURCE OF THE SYSTEM AND SYSTEM-EVOLUTIONARY APPROACH CONCEPT FOR PERSONALITY LIFE CYCLE PSYCHOLOGICAL RESEARCH - PART 1

© 2019

Kolesnik Tatyana Olegovna, independent researcher
(117593, Russia, Moscow, Aivazovsky str., 6, e-mail: kol-tania@yandex.ru)

Abstract. The article describes the personality life cycle as a complexly organized purposeful dynamic system, along with a systemically important role of value-semantic conflict in this system. Thus, the methodological rationale for constructing the personality life cycle is implemented in the aspect of system criteria of the Anokhin's theory of functional systems. For this purpose, the ideas of the theory of mental reflection are used on the basis of the Lomov's three-level concept of mental reflection in terms of anticipatory reflection of reality, which is the basic concept of TFS. The connection of Anokhin's TFS and the information theory are considered in the framework of new scientific rationality, which is represented by the system of ontological principles of synergetics. The possibilities of applying the categories of the information theory to psychological research are determined. Within the Kurt Lewin's Psychological Field Theory, the psychological aspect of the personality life cycle is presented as a dynamic system of the psychological field, the elementary basis of which is the valence mental system of a demanding nature. The dynamics of the system self-organization of the life cycle is presented within the framework of the three laws of system self-organization, with an emphasis on target determinism. The key term that is a controlling parameter of the system for this interpretation of the personality life cycle is the Allport's functional autonomy

Keywords: life cycle, psychological field of a personality (external, internal), anticipatory mental reflection, information, spacetime, functional autonomy.

До недавнего времени, ведущим понятием отечественной психологии была категория психического отражения. Уточненное прочтение данное понятие получило в теории функциональных систем (ТФС) П.К. Анохина. Согласно ТФС, опережающее отражение действительности — функция живой материи, обеспечивающая ей биологическую эволюцию в пространстве-времени [1, с.7-27], с учетом присущей ему временной цикличности. Эволюция живой материи в аспекте понятия опережающего отражения действительности осуществляется за счет отражения и фиксации (запоминания на «кодовом носителе») повторяющегося опыта проживания циклов среды обитания во времени и учета его при построении новых схем поведения. В теории Анохина этот процесс называется системообразованием [1, с.364].

Системообразование как эволюционный механизм реализуется по закону информационной эквивалентности, предусматривающему содержательное тождество между объектом натуральной действительности и его отражением в поэтапной перекодировке заданных параметров объекта натуральной действительности [1, с.337-338]. С достижением сигнальности как особого свойства процесса отражения, эволюция живой материи вышла на уровень субъективного ощущения как новой формы опережающего отражения реальной действительности. Анохиным отмечено, что это первая способность организма отражать объективную действительность в целом

в субъективном состоянии [1, с.357]. На уровне ощущения уже можно говорить о субъективном опережающем психическом отражении реальной действительности. С введением термина сигнальности подразумевается принцип активности в понимании психического явления как формы опережающего отражения реальной действительности [2].

Сигнальность позволяет говорить об активности как эффекте направленного приспособления посредством психики в процессе адаптации организма к реальному миру. «Предупредительное поведение» — это первое проявление активности в реализации функции отражения как формы саморазвития (целеустремления) живого организма. Ощущение — первая форма модально целостного субъективного отражения действительности в результате достижения сигнальности, как этапа, способствующего эволюции опережающего психического отражения действительности, где особая роль отведена функции эмоций. Сознание взрослого человека, согласно данной логике, — это идеальная форма опережающего отражения действительности. Все перечисленные этапы эволюции опережающего отражения действительности позволяют принять направленность в пространстве-времени, как его особое свойство. Направленность обусловлена двумя факторами: «запомненного кодовым носителем» субъективного опыта, опосредующего желаемое будущее в ситуации выбора. С этой точки зрения «субъ-

активный мир существует как активность мозга» [3, с.124], что позиции современных трактовок эволюции, подтверждает в целом ее (эволюции) необратимый и направленный характер [3, с.546]. А сама по себе эволюционная теория получает статус метапарадигмального основания научной методологии. [4]

Помимо понятия *опережающего отражения действительности*, для теории функциональных систем огромное значение имеет понятие *взаимодействия*, его научный и философский потенциал. Системная психофизиология рассматривает функцию психики (субъективное опережающее отражение реальной действительности) *«как объективное соотношение организма со средой, а ее структуру как систему взаимосвязанных функциональных систем»* [5, с.278]. В отношении психологии, системно-эволюционный подход различает естественно-историческую природу психики и общественно историческую природу сознания как ее подсистемы. Т. е. сознание представлено в ней как способ отражения *социальной действительности* и идеальная форма реализации опережающего отражения реальной действительности [3, с.121].

Логика ТФС в понимании эволюции опережающего отражения действительности, выстроенная на принципах теории информации [1], в целом учтена уровнями психического отражения, предложенных отечественной психологией Ломовым [6]. В кооперации с уточнениями ТФС можно утверждать, что опережающее психическое отражение у человека — это не последовательные шаги «обработки информации» по уровням эволюционных этапов происхождения психического отражения, а целостный одновременный процесс, доступный человеку и как биологическому виду, и как участнику социально-исторического взаимодействия.

В смысле системогенеза как эволюционного процесса, филогенетические предпосылки реализации отражательной функции в процессе накопления (запоминания) естественно-исторического опыта живым организмом, до банального в обыденном понимании, «жизненного опыта» конкретного человека — не что иное как *«историческое накопление отражательного опыта»* (там же), включающего в себя в том числе и опыт предыдущих поколений, закрепленный в филогенезе в качестве видового опыта. При этом корковые области мозга специализированы относительно элементов субъективного опыта [3, с.434].

Все вышеизложенное необходимо для того, чтобы дать новое прочтение понятию жизненного опыта как фактора обуславливающего историогенез жизненного цикла человека. Его содержание иллюстрирует исследователю хронологию саморазвития субъективного опыта человека в истории его отношений с миром, а также соотношение направленного содержания жизненного цикла с содержаниями объективного исторического времени личности. Это разные стороны одного и того же единовременного процесса, в котором *«индивид отражает не целый мир как таковой, а историю своих отношений с миром»* [5, с.278]. Нейродинамический эффект такого понимания опережающего психического отражения с точки зрения эволюции психики человека заключен в том, что в процесс включается все больше и больше «нейронов запаса» что приумножает нейродинамический потенциал личности [3, с.121]. Этот вывод верен по аналогии с тем, как в процессе системогенеза живая материя на уровне химических процессов запоминает свое прошлое и на этом основании предвосхищает свое будущее в оценке тех или иных циклов, свойственных ее пространству-времени, осуществляя направленную эволюцию. В отечественной психологии действие филогенеза в онтогенезе и обратно предложено Мясищевым в рамках понятия психическое отношение, которое учитывает и принцип активности психического отражения, и принцип взаимодействия в происхождении отношения [7, с. 15-90].

На уровне высшей психической деятельности социальная эволюция человека формирует те или иные социальные потребности, реализуемые как образ желаемого будущего, с сопутствующими эмоциональными состояниями в процессе их реализации в своем историческом времени. В итоге это делает активное субъективное психическое отражение действительности избирательным, в том числе и на уровне социальных параметров информации о ней. «Отношения индивида с миром», таким образом, строятся с учетом «заданной модели» мира, потребной индивидом: Они целеопределены, активны и опосредованы всеобъемлющим прошлым опытом. Если интерпретировать это с содержательного ракурса понятия «акцептора результата действия» (ТФС), то в психологии сознания, например понятие намерения на осуществление модели будущего результата, как формы опережающего психического отражения действительности — это не просто эффект взаимодействия человека с миром, а взаимодействие двух систем, человека и мира, уточненных целями взаимодействия и того, и другого: Человека, потребного миром и мира, потребного человеком [8].

В итоге, сам факт наличия опережающего отражения интерпретируется не как абстрактный эволюционный этап, а как условие появления живой материи: *«Мир оказывается целенаправленной системой, хотя цель задается ему возможно извне»* [3, с.572].

Используя эволюционную логику в таком ключе перед практическим исследованием конкретной личности и ее жизненного цикла встает достаточно сложная задача: вписать психологическую проблематику жизненного цикла личности в общий междисциплинарный контекст современной науки в аспекте интерпретации теории психического отражения системной психофизиологией в рамках принципов системного подхода, принятых в психологии. Возможности для решения этой задачи предоставляет эволюционная эпистемология Понамарева, которая предлагает формулировать информационные модели взаимодействия в рамках абстрактно-аналитического направления психологии с высоким уровнем предметно-объектной определенности под научно-научную задачу конкретного исследования [9]. В реализации такого подхода исследователю необходимо сформулировать концепцию системы исследуемого явления [4].

ТФС в рамках данной задачи содержит ряд основополагающих принципов. Речь идет о чередующихся атрибутах, принципиальных в описании любой живой системы: единства структуры и функции системы; принципе целеполагания как основания активности любой живой системы (системообразующий фактор как элемент субъективного опыта); информационная причинность соотношения психического отражения и его кодового носителя; наличия прямого и обратного взаимодействия как внутри системной структуры, так и с внешним миром; принципа системогенеза; принципа оптимальной упорядоченности системы.

В свою очередь, системно-эволюционный подход в естествознании представлен методологическим алгоритмом синергетики. Философское обобщение онтологии синергетики сформулировано Степиным [10] и заключается в перечислении механизмов системной эволюции в процессе ее самоорганизации. В методологии системного подхода для психологии часть принципов концепции Степина уже представлена Ломовым. Конкретно, целевой детерминизм, фундаментальный для системной психофизиологии, в общей концепции системы Степина — это один из видов детерминизма системной эволюции наряду с «лапласовским» и вероятностным. Психология в применении системного подхода, согласно Ломову, в аспекте представлений о нелинейном детерминизме, к исследованию психического явления как саморазвивающейся системы, так же не может акцентировать только целевой детерминизм. Однако мы должны признать его особое положение в научном исследовании психическо-

го явления с позиции понимания его как формы опережающего субъективного психического отражения.

С точки зрения ТФС как методологии частного исследования при построении концепции системы в первую очередь возникает необходимость определения «управляющего параметра» (УП), или главной переменной в искомой системной модели взаимодействия. УП учитывает концептуальное основание из психологии и системно-эволюционный подход в аспекте общеметодологических позиций синергетики в рамках ее главного принципа развития — принципа самоорганизации.

Начнем с психологии: Согласно терминологии динамической теории психологического поля Курта Левина, источником активности является *состояние напряжения психологического поля человека*. В контексте элементарной структуры психологического поля речь идет о психической системе требовательного характера, влияющей на общее напряжение психологического поля, наряду с остальными напряженными системами. В самом упрощенном варианте, речь идет о *потребности*. В психологии ей присвоена мотивационно специфичная эволюционная шкала, от врожденного влечения до сознательной цели. В субъектно-деятельностном подходе потребность — это опредмеченное содержание мотива, «приводной ремень» активности [8]. Потребность как часть объемного целостного психического явления, где *«цель ... организует части в целое, придавая ему особые свойства»* [5, с.258], обретает черты системного явления с соответствующими ему атрибутами в концепции мотивационных систем Олпорта. Ведущим понятием его теории является категория функциональной автономии. Концепция Левина формулировкой динамической структуры абстрактной потребности эту проблему решает в рамках понятия автономии валентной психической системы. В целом, эпигенез потребности — мотивационной сферы подчинен эволюционному механизму становления уровней системной использованности (упорядоченности, целостности), если пользоваться терминологией Богданова [11] и у Левина, и у Олпорта. В аспекте ТФС, интерпретации потребности как мотивационной системы должны учитывать объяснительный потенциал теории психического отражения в контексте «информационной причинности» [12, 13] происхождения активного субъективного психического отражения, и его направленности (требовательный характер психического отражения).

В рамках теории психического отражения, Чуприкова предлагает считать абстрактную потребность «специфическим видом психического отражения, которое осуществляет ярко выраженную регулирующую функцию психики и поведения» [13, с.588]. Другие направления психологии придают понятийному множеству мотивационной специфики куда больший вес. Так, Олпорт полагает, что исследование личности в целом сводится к исследованию эволюции мотивационных систем до уровня функциональной автономии. Его теория *«рассматривает взрослые мотивы как разнообразные самоподдерживающиеся актуальные системы, вырастающие из предшествующих систем, но функционально независимые от них»* [14, с.307].

Объективным «сопровождением» мотивационных систем в реальной действительности являются поведение и предметная деятельность (опредмеченное психическое отражение), направленные на достижение результата. Это позволяет систематизировать вокруг категории мотивационной системы эмпирическое основание исследования, объективное качество которого выражено доступными для исследования результатами сознательной деятельности исследуемой личности. Одновременно, деятельность, провоцируемая актуальной настоящей ситуацией жизненного цикла во взаимодействии с соответствующей функциональной автономией также может быть представлена системой. На сегодняшний день существуют теории на основе системно-эволюционного

подхода и системогенеза, которые реализуют принцип активного опережающего отражения в аспекте деятельности тем, что присваивают направленной деятельности статус психологической функциональной системы [15]. Априорная связь деятельности с мотивом формирует «архитектонику» функциональной системы деятельности на основе модели желаемого будущего результата. Используя терминологию Анохина, акцептор результата действия как модель будущего результата — это детерминанта поведения, определенная не как его стимул (прошлое), а как его результат, т. е. будущее.

Таким образом, функциональная автономия (зрелая мотивационная система) имеет два ракурса. В нейродинамике ее тождеством является «акцептор результата действия», запускающий процесс опережающего отражения, а в психологическом поле личности — это психическая функциональная система, определяющая направление деятельности. Опираясь на организацию информационного тождества в нейродинамике и предметном мире личности через посредничество функциональной автономии [14, с.307], ее (функциональную автономия) необходимо вписать в жизненный цикл как системное явление в качестве объективного основания для процесса реализации целеполагания, эволюция которого организует жизненный цикл человека. Исходя из представлений об эволюции как направленном процессе, вполне допустимо присвоить мотивационной системе статус *управляющего параметра* в моделировании системного явления, в данном случае жизненного цикла личности.

С точки зрения динамической самоорганизации психологического поля исследуемой личности, элементом которого является психическая система, как отношение (взаимодействие) внутреннего и внешнего фактора психологического поля, его системогенез по мотивационному признаку реализуется в рамках «триады причинности», принципиально определенной в представлении о системе у Степина и справедливой для системогенеза как такового [10].

В рамках «триады причинности» [10] вероятностный детерминизм — это переход от уровня уже существующей интеграции системы к более дифференцированной целостности путем скачкообразного одномоментного события через состояние системной неопределенности. Принцип неопределенности заключается в том, что система в пространстве-времени занимает положение полной диалектической симметрии, и исход системного выбора в будущем, перспективы на новые точки в пространстве, которые откроют новый спектр возможных направлений дальнейшего развития системы, в момент диалектической симметрии не ясен. Момент позиции внутрисистемного антагонизма интерпретируется с философской точки зрения как противоречие или *конфликт*. Интерпретация его для психологического исследования, должна быть реализована с учетом требования определенности структурно-функционального существа внутрисистемного конфликта в процессе динамической самоорганизации системы.

Такая интерпретация в психологии возможна в рамках динамической психологии [16] в опоре на понятие взаимодействия (отношения). Если психическая система [16] представлена в нашем исследовании как элемент динамически развивающегося психологического поля личности, то интерпретацию психологического поля как систему в крайнем состоянии нужно соотносить со структурным основанием возможного антагонизма психологического поля личности и содержаниями его актуальной функциональности до и после конфликта. С точки зрения определенности управляющего параметра как предметного основания информационной модели взаимодействия, противоречие сфокусировано вокруг понятия мотивационной системы, опосредующей требовательный характер психологического поля и его максимальное внутрисистемное противоречие.

С учетом всего выше сказанного, в проблеме исследования жизненного цикла как системного явления необходимо определиться с тем, что находится в противоречии, если речь идет о вероятностном детерминизме. С точки зрения динамической теории Левина, не сложно предположить, что проблема оптимального конфликта психологического поля — это проблема психической системы и случайного события, воздействующего на систему.

То есть противостоят друг другу внешнее психологическое поле (как носитель события) и внутреннее психологическое поле как носитель опережающего субъективного отражения, соотношенного в психике с актуальной мотивационной системой. Функциональное значение антагонистической мотивационной системы для психологического поля в целом определяет значение конфликта для динамики общей направленности индивидуально-личностного генезиса. Таким образом, взаимодействуя между собой в момент конфликта внутреннее и внешнее поля, реализуются в пределах той психической системы, которая обусловлена актуальной мотивационной системой. И если речь идет об Эго-вовлеченной функциональной автономии [14], то конфликт реализуется в рамках «Я»-комплекса [16]. А так как «Я»-комплекс — это поэтапно трансформированная, ценностно-смысловая структура личности, актуальная для нее на весь рассматриваемый этап динамики жизненного цикла, то речь идет о *ценностно-смысловом конфликте*.

Системное раздвоение, или системная симметрия — это наиболее удобная позиция для исследования любого сложного системного явления в процессе динамического самоусложнения. Это отмечено и в психологии: эффект от изучения конкретной исторической личности в состоянии конфликта реализован еще Эриксоном. В рамках исследования исторических персоналий, Эриксон сложил свою психосоциальную концепцию жизненного цикла, представленную как эпигенез идентичности. В основание теории лег диалектический механизм выбора отрицательного или положительного качества дальнейшего направления развития идентичности, опосредованного комплексом детерминант предыдущего этапа. Т. е. в контексте выбранного ракурса построения теории и методологии, исследованию доступен старый метод диалектической логики, учтенный на современном этапе априорной обусловленностью философии синергетики философией диалектики Природы.

Однако, динамическую структуру ценностно-смыслового конфликта необходимо вписать в пространственно-временную картину жизненного цикла с учетом требования нелинейного детерминизма и определенности внутрисистемного времени. Т. е. онтологические принципы синергетики [10] провоцируют проблему «топологической иллюстрации» конфликта, а не только выявления его качественных характеристик. Сама по себе топология жизненного цикла как автономной системы, заданная системными границами, и присущим ей внутрисистемным временем, не так проста, но если допустить, что *жизненный цикл личности тождественен динамике психологического поля*, как оно понимается Левиным, то проблема может быть решена хотя бы умозрительно:

Эмпирическим основанием заявленной проблематики является доступная исследователю объективная картина жизненного цикла, выраженная хронологически систематизированным *содержанием результатов сознательной деятельности личности на этапах взросления и зрелости, историческим и социальным характером жизненного цикла*. В этом смысле жизненный цикл как элемент реальной действительности, позволяет описать исторические объемы жизненного пространства личности в цикле ее исторического времени. Они и есть основа для топологии жизненного цикла личности, ее внешнее психологическое поле, движимое в пространстве-времени направленной динамикой взаимодействия с внутренним миром личности ее психической активно-

стью на этапе жизненного пути и тенденциями развития на до субъектном этапе жизненного цикла.

В рамках системно-эволюционного подхода и в контексте теории психического отражения внутренний мир личности с точки зрения самоорганизации любого психического явления — это *«информационный процесс особого типа, ... необходимым свойством которого, ... выступает явление субъективной реальности»* [12]. Он формируется, как было сказано выше, взаимодействием организма и среды, а его результатом является *«репрезентация характеристик мира»* [13] на кодовом носителе психики, как факт осуществления закона информационной эквивалентности между натуральным объектом и его отражением. В итоге в процессе взаимодействия участвуют три информационных объекта: наблюдаемый (реальный), нейродинамический и субъективное психическое отражение. Нейродинамический объект находится вне данной предметной области. Остается два объекта, интересных данному научному анализу, и степень информационной эквивалентности между ними соответственно. Оба объекта в случае психологического исследования интерпретируются одним понятием — *содержание*. При этом содержание субъективного отражения, как некоего образа натурального объекта эквивалентно содержанию кодового носителя, но может иметь степень эквивалентности в отношении натурального объекта — явления. Это объясняется требовательным характером взаимодействия. На уровне понимания психического отражения как высшей психической деятельности, реализации в нем комплекса доступных когнитивных функций, содержание субъективного образа реальности формулируется с учетом принципа избирательности. Принцип избирательности искажает информационный эквивалент на «кодовом носителе психики» и его психический образ, соответственно. В самом общем смысле содержание субъективного образа реальности обусловлено ценностно-смысловыми структурами «Я». И если в биологическом аспекте условное содержание опережающего отражения действительности в принципе тождественно содержанию натурального объекта, а избирательность отражена направленностью «предупредительного поведения», то с точки зрения социальной эволюции сознания, его активностью и содержанием требовательного характера, взаимодействия с историческим миром человека, информационная эквивалентность между ними реализуется совершенно иначе.

Другими словами, в воссоздании соотношения во взаимодействии объективного и субъективного фактора, их взаимной содержательной определенности и взаимовлияния на содержание направленной самореализации личности нужна оценка того, что *«имеют ли какое-нибудь сходство, и какое именно, предметы и явления внешнего мира сами по себе, с теми впечатлениями, которые получают от них человеческим сознанием?»* [17, с.219]. Одним словом, проблема субъективности психического отражения и его роли в становлении субъектности — это одна из главных в исследовании конкретного человека.

В итоге, *объектом и предметом* заявленной проблематики являются два содержания: объективное качество содержания жизненного цикла личности от рождения до смерти, и направленное содержание субъективной реальности личности в эпигенезе в том же временном промежутке.

С точки зрения естествознания, понятие *содержания* на сегодняшний день — это основание для конкретного определения категории *информация*. Понятие информации формулируется в рамках категории эволюции как методологического основания для понимания информационного обмена между взаимодействующими системами: *«Информация — объективное содержание связи между взаимодействующими материальными объектами, проявляющимися в изменении состояний этих объектов»* [18]. Предстоит выяснить, доступно ли психологическому исследованию такое определение со-

держания в качестве *интегрального операционального понятия*, в контексте того, что концептуальным основанием логики исследования является теория психического отражения в интерпретации ее ТФС.

Теория психического отражения, которая формулирует психику как нерасторжимое единство организма и среды [13], построена также на понятии *взаимодействия*. Оно же включено в представленное определение информации. Исходя из общенаучного понимания взаимодействия, содержание психического явления можно считать результатом взаимодействия материальных объектов в том смысле, в каком это понимает психология, а именно в смысле «чистого значения» и его кодового носителя: «Связь между «содержанием» и ее кодовым носителем — это функциональная связь, точнее, вид функциональной связи, специфичный для кодовой зависимости, при которой данная информация и ее данный носитель суть явления одновременные и однопричинные» [12]. А информационное наполнение психического явления проводится *взаимодействием* организма и среды с последующими изменениями и того и другого. В рамках психологического контекста психические содержания «в общем случае могут быть описаны только в терминах свойств и отношений внешних объектов». Или так: «психология описывает соотношение организма и среды в терминах свойств и отношений именно среды» [3, с.148]. А «явления субъективной реальности представляют собой информацию, данную личности как бы в чистом виде» [13, с.54]. С позиции понимания психического отражения как опережающего, важно еще одно его качество: «Опережающее психическое отражение связано с активным отношением живой материи к пространственно-временной структуре мира» [5, с.256].

Этот факт с позиции информационной и пространственно-временной определенности психического отражения, позволяет нам определить его источник в объективной реальности. Это в свою очередь позволяет придать ему атрибуты системной автономии, выдвинутые онтологией синергетики, по определению Иваницкого, - науки об иерархической кооперативной самоорганизации. [19]. Выявленные на этом основании системные атрибуты объективного мира личности автоматически становятся атрибутами исследуемого психического явления согласно информационному толкованию теории психического отражения. А в рамках динамической теории поля Курта Левина, география жизненного пространства личности, в итоге определена реальными границами информационного тождества, «географией» ее субъективной реальности. В этом смысле, содержание психического отражения и его информационный эквивалент в реальном мире личности действительно тождественны. Другое дело, эквивалентны ли их содержания с точки зрения направленной активности?

Информационным эквивалентом взаимодействия материальных объектов в случае взаимодействия человека и объективного мира, является опережающее психическое отражение, как мы уже выяснили, направленное обусловленностью прошлого субъективного опыта. Прошлый опыт предъявляет требование к будущему результату, направленному или на его отрицание, или на его повторение. Это и определяет содержание мотивационной системы в процессе психической деятельности как психического отношения между взаимодействующими полями (внешним и внутреннем). А на уровне сознания как подсистемы психики в целом, — зрелой мотивационной системы (функциональной автономии). Т. е. механизм трансформации в диапазоне «мотивационная система - функциональная автономия» в хронологии конфликтного эпигенеза и есть момент фиксации субъективного опыта, направляющий жизненный цикл и его системогенез в дальнейшем. В таком качестве мотивационная система организующая конфликтный эпигенез жизненного цикла как саморазвитие динамической

системы, — это *системообразующий фактор*, формирующий концепцию системы жизненного цикла человека.

Теперь необходимо определиться с тем, в какой степени *динамизм* представленного системного процесса является объектом исследования в проблематике жизненного цикла. Начнем с того, что интерпретация энергоинформационного взаимопревращения в рамках универсального эволюционизма говорит, что «при переходе к изучению все более сложных систем структурные, информационные аспекты их поведения и развития выступают на первый план, а динамика создает лишь основу для информационного развития» [20, с.529]. В этом смысле, в предмет — объектом соотношении данного исследования ничего не меняется. — Акцент сохраняется на, психическом содержании, информации или «чистом значении в терминах свойств и отношений именно среды», иллюстрирующего автономии субъективной реальности исследуемой исторической личности.

Однако динамическая составляющая процесса становления ядерных личностных структур все же является объектом исследования в качестве одной из детерминант скорости в понимании качества реализации психического явления в действительности, косвенно опосредующая степень организованности (целостности, упорядоченности) содержания психического отражения.

Источником кинетики живой материи, как процессуального существа взаимодействия, согласно теории информации, является «Детерминированный процесс с существенной хаотической компонентой или хаотический процесс с существенной детерминированной компонентой» [19, с.366]. В понимании системы у Степина это отражено соотношением «лапласовского» и вероятностного детерминизма в механизме системного саморазвития. В психологии источником кинетики психического явления принято эмоциональное напряжение потребности вкупе с врожденными характеристиками темперамента. Первый можно формализовать в рамках информационной теории эмоций Симонова [21], второй интерпретировать концепцией ФДСИ Русалова [22, с.524].

С таких позиций, допустим, что стимулируемое внешним миром человека напряженное психологическое поле, точнее его «кодовый носитель», сначала обеспечивает его излишками энергии, провоцируя метафорический «хаос» психической деятельности, а потом, выделенный «активационно – энергетический ресурс», усилием когнитивных потенций личности упорядочивается, в рамках действующей психической системы. Хаотическая составляющая в динамике действующей психической системы и есть показатель наличия противоречия, провоцирующего аффект соответствующего уровня, переживаемая как конфликтная ситуация. Далее происходит стабилизация этапа развития: реализуется «детерминированный процесс» путем трансформации во времени «прошлой» целеопределенности. В этом смысле выявленное содержание соотношенное с становлением ценностно-смысловой сферы, должно быть систематизировано как иерархическая кооперация ведущих мотивационных систем в *хронологии этапов* становления зрелой ценностно-смысловой сферы исследуемой личности. В аспекте системообразующей роли ценностно-смыслового конфликта в становлении жизненного пути личности искомой величиной остается содержание ведущей собственной функциональной автономии [14] и ее историогенез на каждом этапе развития. Это и будет иллюстрацией эпигенеза целостного содержания «Я» - комплекса исследуемой личности как вида психической системы, объясняющей общий ход траектории жизненного цикла личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анохин П.К. *Философские аспекты теории функциональных систем* М. Издательство «Наука», 1978.
2. Александров И.О., Максимова Н.Е. *Эволюционная эпистемология* Я.А. Понамарева. *Психологический журнал* 2015, том 36 №6, с.12-23.

3. Швырков В.Б. Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики. М: «Институт психологии РАН» 2006.
4. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. Принципы системной организации функций М: «Наука»1973, с.5-61.
5. Александров Ю.И. Психофизиология. Под ред. Александрова, СПб: ОАО «Техническая книга»2008
6. Ломов Б.Ф Системность в психологии. В: НПО «МОДЭК» 2011.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений В: НПО «МОДЭК» 2011
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: ИД «Питер» 2006.; Человек и мир. СПб: ИД «Питер» 2012.
9. Максимова Н.Е., Александров И.О. Возможная траектория предметного развития психологии. Часть2. Организация предметной области психологии. Психологический журнал 2016, том 37 №2, с.5-18.
10. Степин В.С. Смена типов научной рациональности. <http://spkurdyumov.ru/education/smena-tipov-nauchnoj-racionalnosti/> О философских основаниях синергетики. <http://spkurdyumov.ru/philosophy/philosophy-osnovaniya-sinergetiki-v-s-stepin/>
11. Богданов А.А. Тектология «всеобщая организационная наука». <http://uchebniki-besplatno.com/tektologiya-knigi/organizovannyye-komplekxy-23404.html>
12. Дубровский Д.И. Зачем нам субъективная реальность или «Почему информационные процессы не идут в темноте?» (Ответ Чалмерсу). М: «Стратегия-Центр» 2007, с.139 – 163.
13. Чуприкова Н.И. Психика и психические процессы. Система понятий общей психологии. М: «Языки славянской культуры» 2015.
14. Олпорт Г. Становление личности М: ООО НПФ «Смысл» 2002.
15. Шадриков В.Д. Категория деятельности и ее применение к изучению качества профессионального образования, НИИ ВШЭ 2012.
16. Левин К. Динамическая психология М: ООО НПФ «Смысл» 2001.
17. Сеченов И.М. Элементы мысли. М: «Книжный клуб Книговек» 2011.
18. Чернавский Д.С. Проблема происхождения жизни и мышления. М: «УФН 2000 т.170 №2, С.157-183».
19. Иваницкий Г.Р. «21 век: Что такое жизнь с точки зрения физики». М: УФН 2010, т.180 №4, С. 337-369.
20. Кадомцев Б.Б. Динамика и информация. М: «1994, УФН т.164 №5 С.449-529.
21. Симонов П.В. «Отражательно-оценочная функция эмоций». М: АСТ «Астрель» 2009. Хрестоматия, с.193-195.
22. Русалов В.М. Темперамент в структуре индивидуальности человека. М: «Институт психологии РАН» 2012.

Статья поступила в редакцию 15.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.9.016.5

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0075

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РЕСУРС ПСИХОЛОГИИ В АСПЕКТЕ ТЕОРИИ СИСТЕМ ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА ЛИЧНОСТИ -ЧАСТЬ 2

© 2019

Колесник Татьяна Олеговна, независимый исследователь
(117593, Россия, Москва, ул. Айвазовского, д.6, e-mail: kol-tania@yandex.ru)

Аннотация. Сформулированное ранее представление о жизненном цикле личности как сложноорганизованной саморазвивающейся динамической системе, здесь интерпретируется как динамическая система в хронологии развития и становления личности в рамках объективного исторического времени с акцентом на системообразующей роли ценностно-смыслового конфликта и его предметной определенности. Выявлены предпосылки для пространственно-временной определенности жизненного цикла личности как психологического поля в динамике саморазвития. Для практического исследования определены теоретические предпосылки психологии, доступные методологии междисциплинарных направлений современной науки. Упор сделан на возможность интеграции понятийного поля аналитической психологии, субъектно-деятельностного подхода и гуманистической психологии в диапазоне понятий градиент развития (Юнг) – динамическая направленность (Рубинштейн) в аспекте концепции двухфазности Б.Г. Ананьева в развитии психофизиологических функций человека. В рамках дихотомического соотношения сознания и бессознательного, опосредующих тенденции жизненного цикла как психологического поля человека, рассмотрены перспективы на применение категорий автономного – творческого комплексов в аспекте представлений о психической активности К.А. Абульхановой. В контексте возможной оценки динамизма психологического поля предложена концепция ФДСПИ Русалова и информационная теория эмоций Симонова.

Ключевые слова: динамическая направленность, градиент развития, намерение, Эго («Я»-комплекс), комплекс (автономный – творческий), психическая активность.

PSYCHOLOGY METHODOLOGICAL AND THEORETICAL RESOURCE IN THE ASPECT OF THE SYSTEM THEORY FOR THE PERSONALITY LIFE CYCLE PSYCHOLOGICAL RESEARCH - PART 2

© 2019

Kolesnik Tatyana Olegovna, independent researcher
(117593, Russia, Moscow, Aivazovsky str., 6, e-mail: kol-tania@yandex.ru)

Abstract. Previously defined concept of the personality life cycle as a complexly organized self-developing dynamic system is interpreted as a dynamic system in the chronology of the personality development and formation within an objective historical time with an emphasis on the systemically important role of value-semantic conflict and its object definiteness. The prerequisites for the spacetime definiteness of the life cycle as the psychological field of the personality in the dynamics of self-development are revealed. Psychology theoretical background and available concepts of interdisciplinary modern science areas are selected for the following empirical research. The possibility of integrating the conceptual field of analytical psychology, the subject-activity approach and humanistic psychology in the term range of “development gradient (Jung) – dynamic orientation (Rubinstein)” in the context of the B.G. Ananiev’s two-phase concept in the development of psycho-physiological human functions is leaned on. Within the framework of the dichotomous correlation of conscious and unconscious, which mediates the tendencies of the life cycle as the psychological field of a personality, the prospects of the autonomous creative complex category use in terms of Abulkhanova’s mental activity are considered. The Rusalov’s concept and the Simonov’s information theory of emotions are proposed for possible assessment of the psychological field dynamism.

Keywords: dynamic orientation, development gradient, intention, Ego (ego-complex), complex (autonomous - creative), mental activity.

В человекознании Ананьева жизненный цикл разделен на две составляющие по принципу двухфазности в развитии психофизиологических функций. Первая фаза — это до субъектный этап развития. Развитие на второй фазе обусловлено стартом в осуществлении индивидом ведущей самостоятельной деятельности на оставшуюся часть жизненного цикла [1, с.126-128]. Таким образом, жизненный цикл делится на жизненный цикл в целом и жизненный путь, который начинается со второй фазы жизненного цикла. С момента наступления второй фазы ведущие мотивационные системы в качестве системообразующего основания траектории жизненного цикла могут интерпретироваться как функциональные автономии, т. е. зрелые мотивационные системы [2]. Роль зрелых мотивационных систем в становлении жизненного пути личности — это направление психической активности личности в процессе ее объективной самореализации. Весь процесс описывается категориями динамической направленности [3], или «интенционального ядра» [4] соответственно. Первая категория оценивается результатами сознательной деятельности, вторая — как итог общего ценностно-смыслового эпигенеза жизни человека. При этом «индивидуальная заданность» на до субъектном этапе жизненного цикла выявленной тенденции развития отражается понятием «градиент развития» аналитической психологии Юнга [5, с.52-74].

Общее между всеми тремя понятиями то, что они решают для данного исследования проблему эволюции целеполагания личности в пределах историогенеза жизненного цикла. При этом речь идет не просто о мотивационных системах и функциональных автономиях как их производных. — Мы говорим о генезисе «Я»-комплекса (Левин) как структурного основания для существования собственной функциональной автономии, т.е. зрелой Эго-вовлеченной мотивационной системы [2].

Понятие интенционального ядра у Бюлер, допускает в исследовании категориальные основания возрастной хронологии эпигенеза, как того требует концепция двухфазности развития психофизиологических функций Ананьева, психоаналитические интерпретации онтогенеза психических структур личности, субъектно-деятельностные. Принцип единства психики и деятельности и возрастной онтогенез, который существует в неразложимом единстве с индивидуально-личностным генезом [1, с.71], ставят перед нами задачу выявления предпосылок того или иного варианта развития: Выявления «психического эмбриона» [6] или «первичной автономии Хартмана» как «генетической предпосылки» качественных характеристик самоидентичности личности, отраженных в понятии самости (Юнг), — предпосылки категории Эго или «Я». В контексте системно – эволюционного подхода к решению проблемы жизненного

цикла личности как психического явления проблема чистого динамизма в процессе реализации психической системы, содержащей ценностно-смысловые направленности человека, может быть интерпретирована как формально-динамические свойства индивидуальности (ФДСПИ). И тогда родительская пара, как носитель наследственных свойств индивидуальности становится объектом исследования в рамках психологического исследования жизненного цикла личности.

На этом основании возможно в общий теоретико-методологический контекст исследования вписать проблему Эго, как представление о «субъективном стержне личности» [2, с.255], носителе «интенционального ядра», косвенно определенном наследственными факторами. В этой же части искомого частно-научной методологии [7, с.180] вырисовывается необходимость установления результата взаимодействия дихотомии психики, определенной антагонизмом сознания и бессознательного, в рамках доступного этой проблеме понятийного аппарата. Искомый понятийный аппарат должен быть соотнесен с возможностями эмпирической части исследования, что может быть реализовано при «посредничестве» категории *психического отношения* Мясищева. Последняя фигурирует в концепции смыслообразования, предложенной Д.А. Леонтьевым [8]. Использование концепций Мясищева и Леонтьева в аспекте ТФС, допускает вывод того, что сознательное целеполагание — это высшая форма опережающего субъективного психического отражения действительности [9].

Проблема кинетики психического явления, как заданной характеристики индивидуально-личностного генезиса значимой особенно на ранних этапах развития в определенной социальной ситуации, описывается *градиентом развития*. Она предполагает особенности становления характера человека. В контексте теории ФДСПИ Русалова, градиент развития может быть использована для освещения предпосылок того или иного типа характера исследуемой личности в иерархии свойств индивидуальности: темперамент, интеллект, характер. Понятие градиента тянет на себе всю структуру бессознательного компонента субъективной реальности человека, потому что является центральным понятием, отражающем саморазвитие (целеполагание) бессознательных структур психологического поля личности, доступных исследователю в рамках психоаналитических концепций. Ориентация на бессознательные объемы психологического поля как неупорядоченный компонент субъективной реальности личности помогает установлению предметной определенности поведенческого автоматизма (полевое поведение [Левин]) и предполагает выявление содержаний индивидуации [5, с.199] как процесса становления динамической направленности в аспекте антагонизма коллективного и личного бессознательного. В трактовке теории психического отражения, бессознательное — это не символизируемый сознанием, не ментализированный, не вербализированный объем психической деятельности [10].

Для выявления градиента развития в эпигенезе до субъектного этапа жизненного цикла, Юнгом предложен механизм эволюции его содержания [5, с.87]. Речь идет о *законе энантиодромии*. Данный закон, согласно аналитической психологии Юнга, начинается свою результативную деятельность, отталкиваясь от предпосылок интроверсии - экстраверсии в формировании направленности характера индивида по условиям ее рождения и развития. С учетом нейродинамической модели становления личности Айзенка, пространственно действия закона энантиодромии может быть уточнено его трехмерной теоретической абстракцией. Теория Айзенка взята за основу в теории темперамента Русалова как формулирующая диапазон афферентного синтеза, определяющего силу темперамента и направления его действия в того или иного психического развития человека. Сам по себе закон энантиодромии отвечает задачам данной работы

в том смысле, в каком отражает существо психологического конфликта в процессе индивидуально-личностного генезиса исследуемой личности на до субъектном этапе жизненного цикла.

Согласно Русалову, формирование мотивационных систем происходит прижизненно и не обусловлено первичной автономией, как наследственным ядром субъективной реальности человека (самостью). В построении частно-научной методологии исследования жизненного цикла это важно потому, что соотносится с пониманием социальности у Левина как прижизненно формируемого качества требовательного характера, определяющего динамизм психологического поля. Т. е. любая мотивационная система — это общественно-исторический субъективный опыт человека и у Левина, и у Русалова. Отсюда выявленные содержания потребностно-мотивационной сферы личности и все ее компоненты принимаются как социальные без учета влияния наследственных условий происхождения и динамизма реализации в формировании мотивационных структур. Правда здесь необходим акцент на опосредованной связи мотивационных содержаний с коллективным бессознательным.

Опираясь на понятие психологического поля и на его аксиоматически заданное Левиным, свойство — быть объемом требовательного характера — необходимо допустить, что сам факт опережающего отражения реальной действительности как функции психики, является психическим явлением требовательного характера, соотнесенным с той или иной напряженной психической системой определенной валентности [11].

Комплекс озвученных выше понятий в рамках шкалы градиента развития и динамической направленности позволяет нам выявить и интегрировать направленные бессознательные структуры психологического поля личности с ее направленными сознательными планами и иллюстрировать самореализацию этого взаимодействия в сознательной деятельности реконструируемой личности и ее субъективной психологической реальности. Это допустимо в рамках той же теории *психического отношения* Мясищева. Ее интерпретация связующего основания между бессознательными и сознательными планами психологического поля человека в контексте теории психического отражения и субъектно-деятельностного подхода в опоре на понятие взаимодействия, делает исследование личности и ее жизненного цикла онтологически перспективным. Онтологические качества категории отношения отмечены в психологии смысла Д.А. Леонтьева понятиями жизненного отношения и смысловой диспозиции личности [8].

Атрибутика категории психического отношения соответствует общей атрибутике в системе предметного комплекса данного исследования. Психическое отношение предметно, сознательно, эмоционально, соотносится умом, чувством, волей, и является показателем содержательного качества психического отражения [12, с.15-90]. Можно сказать, что психологическое существо психического отношения — это переживание грани содержания объективного мира личности. Его связь с бессознательными структурами психологического поля реализуется в отечественной психологии через понятие установок. Понятие установки в принципе тождественно понятию автономного комплекса [13], последнее является антагонизмом для творческого комплекса [13, с.83]. По Мясищеву, установка предшествует психическому отношению и снимает принцип непосредственности между психической и физической автономией человека, организуя автоматическое поведение. Через понятие установки и психического отношения, как частных случаев в эмпирическом основании исследования, открывается путь к понятиям аналитической психологии, творческому комплексу и автономному комплексу, и понятию архетипа – символа [13]. Данные понятия по отношению к ядерным структурам личности имеют обобщающее, целостное для всего жизненного цикла,

значение.

В контексте динамических основ формирования бессознательного в аналитической психологии нам интересна та сторона вопроса, которая связана с наследованием содержаний исторического опыта, отраженного коллективным бессознательным, многократно опосредующем мотивационные содержания творческого комплекса. Содержания исторического опыта являются объектом исследования конкретной личности в контексте его эмпирического содержания, заключенного в необходимости реконструкции культурно-исторического этапа развития общества, частью которого является исследуемая личность. Но для начала нужно разобраться с тем, чем выражается разница между сознательными и бессознательными архивами психики в контексте понятия содержание.

Если рассматривать сознание как вербализированный компонент психологического поля, то в рамках естествознания вербализированные психические процессы могут интерпретироваться как упорядоченные, т. е. владеющие некой ценностью закодированной информации, смыслом. Не вербализируемые процессы такой ценностью по отношению к внутреннему психологическому полю не обладают, т. е. они не упорядоченные. В отношении направленности внешнего психологического поля они соотнесены с содержанием провоцирующего события.

Но что такое *упорядоченность* в аспекте ценности психических содержаний? Чтобы понимать, «*что такое ценность информации, нужно определить цель живого*» [14, с.345]. Следовательно, любая упорядоченность психической системы достигается осознанием ее цели. При этом мышление в теории информации определяется как «*свойство систем, способных к самополаганию цели*» [15]. За этим следует вывод о том, что вся когнитивная активность целеустремленна по определению. Т. е. целеустремлением обладает сознание человека как таковое, не зависимо от констатации общих целей самим человеком. В контексте жизненного пути личности, определенного динамической направленностью, цель осознаваема личностью ровно в той степени, в какой она субъект жизни, т.е. обладает «*способностью регулировать, организовывать свой жизненный путь как целое, подчиненное его целям, ценностям, смыслу. Это и есть высший уровень и подлинное оптимальное качество субъекта жизни*» [16, с.12].

Уровень личностной зрелости, определенной степенью упорядоченности, организованности психической активности личности, реализующей конкретную жизненную задачу на жизненном пути определяется в соотношении с доступным ей энергетическим ресурсом и объемом исторического пространства, которое стремится освоить исследуемая личность. «*Высшие системно-динамические структуры, проявления и функции личности релевантны масштабам ее жизненного пути, они могут быть поняти как функции организации, регуляции, обеспечения его целостности*» [16, с.10]. Предметное поле для такого анализа доступно нам из экзистенциальной психологии и субъектно-деятельностного подхода.

С точки зрения понимания эффективности в реализации цели, мышление может быть интерпретировано как средство упорядочивать свои внешнее и внутреннее психологические поля, полноценно использовать доступный активационно-энергетический ресурс. В психологии сознание — это средство саморегуляции личности в процессе организации своей жизни. Абульханова в целях понятийной определенности когнитивного статуса психической активности включает в понятийные множества психологии жизненного пути личности термин *интеграла психической активности*. в основании которого мотивационная система как «притязание» и необходимость ее «удовлетворения» в процессе «саморегуляции». Это может быть соотнесено с реальным ми-

ром личности следующим образом:

В современном естествознании эволюционная цель материального мира, в контексте целеполагания как необходимого системообразующего атрибута системного явления, формулируется как рождение цели из ничего, или «*именно неупорядоченность является истоком упорядоченности и несет в себе свойство организующего начала*» [17, с.345]. Энергоинформационная эффективность носителя информации как понятие упорядоченности, или уровня организованности, в современной науке полностью согласуется с тем, что предлагал Богданов в Тектологии. «Мы живем в мире разностей, — говорит Богданов. — Там, где сталкиваются активности и противоположения, практическая сумма, воплощенная в реальных результатах, зависит от способа сочетания тех и других; Это и означает более высокую организованность» [18]. Сейчас это называется *оптимальной упорядоченностью*. Что может препятствовать реализации психической активности в автономии ее внутреннего психологического поля? — Конечно бессознательные объемы, усвоенные при жизни (социальные) в виде вытесненных стрессов, эмоциональных блоков и т.д. Это нереализованные мотивационные системы, содержания которых не осознаются и не осуществляются — комплексы. Исследование бессознательного в таком контексте — это выявление социальной ситуации развития, как внешнего фактора, объясняющего историогенез тех или иных комплексов, фиксированных в личном бессознательном на до субъектном этапе индивидуально-личностного генезиса. Происхождение социальной ситуации развития конкретного человека зависит от трех составляющих среды:

Составляющей трех уравнений взаимодействия (организма, психики и сознания как индикаторов уровней психического отражения по Ломову) является объективная реальность — фактор среды как взаимодействующего с человеком системного объекта, в первую очередь, тех содержаний, которые находятся в «сфере влияния» исследуемой личности. Одновременно, руководствуясь определением информации «*как запомненным выбором одного варианта из нескольких возможных и равноправных*» [17] допускается подчиненность содержания объективной реальности личности функциональной направленности содержаний ее психической деятельности. В итоге, объективный мир личности опосредован тремя системными объектами, взаимодействующими между собой: нейтральной средой обитания человека; культурно-историческим контекстом объективного мира личности в целом в диапазоне ее исторического времени; непосредственно социальной ситуацией развития личности, формируемой условиями взросления и их производной — содержанием потребностно-мотивационной сферы человека. В конечном итоге, это среда, которая исторически связана с направленной реализацией психической активности личности на этапах зрелости.

В элементарном качестве Левин формулирует содержание социальной ситуации как систему объектов-побудителей, провоцирующих тот или иной характер развития. Это может быть описано градиентом [5] до старта становления динамической направленности [3]. Использование «векторных» понятий позволяет допустить разнонаправленность в уровнях объективной реальности, от абстрактной направленности самого общего объема пространства — времени в целом, до направленности жизненного пространства самой личности (ее внешнего поля), конкретизированного объектами-побудителями, направленной психической активностью и деятельностью. Проще говоря, мы принимаем в исследование не абстрактную среду, а ту ее часть, в которой «заинтересована» действующая личность и содержание которой преломляется по мере того, как становится основанием для направленности ее жизненного пути.

Но это пространственно-временное определение системы жизненный цикл человека. Оно описывается

хронологией становления содержаний внешнего мира личности. А нам надо вписать в него содержание субъективной реальности человека, которая в контексте ценностно-смысловых ориентиров личности по мере их интеграции и обобщения «отрывается» от пространственно-временной локализации потребностно-мотивационной сферы личности, организованной объектами-побудителями внешнего мира, и трансформируется в динамику системной автономии внутреннего мира личности и содержаний саморазвития. Вместе они ставят проблему взаимоотношения целеполагания и его интерпретации в жизненном цикле личности как формы существования ее психологического поля.

Направленность реального мира как такового с точки зрения понимания целеполагания естествознанием как эволюции живой Природы – это не наша область знания, для нас объективный мир в целом нейтрален, но обладает памятью и способностью к направленной подвижности [14, с.367]. Когда непосредственно мы можем «рисовать» вектор направленности в отношении пространства – времени личности? — Когда в объективную реальность вмешивается человеческая деятельность и создает на ее основе культурно-историческую среду, вектор которой задан общественным развитием и общим уровнем коллективного сознания, тем, что мы обозначаем как культурно-исторический хронотоп. Т. е. мы принимаем, что культурно исторический анклав, современный исследуемому человеку, направлен. Определить общую направленность культурно-исторического анклава как носителя коллективного сознания и бессознательного, частью которого является исследуемый объект, мы не можем. Но мы можем установить ориентацию культурно-исторического пространства личности по отношению к ее объективному жизненному пространству непосредственно, в контексте их общего информационного эквивалента, — объекта-побудителя или события-ситуации (Левин). При этом мы учитываем, что внутреннее поле личности (субъективное психологическое поле) направлено множественными содержаниями ее потребностно-мотивационной сферы. Эти содержания организуют личности сложнейший «мир разностей» и сложнейшее соотношение «активностей – сопротивлений» как в ее внутреннем мире, так и в объективном мире личности.

Способность человека вписываться во внешний мир, имея при этом мир внутренний, т. е. свой автономный хронотоп, — одна из самых сложных проблем психологии. В естествознании понятие внутрисистемного времени, его соотношение с внешним пространственно-временным континуумом, связано с понятием массы или с объемом затраченной энергии, искажающим внешнее пространство – время. А вот в психологии оснований для интерпретации внутреннего времени субъекта не так много. В понятии хронотопа зафиксировано цельное пространство-время, как «отдельная сфера реальности, самостоятельный мир, в котором осуществляется сюжет» человеческой жизни (Зинченко). Это понятие введено в науку Ухтомским и Бахтиным на основании открытий Минковского, Пуанкаре и Эйнштейна. Психология стремится придать понятию хронотопа форму феномена, отражающего ценностно-смысловое содержание жизни человека, существующего в реальном, физическом пространстве времени, как нечто от него обособленное, но в него встроенное. В этом «виртуальном» пространстве-времени события внешнего мира приобретают свой собственный контекст и формируют субъективную реальность человека как собственное пространство – время личности (Зинченко). Нам важно то, что согласно Ухтомскому, в центре этой «виртуальной реальности» есть функциональное ядро. Его развитие в «узловые моменты» жизни дискретно и связано с какими-то решающими событиями, способными ее перевернуть. Его измерение совместимо с понятием пространственно-временного континуума. Опираясь на

данные трактовки внутреннего мира, вписать категорию собственного хронотопа в исследование жизни конкретного человека возможно введением в исследование понятия Эго и самости, противопоставив им объективный пространственно-временной хронотоп как сердцевину внешнего психологического поля личности ее внутреннему стержню – Эго или «Я» в рамках категории содержания [2].

Эго — это определенное чувство самоидентичности, переживающее и осознающее себя самого как нечто совершенно отдельное от всего мира, но пропускающее его через себя. «Я — это центральная инстанция внутри личности. Оно знает, оно хочет, оно стремится. Я — это центр личной энергии» [2, с.255]. Вообще проблема Эго в психологии — это проблема пересечения психических структур, где оно «не совпадает ни с сознанием, ни бессознательным, но является контактной областью личности, и противостоит миру лоб в лоб и потому является конфликтной областью» (Там же). Эго является источником человеческой индивидуальности. Можно сказать, что Эго — это система сложившихся отношений к реальной действительности, обозначенная в субъективном психическом отражении переживанием своей отдельности, своей автономии в составе реального мира. Но как понятие Эго вписывается в хронотоп объективной реальности и где в психологии понятие, способное взаимодействие того и другого идентифицировать?

Олпорт предлагает ввести в психологию личности термин проприум или «собственное». Система проприумов, определенных конкретными аспектами самости, отражает допустимые границы личности: от ее телесного чувства до «собственных проприативных устремлений» [2, с.186-189].

Согласно Олпорту, «границы личности» как системной автономии в рамках ведущей Эго-вовлеченной функциональной автономии определяются системой проприумов, участвующих в ее реализации. Как уже отмечалось, и Левин, и Рубинштейн, и Олпорт, видят физическую природу мотивации в напряжении потребности, организующей «энергию личности» [2, с.301]. Она является в итоге источником трансформации градиента в направленность, как принято в данном исследовании. В этом смысле функционал Эго в системе проприумов делает проявления Эго автономно направленными, целеустремленными системами, что позволяет вывить интеграцию последовательности и хаоса как детерминант кинетики психического явления с его целеустремленностью в рамках самого понятия «Я» или Эго, структурно отраженных понятием «Я» - комплекс.

В этом смысле, Эго структурно сосредоточено в «Я» - комплексе как в психической системе, полученной в результате интеграции эго-вовлеченных психических систем в процессе психоэволюции человека [11], и является носителем ее внутреннего мира как хронотопа в хронотопе объективной действительности. Согласно критериям Левина, психические системы психологического поля личности вне «Я»-комплекса существуют в антагонизме, в отличие от стремящихся к интеграции собственных функциональных автономий в радиусе «Я»-комплекса [11]. Сопутствующие «Я»-комплексу функциональные системы деятельности принимаются как проявления Эго в реальной действительности.

Безотносительно только «Я»-комплекса, абстрактная психическая система как элемент психологического поля, содержащий в себе мотивационное ядро и целостное действие, иллюстрируется содержанием намерения, понятием, в котором осуществлен синтез мотивационной системы, со всеми ее качественными характеристиками и «психологической функциональной системой деятельности» [19].

Наиболее точное определение категории намерения предложено Левиным. Его критерии обозначены Олпортом. Это когнитивная категория, содержательно определенна понятием гештальта. В намерении проис-

ходит интеграция функциональной системы как проводящей деятельности, нормативно определенная логика задач по ее осуществлению и реальная ситуация жизненного пространства личности, в рамках которой осуществляется намерение [19]. Учитывая функциональную определенность намерения психической активностью и его объективное качество в реальном мире в процессе осуществления, категория намерения принимается в данное исследование как онтологически доступный элемент жизненного цикла, реализующий связь между его объективным и субъективным качеством в аспекте представления о волевом поведении личности [11]. В этом смысле исследователя интересуют осознанные долгосрочные намерения как образ желаемого будущего. Бессознательные поведенческие тенденции, поведенческий автоматизм — это проявления характера человека, и они относятся к виду полевого поведения.

Левин в рамках проблемы намерения акцентируется на гештальте как сознательном образе действительности и гештальте целостного действия, выражающего его психологическую природу, определенную сознательным компонентом психологического поля личности. Доля гештальта как упорядоченной части психического отражения (внутренне вербализированной) — это тот объем психической активности, который принимает участие в сознательной саморегуляции осуществления намерения в процессе деятельности. Но проявляется намерение во всем своем психологическом содержании через понятие психического отношения, которое человек предъявляет миру сопровождающим деятельность, поведением. Через категорию гештальта можно соотносить намерение и психическое отношение, как близкие по смыслу и обуславливающие друг друга категории. Это отмечено и Мясичевым. В самом общем смысле, намерение может быть интерпретировано уровнем организации предметной деятельности.

Однако не всякая мотивационная система формируется в намерение и реализуется в процессе самоосуществления личности. Не всякая имеет в своей структуре гештальт. При этом «молчащая» мотивационная система не бездействует: усвоенным на кодовом носителе психики активационно-энергетическим объемом она влияет на реализацию любого намерения, если в наличии имеется их содержательная близость с «действующей» функциональной автономией. Она или мешает, или помогает реализации намерения. Это лишней раз отражает динамизм в дихотомии взаимодействий сознания и бессознательного в оценке активностей — сопротивлений, отраженных категорией упорядоченности психической деятельности.

Исследуя ценностно-смысловой конфликт как системообразующее основание жизненного цикла, необходимо выявлять такие намерения, которые предъявляют объективному миру «Я» как субъективный стержень личности и содержание ее ценностно-смысловой ориентации в индивидуальном хронотопе внешнего психологического поля личности. При этом учитывать, что в протяженности абстрактного пространства - времени движение одного пространства внутри другого называется «относительной одновременностью» по аналогии со специальной теорией относительности Эйнштейна. В случае психологии инерция функциональных автономий или наоборот их ускоренная реализация в психологическом поле не совпадают со скоростью движения объективного мира личности в контексте ее внешних полей, но и не позволяет человеку «выпасть» из реального мира с точки зрения как стороннего наблюдателя, так и самого человека. Человек живет в своем внутреннем мире, но при этом ощущает течение внешнего мира без ущерба для психического здоровья. Его «случайное пробуждение» происходит в процессе хаотического вмешательства объективного мира в процесс осуществления. Это — вовлеченного намерения в течение конфликта, обусловленного антагонизмом в направленности того и

другого.

Интересным фактором для исследователя в рамках моделирования жизненного цикла непосредственно исторической личности становится то, в какой степени динамическая направленность исторической личности способна влиять на динамическую направленность ее культурно-исторической реальности. Кто за кем следует и как динамическая направленность жизненного пути исторической личности может изменить динамическую направленность культурно-исторической реальности человека. Одним словом, кто сильнее мир или человек? И какой человек может оказаться сильнее доступного ему мира?

В рамках предложенной методологической тенденции предусмотрено построение структурно-динамической модели жизненного цикла личности, ее предметная определенность и дальнейшее изложение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания* СПб: ИД «Питер» 2010.
2. Олпорт Г. *Становление личности* М: ООО НПФ «Смысл» 2002.
3. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. СПб: ИД «Питер» 2006.; *Человек и мир*. СПб: ИД «Питер» 2012.
4. Логинова Н.А. Шарлотта Бюлер – Представитель гуманистической психологии. *Вопросы психологии*, 1980 <http://www.voppsy.ru/issues/1980/801/801154.htm>
5. Юнг К.Г. *Очерки по психологии бессознательного*. М: «Когито - Центр» 2010.
6. Русалов В.М. *Темперамент в структуре индивидуальности человека*. М: «Институт психологии РАН» 2012.
7. Корнилова Т.В. *Принятие неопределенности как предпосылки развития теоретической психологии. Парадигмы в психологии. Научоведческий анализ*. М: «Институт Психологии РАН» 2012 С.178-200.
8. Леонтьев Д.А. *Психология смысла* М: Издательство «Смысл» 2007.
9. Анохин П.К. *Философские аспекты теории функциональных систем* М. Издательство «Наука», 1978.
10. Чурпикова Н.И. *Психика и психические процессы. Система понятий общей психологии*. М: «Языки славянской культуры» 2015.
11. Левин К. *Динамическая психология* М: ООО НПФ «Смысл» 2001.
12. Мясичев В.Н. *Психология отношений* В: НПО «МОДЭК» 2011
13. Юнг К.Г. *Проблемы души нашего времени* М: ООО «Академический Проект» 2007;
14. Иваницкий Г.Р. «21 век: Что такое жизнь с точки зрения физики». М: УФН 2010, т.180 №4, С. 337-369.
15. Чернавский Д.С. *Проблема происхождения жизни и мышления*. М: «УФН 2000 т.170 №2, С.157-183».
16. Абульханова - Славская К.А. *Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности)*. В: МПО «МОДЭК» 1999 г.
17. Кадошцев Б.Б. *Динамика и информация*. М: «1994, УФН т.164 №5 С.449-529.
18. Богданов А.А. *Тектология «всеобщая организационная наука»*. <http://uchebniki-besplatno.com/tektologiya-knigi/organizovannyye-kompleksyi-23404.html>
19. Шадриков В.Д. *Категория деятельности и ее применение к изучению качества профессионального образования*, НИИ ВШЭ 2012.

Статья поступила в редакцию 19.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.9.016.5

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0076

СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА
ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ - ЧАСТЬ 3

© 2019

Колесник Татьяна Олеговна, независимый исследователь

(117593, Россия, Москва, ул. Айвазовского, д.6, e-mail: kol-tania@yandex.ru)

Аннотация. В статье на основании представлений о жизненном цикле человека как системном явлении, отождествленном с динамическим психологическим полем личности как его понимает концепция динамического поля Курта Левина, составлена структурно-динамическая модель жизненного цикла исторической личности. Модель представлена метафорой философского древа и предназначена для иллюстрации функционально-динамического процесса становления ценностно-смысловой сферы личности. Его теоретическое толкование редуцировано к историогенезу собственной функциональной автономии в структуре «Я»-комплекса, понимаемого как система проприативных функций. При этом, ведущее проприативное устремление интерпретируется как процесс формирования содержания дихотомии экзистенции исторической личности в историогенезе ключевых ценностно-смысловых конфликтов, схематически реализованных в антагонизме внешнего и внутреннего психологических полей в рамках эго-вовлеченной психической системы, отраженной «Я»-комплексом. Осуществлен теоретический анализ категории собственной функциональной автономии в рамках трактовки понятия проприативных функций личности. В отношении категории личность дано толкование понятию исторической личности. Представлен комплекс понятий для научного анализа жизненного цикла конкретной исторической личности. Выявлены концепции для исследования жизненного цикла исторической личности, необходимые в построении теоретического основания для научного анализа структурно-динамической модели исследования, методологически определенной системно-эволюционным подходом.

Ключевые слова: Историческая личность, ценности, собственная функциональная автономия, проприум, жизненное отношение, экзистенция.

STRUCTURAL AND DYNAMIC MODEL OF THE HISTORICAL
FIGURE LIFE CYCLE - PART 3

© 2019

Kolesnik Tatyana Olegovna, independent researcher

(117593, Russia, Moscow, Aivazovsky str., 6, e-mail: kol-tania@yandex.ru)

Abstract. Based on the personality life cycle concept as a systemic phenomenon identified with the dynamic psychological field of the personality as conceived by the Kurt Lewin's Psychological Field Theory, a structural and dynamic model of the historical figure life cycle is designed. The model is illustrated by the metaphor of the philosophical tree, and is meant to demonstrate the functional and dynamic process of the personality's value-semantic sphere genesis. The theoretical interpretation of this process is reduced to the historiogenesis of personality's functional autonomy in the structure of the ego-complex perceived as a system of propiate functions. At the same time, the leading propiate striving is understood as the forming of the dichotomy content of the historical figure existence in the key value-semantic conflict historiogenesis. These conflicts are schematically represented in the antagonism of external and internal psychological fields within the ego-involved mental system, reflected by the ego-complex. The theoretical analysis of the category of self-functional autonomy has been carried out within the framework of the concept of propiate personality function interpretation. The term of *historical figure* is interpreted in view of the *personality* category. A set of concepts for the scientific analysis of the life cycle of a particular historical figure is presented. Concepts are identified for the study of the life cycle of a historical figure, which are necessary for constructing a theoretical basis for the scientific analysis of the structural and dynamic research model, which is methodologically defined via the system-evolutionary approach.

Keywords: historical figure, values, self-functional autonomy, proprium, attitude to life, existence.

Моделирование жизненного цикла личности необходимо, чтобы представить его не только как психологическое поле, а как закономерную динамику содержаний взаимодействия внутреннего и внешнего психологических полей, в процессе поэтапной реализации ценностно-смысловых конфликтов. Содержание ценностно-смысловых конфликтов — это противоречие содержания субъективного опыта и содержания реальности как источника субъективных представлений о желаемом будущем, сформированными личностью в отношениях с реальным миром. Моделирование открывает перспективы иллюстрации не только объективных данных о хронотопе жизненного цикла и его феноменологии в виде субъективного содержания целоопределенности Эго или «Я». Искомая модель — это способ организации концептуального множества, необходимого для исследования. Концептуальный комплекс позволит осуществить интерпретацию выявленных психологических фактов в систематизированном виде, его полноценную теоретизацию и научный анализ в контексте представлений о жизненном цикле как целостном системном явлении.

На данном этапе построения теоретической картины исследования жизненного цикла управляющий параметр (УП) системы (мотивационная система, трансформированная в собственную функциональную автономию) необходимо детально уточнить для полноценного включения в структурно-динамическую модель исследования

в качестве главной переменной в системообразующем основании модели — ценностно-смысловом конфликте.

Теория собственной функциональной автономии в концепции Олпорта отождествлена с данным им определением *категории личности*. При моделировании и анализе жизненного цикла *исторической личности*, определение Олпорта должно быть сопряжено с определением исторической личности. Поэтому необходимо уточнить разницу между личностью как предметом психологии личности и исторической личностью как предметом исторической психологии.

Психосоциальный характер понятия *личность* аксиоматично предполагает его тождественность атрибуту историческая. А между тем, личность и историческая личность — это не синонимы в научной психологии.

Историческое качество личностных структур существует в силу происхождения самого понятия личности. Этому служит тот факт, что с момента написания биографии любого человека мы признаем именно исторический характер хронологии его жизни и личностный характер самоосуществления человека в историческом времени его жизни.

Однако, Ананьев утверждает, что к исторической личности можно отнести только таких людей, которые будучи «активными субъектами познания и труда, обрели *социальное бессмертие*, идеальная форма существования которого оказывается реальной силой обще-

ственного развития» [1, с.91].

То, что «столкновение» человека с историей и культурой общества начинается в процессе первичной социализации «с включением в систему институций и общностей, свойственных его современности, открывающих отдельному человеку доступ к истории человечества» [2, с.231-232], не означает исторического значения его личности и значимости результатов его предметной деятельности для современников и потомков [1, с.89]. Т. е. не является достаточным условием для признания личности исторической в том смысле, в каком этот термин применим к выдающемуся человеку. Степень историчности фактически определяется результатами деятельности личности, если они являются значимым культурно-историческим наследием общества.

Согласно экзистенциальной психологии под значимым культурно- историческим наследием имеются в виду *созидательные ценности* [3, с.173], которые по итогам жизни конкретного человека обрели статус *коллективных ценностей*, т. е. объективное качество в общем объеме культурно-исторического капитала нации, человечества.

Личность как абстрактный предмет исследования — «это динамическая организация внутри индивида тех психофизических систем, которые детерминируют характерное для него поведение и мышление» [4, с.236].

В пояснении к этому определению [4, с.236-238], Олпорт отталкивается от поведения и мышления, как тех уникальных факторов проявления личности, без которых ее психосоциального содержания не может быть. В этом смысле личность — это когнитивная «партия» человека в исторической реальности, объективно представленная поведением как способом функциональной адаптации человека к культурно-историческому качеству жизненного цикла.

В рамках структурно-динамического характера жизненного цикла, ключевым понятием в главном определении личности у Олпорта являются *системы*. Качество системы, уровень сложности и упорядоченности (организации) формулируют тот уровень динамической организации личности, тот «потенциал активности», который «необходим для объяснения развития и структуры личности» [4, с.236]. Данный критерий является основополагающим в функционально-динамическом подходе к исследованию личности и ее жизненного пути у Рубинштейна — Абульхановой в рамках категории *психическая активность* [5] и понятия *центрированного типа личности* [6, с. 533], сформулированного в рамках определения категории динамическая направленность.

Проблема масштаба и значимости исторической личности в культурно-историческом объеме капитала нации решена биографами выдающегося человека. Психологу необходимо во всем объеме их труда определить именно с психологическим контекстом происхождения социального бессмертия и ценностного капитала, созданного исторической личностью на жизненном пути.

Определив в эмпирическом основании исследования вклад исследуемой исторической персоналии в национальную культуру и историю общества, на первом этапе мы принимаем происхождение культурно-исторического содержания психологического наследия исторической личности как объективно реализованный «*потенциал ее активности*». Для исследования психического феномена, каким является потенциал активности, необходимо определить с онтологически доступным объектом, психологической производной которого он является.

Рассуждая о зрелой личности, Олпорт говорит о *системе ценностей* [4, с.183-214], об интенциональных качествах личности, о проприативной полноте в содержании и структуре «Я», составляющих «потенциал активности» личности в динамической организации, определенной психофизическими системами поведения и мышления. В данном контексте уместно отождествить психофизиологические функции, о которых говорит

Ананьев, с психофизическими системами, о которых говорит Олпорт.

В психологии смысла Леонтьева, динамика становления зрелой личности — это динамика и периодичность становления содержаний «внеситуативного» целеустремления. В результате зрелая личность — это человек, определившийся с жизненными целями, обусловленными содержанием *системы ценностей*, поддерживающих постоянную линию успешной самореализации личности в ведущей предметной деятельности. У Олпорта теоретизация процесса становления личности на высоком уровне зрелости опирается на понятие долгосрочного намерения (интенции) как форму проявленного содержания желаемого будущего. Долгосрочные намерения он формулирует как интенциональные и называет их комплексными проприативными характеристиками личности, где «*ценности суть конечные точки наших намерений*» [4, с.210].

Т. е. онтологически доступным понятием для оценки качества потенциала активности исторической личности является система ценностей, которая согласно Франклу и экзистенциальной психологии в целом, присваивается человеком в процессе социализации т. к. ценности — данность культурно-исторического мира, доступного человеку в рамках его социальной ситуации развития в его историческом времени [3, с.170]. Процесс усвоения ценностных оснований исторического времени реализуется в конкретной ситуации развития, превращаясь в содержания субъективного опыта в аспекте постижения усвоенных ценностей, формируя ведущие (смысловые, эго-вовлеченные) ценностные ориентации личности в процессе становления.

Леонтьев справедливо уточняет определение *ценностных ориентаций* личности пониманием тождественности понятий ценности, потребности и мотива [2, с. 224-226].

По соотношению между собой ценность — это *внеситуативная* потребность или, на языке данной работы, — мотивационная система [4] как «первоисточник» происхождения устойчивых ценностно-смысловых личностных структур. Задача ценностно-определенной мотивационной системы интегрировать различные виды деятельности в процессе реализации долгосрочного намерения, ориентированного на образ желаемого будущего, содержательно опосредованного «психическими отношениями» с присвоенной *системой ценностей*. (Использование категории психического отношения в таком контексте возможно на основании понимания самим Мясичевым потребности как вида психического отношения, и присущих психическому отношению, функциональности и избирательности в понимании отношения как результата субъект-объектного взаимодействия).

Сложившиеся устойчивые (ценностные) мотивационные образования так же участвуют в происхождении ситуативных мотивационных структур и потребностей, необходимых для саморегуляции и осуществления актуальной деятельности [6, с.465-467]. В этом смысле устойчивые структуры являются одновременно мотивацией и источником мотивации и влияют на весь процесс социального качества жизнедеятельности.

Устойчивые мотивационные образования, как смыслообразующее качество любой деятельности, соотносятся с субъективным образом реальности, обусловленным субъективным опытом в контексте, в котором деятельность опосредована *системой ценностей*, сформированной у личности в процессе взаимодействия с реальностью в хронологии жизненного цикла. При этом абстрактная объективная ценность в элементарном отношении к динамике становления личностных структур — это «объект-побудитель» внешнего поля [7] исторической личности, носителем которой является коллективное сознание, ментальность, и т. д., представленное в исследовании объективным качеством

социальной наследственности — содержанием *системы ценностей*.

В структурно-элементарном качестве смысловой реальности личности Леонтьев уточняет феноменологию *личностной ценности* как вид превращенной формы *жизненного отношения*, которое объективно может быть представлено в том числе и коллективной ценностью. По сути жизненное отношение — это автономная психологическая реальность, сформированная субъектно-объектным взаимодействием, онтологическое свойство которой основано на связи жизненного отношения с объектом, явлением реального мира, формирующим валентность требовательного характера мотивационной системы, построенной жизненным отношением. Валентность ценностной мотивационной системы как отношение внешнего и внутреннего психологического поля провоцирует динамические характеристики активности субъекта. Согласно Леонтьеву, что личностная ценность, что жизненное отношение, как элементарные образования в структуре психологического поля [7] формируют смысловую реальность и жизненный мир личности соответственно.

Поэтому, в контексте смыслообразования речь идет о ценности как объекте — явлении социального мира, провокации «уровня напряжения» жизненного отношения. Понятие жизненного отношения как элемента жизненного мира личности позволяет определиться со структурно-динамическим контекстом жизненного цикла исторической личности, понимаемым в данном исследовании как эффект от реализованного потенциала активности в процессе самоосуществления ценностно-смысловой сферы исторической личности в реальном содержании ее жизненного пути.

Функциональная идентичность потребности, мотива и ценности не идентична по своему отношению к *жизненному миру личности*. *Ценность* — это отражение ответственности объективного жизненного мира субъективному образу реальности личности. В то время как потребность и мотив вполне могут иметь ситуативный статус и соотносится с конкретным жизненным отношением, не имеющим устойчивого характера: «*Через потребности человек переживает свои отношения с миром один на один, через ценность он переживает свою принадлежность к социальному целому; в своих потребностях человек всегда одинок, в ценностях, напротив, он всегда не один. ... Ценность — это стабильное, «вечное», не зависящее от внешних обстоятельств, абсолютное*» [2, с.226].

Таким образом, *ценность* — это социальное образование, содержание, свойственное коллективному сознанию, опосредованное историческим временем человека и предшествующим ему, прошлым историческим временем. Непосредственно ценность существует вне человека, она объективна по отношению к его психологическому полю, но может быть преобразована личностью в личностную ценность и предложена обществу в обратной связи с ним в трансформированном виде (3). Коллективно-социальное свойство смыслообразующих ценностей — это объект исследования, их субъективно опосредованное «превращение» в созидательные ценности исторической личности — это предмет исследования. В итоге, происхождение объективного качества ценностей в историческом времени общества, частью которого является исследуемая личность, зависит от следующих аспектов: прошлого и настоящего социальной общности, уточненного как коллективное сознание и коллективное бессознательное. Они формулируют объективное качество содержания внешнего психологического поля исторической личности в соотношении с ее историческим временем. По сути, субъективный образ присвоенной коллективной ценности провоцирует в структуре психологического поля психические системы в понятийном диапазоне автономный — творческий комплекс, отражающий дуальную пару личного и кол-

лективного бессознательного. Абстрактная ценность как провокация мотивационной системы образует ее содержание, намерение на реализацию и дальнейшую трансформацию в рамках ценностно-смыслового конфликта, если постижение присвоенной ценности для личности «того стоит».

Общий механизм трансформации мотивационных систем в концепции Олпорта — это механизм системной трансформации [4, с.309-329]. В таком понимании трансформации мотивационной системы соблюдается и принцип скачкообразности [4, с.309], согласно критерию нелинейной детерминации в системном подходе Ломова, и принцип целеустремления [4, с. 320] в триаде причинности, представленной в системной онтологии Степина. Множество мотивационных систем, исторически формирующих содержание и качество системной организованности личностных структур на этапе зрелости, иерархично сформировано и по значимости для личности, и по хронологии происхождения (там же). Вероятностный характер процессов трансформации опосредован внешним событием, случайностью, изменяющей содержательные тенденции в осознании субъективного опыта изменениями содержаний внешнего поля, если интерпретировать общее описание этого процесса, например, у Рубинштейна [6, с.465], логикой и терминами динамической теории поля Левина.

Непосредственно динамизм (кинетика реализации явления мотивационной специфики) вероятностных трансформаций в аспекте системных закономерностей может быть интерпретирован в комплексе понятий, предложенных Русаловым в его концепции темперамента. Опираясь на ТФС Анохина, Русалов говорит о «ширине афферентного синтеза» как возможности «объема» энергетического захвата «внешнего мира» и превращения его в информацию на кодовом носителе психики [8, с.139], что обусловлено наследственными качествами психики и степенью мотивационной значимости процесса для личности. В своих рассуждениях о возможных тенденциях развития Русалов обращается к генетической концепции личности Айзенка. Последняя в полной мере соотносится с пониманием происхождения той или иной тенденции градиента развития в аналитической психологии. Данное пересечение будет учтено в практике апробации модели жизненного цикла.

В понимании мотивации и мотивационной системы как управляющего параметра в динамической системе жизненного цикла, во всем множестве видов функциональных автономий, собственная функциональная автономия — это центральное психологическое качество всей системы психологических структур исторической личности, связанное с ее сущностной сердцевинной, ее «Я».

Олпорт уточняет природу происхождения собственной функциональной автономии понятием *проприум* [4, с.242-254, 324], и тем, что ее первоначальная трансформация происходит в рамках возрастного становления проприативной системы, которая действует как системное множество проприативных функций личности в динамике жизненного цикла. Это множество феноменологически представлено переживанием личностью той или иной грани собственного «Я». Проприативные функции не просто интегрируют вокруг себя общую динамическую организацию личности в аспекте ее целостности. На этапе зрелости проприативные функции, упорядоченные содержанием собственной функциональной автономии, являются главным зрелым переживанием «Я». Осознанная, ментально сформулированная ведущая собственная функциональная автономия человека — это феноменологическое качество его самоопределения в историогенезе жизненных отношений, тех, которые в совокупности оказались первопричиной содержания и направленности субъективного опыта, провоцирующей направленность «потенциала активности» в системе психических отношений ценностно-смыслового содер-

жания «Я»-комплекса.

Проприативные структуры, опосредованные обстоятельствами и хронологией развития проприативных функций личности, отражают эволюцию самоидентичности в индивидуально-личностном генезисе человека, и поэтому предлагаются Олпортом в двух качествах: как нечто абстрактное, существующее в человеке априорно, и как переживание собственной самости, выраженное чувством «Я». Ценно то, что Олпорт так же формулирует принцип двухфазности в хронологии становления «Я» [4, с.252], как и Ананьев две фазы становления субъектности. Только Олпорт говорит о фазах в становлении идентичности, а не о фазах в становлении ведущей предметной деятельности. Обе позиции могут быть отождествлены в рамках данного исследования.

Олпорт подчеркивает, что проприативное устремление (собственная функциональная автономия) не обязательно форма сублимации, влечения или невроза, как принято понимать мотивационные образования в психоанализе. Она могла из них трансформироваться, но существует в своем итоговом содержании автономно и действует «без оглядки на свое прошлое». Несмотря на потерю функциональной тождественности со своими корнями, центральная мотивационная система личности как объект исследования все же требует «исторического объяснения» [4, с.319-320] своего происхождения в рамках поставленной данному исследованию задачи. В том числе и по причине установления своего права называться собственной функциональной автономией согласно установленным критериям [4, с.315-320]. «В самом реальном смысле функционально автономный мотив и есть личность. Мы не можем требовать никакой дальнейшей редукции. ... Нет нужды, да и невозможно, смотреть «глубже» — там ничего нет, если мотив функционально автономен» [4, с. 319].

Мотивационные системы, взрослые мотивы на зрелом уровне психозволюции человека, организованные в проприативную (собственную) функциональную автономно, определяют в своем высшем психологическом качестве смыслообразующие структуры личности как «сердцевину целенаправленной природы человека» [4, с.320- 326] в пределах понятия «Я». В аспекте их представленности в долгосрочном намерении и субъективном образе желаемого будущего, они являются мотивационным основанием для самоосуществления личности в предметной деятельности.

Поэтому для концепции человекознания Ананьева ведущим понятием остается понятие субъекта деятельности, от существа которого он отталкивается в описании психофизиологического и психосоциального качества в становлении личности. Принцип «судите по делам» сохраняется для Ананьева, и для Отечественной психологии в оценках исторической личности и ее психистории. И это дает нам право выйти на понимание собственной функциональной автономии как содержательного основания и источника напряжения в анализе экзистенции исторической личности как формы эмпирически наблюдаемого бытия. Для этого надо уточнить собственную функциональную автономию процессами поведения и деятельности в структурно-динамическом контексте ее присутствия в психологическом поле личности. Экзистенция — понятие, отражающее самоосуществление личности [3] в автономии главного вызова ее жизни (дихотомии) в процессе осуществления ведущей деятельности. В этом процессе человек узнает себя в соотношении с тем, что он делает [10, с.835-836]. Эмпирическое качество экзистенции проявляется в критические моменты жизни. Во внешнем психологическом поле она представлена ценностями отношения [3, с.173-174]. В структурной определенности экзистенции в топологии ценностно-смыслового конфликта она иллюстрируется «столкновением» личности с реальным миром на уровне содержательной направленности прежде всего «Я» - комплекса, а не той части внутреннего

психологического поля, которая контактирует с реальностью в актуальных ситуациях, не касающихся ядерной целеопределенности личности (*низкоуровневая функциональность у Олпорта [4, с.310-313] и особое функциональное положение «Я» у Левина [7, с. 119,151]*) и деятельности, которую личность осуществляет в направлении реализации экзистенции. Антагонизм внешнего и внутреннего полей личности в аспекте смыслообразующих ценностей отношения опосредован столкновением человека и мира на уровне полного антагонизма «Я» и жизненного мира личности (системная симметрия). В оценке глобального соотношения человека и мира происходит столкновение мира, потребного человеком, и человека, потребного миром [6].

Понимание собственной функциональной автономии как «сложной организации проприума, детерминирующей общую позицию зрелой системы» [4, с.315], полагаясь на принцип двухфазности [1,4], ее первичный «мотивационный источник» [4] и его ранний эпигенез принимаются как первая фаза в становлении психофизиологических функций, как иерархия инфантильных мотивационных систем на до - субъектном этапе становления содержаний собственной функциональной автономии. Это позволит выявить обстоятельства происхождения «центральных тенденций жизни в контексте развития проприума, как характеристики самой природы человека» [4, с.329] в соотношении с социальной ситуацией развития, как того требует структурно-динамическая модель исследования жизненного цикла.

В поисках идеальной модели, отражающей динамику индивидуально-личностного генезиса в хронологии жизненного цикла, прожитого выдающимся человеком в определенное историческое время, следует обратиться к тем метафорам, которые признаны «эвристически сильными». Как известно, такой метафорой является символ древа. Например, Юнг считает философское древо не просто символом самости, а символом самости в разрезе — ничем иным, как изображением самости в процессе роста [11, с.66]. При этом Юнг, помимо всех предложенных выше представлений о самости, акцентирует первоначальную (нуминозную) самость, т. е. самость — архетип-символ, содержательно связанный с коллективным бессознательным и его архетипически символическим содержанием [10].

Конечная цель системной организации самости, интегративного основания личности, — это опосредованная субъективным опытом, целеопределенная, смысловая сердцевина психической реальности человека, проявленная в разном объеме своего системного качества, прежде всего упорядоченности и уровня организованности в жизненном мире личности как эмпирически наблюдаемого сверхчувственного выбора личности [9, с.833]. Сверхчувственный выбор описывается понятием *экзистенция* исторической личности и категорией долгосрочного намерения к полноте самоосуществления, его объективными результатами и содержанием «Я»-комплекса. Феноменология критерия упорядоченности в психологии может быть сосредоточена на оценке эффективности когнитивно-деятельностного потенциала психической активности [5] или потенциала активности [4] редуцированного до понятия интеграла активности [5].

Динамизм психологического «роста» самости в системе жизненного цикла структурно формулируется метафорическим деревом, с иллюстрацией эпигенеза жизненного цикла, где моменты трансформации функциональных содержаний самости (историогенез «Я»-комплекса) в процессе конфликта учитываются возрастными кольцами, (поперечными срезами), призванными отразить ключевые, поворотные моменты жизни личности, фазы ее жизненного цикла в аспекте становления ценностно- смысловой сферы исторической личности в историческом характере социальной ситуации развития.

В этом смысле *ствол древа* становится направленной психической активностью, отраженной динамикой становления (самоорганизации) содержаний «Я» - комплекса, которые ориентированы в диапазоне «градиента развития — динамической направленности» в соотношении с историческим миром исследуемой личности. В контексте мотивационного основания, принятого для поиска научных данных, необходимых в исследовании, корни и крона так же занимают место в модели жизненного цикла личности. Соответственно, корни — это ее генетическое, наследственное качество, определяющее психофизиологическое содержание, доступное человеку от отца и матери, и его исторический контекст (метафорический филогенез субъективного опыта), сформированный в процессе эволюции, механизмом саморазвития [12, с.434; 13, с. 18]. *Крона* — это направленные мотивационно-специфичные системы (на предметной «дистанции» от психического отношения — к намерению, отражающей целостное действие (ветви)), определяющие ценностно-смысловую траекторию жизни от этапа к этапу с учетом ее исторического контекста. Статус этих систем по отношению к ценностно-смысловой направленности личности, реализуемой понятием динамическая направленность по факту старта жизненного пути в пределах жизненного цикла формулируется последовательно в рамках биографической хронологии исследуемой личности, выявленных ключевых событий и соответствующих им ключевых переживаний. *Цветы и плоды* — это деятельность и ее результаты, брошенные в пространство исторического времени исторической личностью как в «почву», из которой она сама «произросла», и которая повторила ее же в ее культурно-историческом наследии.

Значение для анализа имеет *симметрия древа* и ее горизонтальный объем в разрезе: она позволяет отразить логику и «историческую» широту пережитого противоречия, отразить весь масштаб столкновения исторического времени и исторической личности в процессе переживания ценностно-смыслового конфликта. Широта (размах) кроны отражает динамику и потенциал становления исторической личности в динамике и масштабе соответствующего исторического пространства: от наследования формально-динамического качества родительской пары и ранней социальной диады до максимально доступного человеку содержания исторической реальности для «освоения» в процессе сознательной деятельности. Симметрия корневой системы отражает противоречие родительской пары, как физиологическое, так и психологическое, в системе ее исторического времени как предпосылку содержательно-динамического потенциала активности исторической личности. Корневая система иллюстрирует не только наследственные качества формально-динамических характеристик личности, но и базис для развития предметно-содержательных свойств психики на до субъектном этапе жизненного цикла.

Ситуации и события во внешнем поле древа жизни (жизненном [историческом] пространстве личности), соотношенные с присущей этому времени системой ценностей в качестве объекта — побудителя, определяющего содержания жизненного мира исторической личности, в модели осуществляется за счет анализа содержаний ситуаций, событий жизни личности и их информационного диапазона с внутренним миром исследуемой личности, т. е. содержательный антагонизм объективного фактора внешнего поля исторической личности и ее внутреннего мира. Психологическая феноменология ключевого переживания ценностно-смыслового конфликта и его мотивационных последствий заключена в теле метафорического древа: стволе, ветвлении, цветах и плодах.

В целом ствол и крона в симметрии иллюстрируют предметно-содержательное качество «мотивационного объема» исторической личности, самоорганиза-

цию и саморазвитие исторического масштаба ее психологического поля и происхождение результатов ее ведущей деятельности. Границы мотивационного объема исторической личности, совмещенные с границами доступного ей исторического и социального контекста жизненного пространства (мира), отражают масштаб деятельности исторической личности, и соответствие этой деятельности сформированному исторической личностью мотивационному объему ценностно-смыслового содержания, заключенному в динамическом качестве, уровне дифференцированной сложности и степени упорядоченности реализуемого ею потенциала активности. Цель модели — предметно-содержательная интерпретация психологического поля исследуемой исторической личности в динамике становления, психологическая оценка происхождения ее социального бессмертия, выявление в практике исследования критерия, отличающего историческую личность от обычного человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. СПб: ИД «Питер» 2010.
2. Леонтьев Д.А. *Психология смысла*. М: 2007.
3. Франкл В. *Человек в поисках смысла*. М: НИ «Прогресс» 1990.
4. Олпорт Г. *Становление личности*. М: ОООНПФ «Смысл» 2002.
5. Абульханова - Славская К.А. *Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности)*. В: МПО «МОДЭК» 1999.
6. Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии*. СПб: ИД «Питер» 2006.
7. Левин К. *Динамическая психология* М: ОООНПФ «Смысл» 2001.
8. Русалов В.М. *Темперамент в структуре индивидуальности человека*. М: «Институт психологии РАН» 2012.
9. Сартр Ж.П. *Бытие и Ничто. Опыт онтологической феноменологии*. М: Издание АСТ 2017.
10. Шварц – Салант Н. *Нарциссизм и трансформация личности* М: «Класс» 2017.
11. Юнг К.Г. *Философское древо* М: ООО «Академический проект» 2008.
12. Швырков В.Б. *Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики*. М: Институт психологии РАН. 2006.
13. Мясичев В.Н. *Психология отношений*. М—В: 2011.

Статья поступила в редакцию 04.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159. 922.7

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0015

КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖАННЫМ И НОРМАЛЬНЫМ ПСИХИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ

© 2019

Конева Ирина Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры «Специальная педагогика и психология»

Карпушкина Наталья Викторовна, кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры «Специальная педагогика и психология»

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(603089, Россия, Н. Новгород, улица Ульянова, 1, e-mail: karpushkina.nv@gmail.com)*

Аннотация. Проблема оптимального коммуникативного развития детей имеет большое значение: от ее решения зависит успешность адаптации и творческой самореализации человека в любой социальной среде. Коммуникативные умения формируются в условиях ежедневной коммуникативной практики и социального взаимодействия с окружающими людьми, целенаправленного освоения коммуникативной культуры общества благодаря обучению и воспитанию. Настоящее образование призвано обеспечить условия, необходимые для своевременного коммуникативного развития. Однако не всем детям легко дается усвоение норм и правил коммуникации, определенных человечеством в процессе его становления. Особые трудности на пути к полному овладению коммуникативными умениями и навыками испытывают дети с ограниченными возможностями здоровья, в частности, дети с задержкой психического развития. Статья посвящена изучению коммуникативных особенностей младших школьников с задержанным психическим развитием в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками, рассматриваются результаты экспериментального исследования. Полученные результаты позволяют сделать значимые в прикладном аспекте выводы, которые вместе с имеющимися в специальной психологии прикладными разработками могут лечь в основу создания коррекционно-развивающей программы по оптимизации коммуникативного развития младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: общение, младший школьный возраст, задержка психического развития, нормальное психическое развитие, коммуникативные особенности, коммуникативные умения, коммуникативное взаимодействие.

COMMUNICATIVE PECULIARITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH DELAYED AND NORMAL MENTAL DEVELOPMENT

© 2019

Koneva Irina Alekseevna, candidate of psychological Sciences, assistant professor, assistant professor
of the department of "Special pedagogics and psychology"

Karpushkina Natalya Viktorovna, candidate of psychological Sciences, assistant professor,
assistant professor of the department of "Special pedagogics and psychology"

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University. K. Minin
(603089, Russia, N. Novgorod, street Ulyanov, 1, e-mail: karpushkina.nv@gmail.com)*

Abstract. The problem of optimal communicative development of children is of great importance: its solution depends on the success of adaptation and creative self-realization of a person in any social environment. Communicative skills are formed in the conditions of daily communicative practice and social interaction with other people, purposeful development of communicative culture of society through training and education. This education is designed to provide the conditions necessary for timely communication development. However, not all children are easily given the assimilation of the norms and rules of communication defined by humanity in the process of its formation. Children with disabilities, in particular children with mental retardation, have particular difficulties on the way to full mastery of communication skills. The article is devoted to the study of communicative features of primary school children with delayed mental development in comparison with their normally developing peers, the results of experimental research are considered. The results allow us to make significant conclusions in the applied aspect, which together with the existing in the special psychology of applied developments can form the basis for the creation of correctional and developmental programs to optimize the communicative development of primary school children with mental retardation.

Keywords: communication, primary school age, mental retardation, normal mental development, communication features, communication skills, communication interaction.

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

Общение для человека является необходимым условием жизнедеятельности, посредством которого удовлетворяются социальные и духовные потребности. Общение является сугубо человеческим специфическим способом взаимодействия.

Оптимальный уровень коммуникативных умений – залог успешной адаптации и творческой самореализации человека в любой социальной среде, поэтому так важно начинать формировать их с самого раннего детства (М.И. Лисина [6], Т.А. Репина, А.Г. Рузская и др.).

Коммуникативные умения формируются в условиях ежедневной практики общения и взаимодействия людей друг с другом, постепенного освоения коммуникативной культуры общества посредством обучения и воспитания (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.И. Божович [1], А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев и др.).

В современных психолого-педагогических исследованиях по проблемам развития общения на разных этапах жизни человека обнаружено и подтверждено, что своевременное овладение коммуникативной культурой,

коммуникативными способностями и умениями является необходимым условием позитивной социализации личности, ее социальной успешности, эффективной самореализации (Н.В. Карпушкина, И.А. Конева [3], [4], В.В. Кисова [5] и др.).

Настоящее образование направлено на обеспечение условий, необходимых для своевременного коммуникативного развития личности (ФГОС дошкольного образования, ФГОС начального общего образования, ФГОС общего образования, Закон РФ «Об образовании») [6]. Однако не всем детям легко дается усвоение норм и правил коммуникации, определенных человечеством в процессе его становления. Особые трудности на пути к полному овладению коммуникативными умениями и навыками испытывают дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности, дети с задержкой психического развития (ЗПР).

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

Многие авторы (Р.Д. Триггер [7], У.В. Ульянова, Е.

Е. Дмитриева, Н.В. Шутова [8], [9], [10] и др.) отмечают недостаточность развития общения у детей с ЗПР, его незрелость, проявляющуюся в ситуативности поведения, его произвольности, сниженной способности к саморегуляции своего поведения и общения. Несмотря на постоянный интерес исследователей к проблеме, в настоящий момент нет целостного представления о закономерностях становления у детей с ЗПР навыков общения; недостаточно изучены адекватные условия, способствующие полноценному формированию основных операциональных компонентов коммуникативного акта.

Анализ имеющихся исследований, посвященных данной проблеме, позволяет нам предположить, что:

- младшие школьники с ЗПР испытывают выраженные трудности при установлении коммуникативного взаимодействия;

- не всегда готовы взаимодействовать на основе совместного планирования, ориентации на партнера и самостоятельного решения конфликтных ситуаций в ситуации сотрудничества;

- проявляют искаженное понимание отношения со стороны другого человека, отсутствие способности к пониманию эмоционального состояния другого, и как следствие – низкую способность к сопереживанию.

Формирование целей статьи (постановка задания)

Цель исследования явилось изучить особенности основных компонентов коммуникативного акта у младших школьников с ЗПР в сравнении со сверстниками с нормальным психическим развитием (НПР).

Исходя из цели исследования, были сформулированы следующие задачи:

1. Организовать и провести психологическое исследование компонентов коммуникации у младших школьников с ЗПР в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками.

2. Провести сравнительный анализ полученных результатов, сделать выводы.

Для проведения исследования были отобраны следующие экспериментальные методики:

методика «Левая и правая стороны» (Ж.Пиаже) (цель: изучение уровня сформированности способности учитывать позиции собеседника (партнера);

методика «Рукавички» (Г.А.Цукерман) (цель: изучение уровня сформированности умения согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества);

методика «Совместная сортировка» (Г.В.Бурменская) (цель: выявление уровня сформированности умения договариваться, находить общее решение; умения аргументировать свое предложение, убеждать и уступать).

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов

Для участия в нашем исследовании была сформирована выборка испытуемых: младшие школьники с ЗПР (экспериментальная группа) и младшие школьники с нормальным психическим развитием (контрольная группа) – по 20 человек в каждой группе. Проведенное экспериментальное психологическое исследование показало следующие результаты.

Методика «Левая и правая стороны» (Ж.Пиаже)

В процессе проведения методики «Левая и правая стороны» Ж. Пиаже нами диагностировалась сформированность способности учитывать свою позицию и позицию собеседника (партнера). Анализируя полученные данные, мы выявили следующее.

Лишь у 25% детей с ЗПР выявлен высокий уровень сформированности способности учитывать позицию собеседника и свою позицию. В данную группу вошли ребята, у которых сформировано понимание различных позиций и точек зрения, ориентация на позицию другого человека, соотнесение характеристик и признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, развитая координация разных пространственных позиций. У 30% обнаружен низкий уровень сформирован-

ности способности учитывать позицию собеседника, а также свою позицию. Дети, входящие в данную категорию, давали неверные ответы на все вопросы, даже касающиеся симметрии своего тела и идентификация предметов относительно своей позиции. Средний уровень выявлен у 45% ребят. Их ответы содержали отражение ориентации только на собственную позицию, при характеристике предмета относительно его стороны, они не учитывали разницу в отношении позиции собеседника.

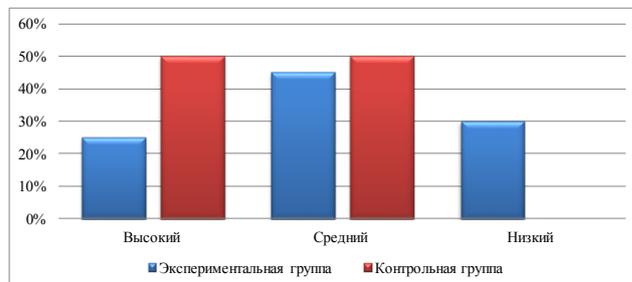


Рисунок 1 - Уровни коммуникативного взаимодействия по методике «Левая и правая стороны»

В экспериментальной группе младших школьников с ЗПР преобладают дети со средним (45%) и низким (30%) уровнем ориентации на партнера в процессе взаимодействия. Эти ребята в ситуации коммуникативного взаимодействия ориентировались только на свою позицию, частично или полностью игнорировали позицию собеседника. Это свидетельствует о том, что они не были заинтересованы в собеседнике как в партнере по общению.

Методика «Рукавички» (Г.А.Цукерман)

Анализ результатов по методике «Рукавички» позволил нам установить особенности коммуникативного взаимодействия в процессе совместной творческой деятельности детей. Особенности коммуникативного взаимодействия оценивались по следующим критериям: умение договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать, взаимный контроль по ходу выполнения деятельности; взаимопомощь по ходу рисования, эмоциональное отношение к совместной деятельности.

Полученные нами данные наглядно представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 - Уровни критериев оценки коммуникативной компетентности по методике «Рукавички»

У 80% детей экспериментальной группы деятельность носила продуктивный характер, однако рисунки отличались большим сходством. В процессе наблюдения за ходом выполнения задания было отмечено, что сходство рисунков чаще всего было обусловлено исключением одного партнера из процесса деятельности или предоставлением ему второстепенной роли при выполнении задания.

Дети испытывали трудности на этапе ориентировки при выборе макета рисунка, при обсуждении его в своей микро-группе. Умение договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать

было отмечено у 50% пар. В процессе наблюдения было так же отмечено, что в парах (мальчик и девочка), основная роль (разработки идеи рисунка и большая часть его выполнения) принадлежала девочке. В некоторых парах попытки убеждения сопровождалась угрозами с ее стороны. Взаимный контроль по ходу выполнения задания был отмечен у 30%, взаимопомощь наблюдалась у 50% пар. Данное взаимодействие сопровождалось конфликтными столкновениями, нежеланием принимать помощь от напарника.

Проводя диагностику в контрольной группе, нами было отмечено следующее: ребята не отказывались от взаимодействия друг с другом, охотно включались в деятельность оба партнера. Принятие и обсуждение макета рисунка проходило в 80% путем убеждений и аргументированных предложений, что на 30% чаще, чем в экспериментальной группе, соответственно с этим процент продуктивности совместной деятельности в контрольной группе выше на 20%. Взаимный контроль присутствовал у 40% пар, в форме обоюдных советов. Общий эмоциональный фон взаимодействия положительный.

На рисунке 3 видно, что результаты экспериментальной группы относительно контрольной снижены по всем параметрам коммуникативного взаимодействия.



Рисунок 3 - Уровни коммуникативного взаимодействия по методике «Рукавички»

Видно, что у испытуемых экспериментальной группы преобладает средний и низкий уровни коммуникативного взаимодействия, в то время как обучающиеся с нормой развития в подавляющем большинстве показали высокий уровень.

Полученные результаты по данной методике, в совокупности, дают нам право утверждать, что дети с ЗПР испытывают явные трудности в овладении умением договариваться, приходить к общему решению, умению убеждать, аргументировать и осуществлять взаимный контроль по ходу выполнения деятельности.

Методика «Совместная сортировка» (Г.В. Бурменская)

В ходе выполнения данной экспериментальной методики нами производилась фиксация особенностей коммуникативного взаимодействия в процессе совместной деятельности по распределению геометрических фигур испытуемыми.

Эффективность коммуникативного взаимодействия оценивалась по следующим критериям: продуктивность совместной деятельности, умение договариваться в ситуации столкновения интересов, способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу, умение аргументировать свое положение, взаимопомощи и взаимоконтроль по ходу деятельности.

Обобщенные и систематизированные данные по сформированности каждого критерия относительно двух исследуемых групп, приведены на рисунке 4.

На представленной диаграмме видно, что результаты экспериментальной группы относительно каждого критерия коммуникативного взаимодействия резко отличаются от контрольной группы и имеют выраженную негативную тенденцию по сравнению с ней.

Из рисунка 4 видно, что основные затруднения дети испытывают в умении договариваться в ситуации столкновения интересов (необходимость разделить фишки, одновременно принадлежащие обоим детям), способ-

ности находить общее решение, а также в умении аргументировать свое положение, убеждать, уступить. Сформированность данных критериев продемонстрировали только 30% ребят. Они, уважительно относились к мнению друг друга, смогли разделить фигуры не только правильно, но и поровну. На вопрос: «Почему вы разделили именно так?» отвечали «Так по-доброму», «У нее будет меньше, чем у меня, а так не честно». В процессе разделения фишек ребята сохраняли позитивный настрой, сотрудничали друг с другом, помогали находить детали друг другу, в решении конфликтных ситуаций исходили из количества деталей у каждого ребенка.

Критерии коммуникативного взаимодействия оказались несформированными у 70% ребят, что составляет подавляющее большинство. Многие из ребят проявляли ярко пренебрежительное отношение к партнеру, говоря «если бы не я, мы бы никогда не разобрались, как делать», «она очень медленная, поэтому я делал все сам»... Именно поэтому в процессе выполнения задания мы наблюдали лидерство одного из ребят в паре, игнорирование мнения другого.

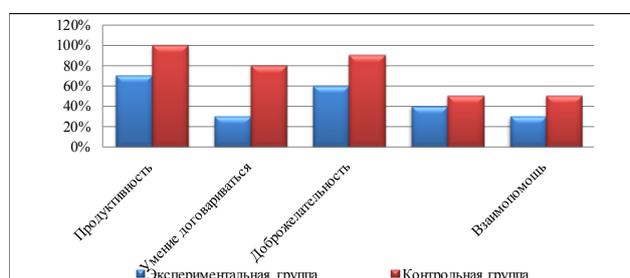


Рисунок 4 - Уровни критериев коммуникативного взаимодействия по методике «Совместная сортировка»

Несформированным у большей части ребят оказалось умение оказывать взаимопомощь и осуществлять взаимоконтроль: в процессе выполнения задания его проявили только 30% ребят. Остальные 70% вели себя отстраненно друг от друга, выполняя задания только «за себя», не обращали внимания на партнера.

Исходя из анализа результатов, представленных на рисунке 5, мы видим, что всего 20% детей с ЗПР показали высокий уровень сформированности умения договариваться, находить общее решение, умение аргументировать своё предложение, убеждать и уступать. 40% детей обладают средним уровнем, 40% - низким уровнем.



Рисунок 5 - Уровни коммуникативного взаимодействия по методике «Совместная сортировка»

Преобладание низкого и среднего уровня сформированности коммуникативного взаимодействия указывает на недостаточное ее развитие у младших школьников с ЗПР в сравнении с младшими школьниками с нормой развития.

Выводы исследования и перспективы дальнейшего изучения данного направления

В результате проведения экспериментального исследования, направленного на диагностику особенностей развития коммуникативной компетентности младших школьников с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками посредством анализа коммуникативного взаимодействия, нами сделаны следующие

Выводы:

1. Основные затруднения дети с ЗПР испытывают в умении договариваться в ситуации столкновения интересов.

2. Имеет место неразвитость умения сотрудничать и согласовывать действия самостоятельно.

3. Высокий процент негативного отношения к совместной работе.

4. Совместная деятельность характеризуется недоверием, проявляющимся в отстранении партнера от деятельности.

5. Неразвито умение правильно организовывать процесс передачи информации.

6. Низкий уровень ориентации на партнера в процессе взаимодействия.

Выдвинутая нами гипотеза, о том, что у младших школьников с ЗПР коммуникативная компетентность, содержащая в себе коммуникативные навыки, обеспечивающие продуктивное и психологически безопасное взаимодействие качественно отличается от этих показателей у сверстников с нормальным психическим развитием, подтвердилась.

Полученные данные отражают неразвитость трех структурных компонентов, составляющих сущность коммуникативных умений как функционально-психологической базы процесса общения, которая у детей ослаблена и требует целенаправленного формирования.

Выводы, сделанных на основе результатов проведенного исследования, и имеющиеся в специальной психологии прикладные разработки [11, 12, 13, 14] позволяют создать и апробировать коррекционно-развивающую программу по оптимизации коммуникативного развития младших школьников с задержкой психического развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лисина М.И. *Формирование личности ребенка в общении*. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.

2. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте* / Л.И. Божович. СПб.: Питер, 2010. 400 с.

3. Конева И.А., Карпушкина Н.В. *Ориентация на личностное развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании* // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015. № 12-8. С. 152-158.

4. Конева И.А. *К проблеме поздней дифференциальной диагностики интеллектуального недоразвития и задержки психического развития* // *Современная психология*. 2004. № 1. С. 22.

5. Кисова В.В. *Формирование саморегуляции в учебной деятельности дошкольников с задержкой психического развития* / В.В. Кисова. Н.Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет, 2010. 121 с.

6. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357)*.

7. Тригер Р.Д. *Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития* / Р. Д. Тригер. СПб.: Питер, 2008. 192 с.

8. Дмитриева Е.Е. *Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с лёгкими формами психического недоразвития*. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е.Е. Дмитриева. – Н. Новгород, 2005. – 54 с.

9. Дмитриева Е.Е. *Социально-личностное развитие как условие успешной школьной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья* [Электронный ресурс] // *Вестник Мининского университета*. 2014. №3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/493> (дата обращения: 22.05.2019).

10. Ульяновская У.В., Дмитриева Е.Е., Шутова Н.В. *Теоретико-прикладная модель психологической помощи детям с ЗПР* // *Высшее образование в России*. 2012. № 2. С.105-109.

11. Сорокоумова С.Н., Кисова В.В. *Особенности сотрудничества старших дошкольников с задержкой психического развития со взрослым и сверстниками в учебно-познавательной деятельности* // *Дефектология*. 2014. № 1. С.29-37.

12. Конева И.А. *К проблеме инклюзивного обучения подростков с задержкой психического развития* // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2013. № 11-3 (18). С. 66-68.

13. Конева И.А. *К проблеме образа Я и самооценки младших школьников с задержкой психического развития* // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 2-3. С. 149.

14. Конева И.А. *Психологические проблемы интегрированного и дифференцированного обучения подростков с задержкой психического развития* [Электронный ресурс] // *Вестник Мининского университета*

meta. 2014. №3(7). С. 6. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/496> (дата обращения: 22.05.2019).

Статья поступила в редакцию 23.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.9

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0077

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИМИДЖА

© 2019

Краснюк Людмила Владимировна, доктор экономических наук,
профессор кафедры педагогики, психологии
Овчинникова Людмила Александровна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики, психологии

*Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в городе Ессентуки
(357600, Россия, Ессентуки, улица Долина Роз, 7, e-mail: maksa2004@yandex.ru)*

Аннотация. Цель: провести анализ психологических аспектов формирования педагогического имиджа; выявить элементы в структуре имиджа, конкретизировать психологические качества и компетенции, входящие в их состав; выяснить, какие составляющие имиджа нуждаются в психологической оснастке, разработать рекомендации по использованию психотехнологий. Методы: анализ научных источников по изучению проблемы психологического сопровождения в формировании педагогического имиджа. Результаты: в рамках настоящего исследования выявлена актуальность учета психологических аспектов в рамках системного подхода к формированию имиджа современного педагога, в связи с необходимостью совершенствования педагогической деятельности на основе личной активности, мотивировки и использования результативных психологических стратегий. Проанализированы существующие психолого-педагогические исследования по изучаемой проблеме, выявлены общие закономерности и «фокус» теоретических и практических трудов, связанный с выявлением специфики педагогического имиджа, обеспечения оптимальных условий его становления. В основной части работы выявлены ключевые признаки феномена «имидж», определена специфика компонентов педагогического имиджа. Кроме того, рассмотрено содержание психологических компетенций и качеств педагога, которые должны быть в основе первичного имиджа. Выявлены аспекты использования психологического инструментария для каждого конкретного компонента педагогического имиджа, сформулированы рекомендации по проведению саморефлексии с целью развития разных сфер личности. Изучены содержание и функции психологических технологий в основных сферах профессиональной деятельности педагога.

Ключевые слова: педагогический имидж, образ, профессиональная деятельность, психотехнологии, профессионализм, психологические компетенции, психологическая оснастка, компоненты имиджа, самопрезентация, саморегуляция, самомониторинг, саморазвитие, саморефлексия, Я-концепция.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF PEDAGOGICAL IMAGE

© 2019

Krasnyuk Lyudmila Vladimirovna, Doctor of Economic Sciences,
Professor of the Department «Pedagogy, Psychology»

Ovchinnikova Lyudmila Aleksandrovna, Candidate of Psychology,
Associate Professor of the Department «Pedagogy, Psychology»

*Stavropol State Pedagogical Institute, branch in Yessentuki
(357600, Russia, Yessentuki, Rose Valley Street, 7, e-mail: maksa2004@yandex.ru)*

Abstract. Objective: To analyze the psychological aspects of the formation of the pedagogical image; to identify elements in the structure of the image, to specify the psychological qualities and competencies that are included in their composition; find out what components of the image need psychological equipment, develop recommendations for the use of psychotechnologies. Methods: analysis of scientific sources to study the problem of psychological support in the formation of the pedagogical image. Results: in the framework of this study, the relevance of taking into account psychological aspects in the framework of a systematic approach to the formation of the image of a modern teacher has been revealed, due to the need to improve teaching activities based on personal activity, motivation and use of effective psychological strategies. The existing psychological and pedagogical studies on the problem under study are analyzed, general patterns and the “focus” of theoretical and practical works associated with identifying the specifics of the pedagogical image and ensuring the optimal conditions for its formation are identified. In the main part of the work, key features of the “image” phenomenon are identified, the specificity of the components of the pedagogical image is determined. In addition, the content of psychological competencies and qualities of the teacher, which should be the basis of the primary image, is considered. Identified aspects of the use of psychological tools for each specific component of the pedagogical image, formulated recommendations for self-reflection in order to develop different areas of personality. The content and functions of psychological technologies in the main areas of professional activity of a teacher are studied.

Keywords: pedagogical image, image, professional activity, psychotechnology, professionalism, psychological competence, psychological equipment. Image components, self-presentation, self-regulation, self-monitoring, self-development, self-reflection, self-concept.

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

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью изучения факторов повышения профессионализма педагогов, связанного с формированием устойчивого позитивного имиджа.

В современных условиях, когда профессия учителя имеет низкий социальный престиж [1] эффективность их деятельности будет зависеть от системного подхода к формированию облика педагога в совокупности его профессиональных, поведенческих и социально-психологических характеристик.

Подготовка к педагогической профессии, обеспечение ее качества, несомненно, включает «восстановле-

ние» имиджа[2], подразумевающее планомерное и гармоничное конструирование характеристик успешного и компетентного специалиста. Становление педагогического имиджа является одной из важнейших задач в стратегии формирования конкурентоспособности и востребованности будущего педагога. Общепризнанным является тот факт, что имидж составляет важнейший структурный элемент профессионального успеха в целом. Учителя, как профессионалы, выполняющие глобальные задачи всестороннего развития личности ребенка, должны в полной мере владеть всеми характеристиками позитивного педагогического имиджа.

Педагогический имидж как синтез личностных и профессионально обусловленных характери-

стик требует комплексного подхода к его разработке. Конструирование «результативного» имиджа педагога ставит своей целью содействие «более успешному решению социальных и профессиональных задач при учете конкретных достоинств человека». [3]. Формирование устойчивого позитивно окрашенного образа педагога влияет на эффективность осуществляемых педагогических воздействий, поэтому педагогический имидж в настоящее время рассматривается как «одно из необходимых условий существования учителя в современных рыночных условиях». [4]. Разработка проектов создания педагогического имиджа нуждается в ряде психологических технологий, целью которых является развитие актуальных для современного образовательного пространства личностных качеств и психологических компетенций педагога, способов оптимизации ведущей деятельности.

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

Теоретические и практические аспекты формирования имиджа, а также условия его успешной реализации изучались в трудах известных психологов и педагогов. Так, в современных исследованиях представлены:

- изучение основ имиджологии - в работах Шепеля В.М [5]., Перельгиной Е.Б. [6] и других;

- анализ механизмов и технологий формирования имиджа учителя - в исследованиях Качаловой Л.П. [7]., Дергач А.А., Кузьминой Н.В. [8].

- выявление социально-психологических основ имиджа учителя - в трудах Калюжного А.А. [9].;

- рассмотрение роли имиджа как компонента педагогической культуры - в исследовании Савченко Н.В. [4].

- изучение функций педагогического имиджа как средства реализации гуманистической концепции образования, в диссертации Черепановой В.Н. [10].

- изучение аспектов имиджетворчества как основы профессионализма учителя [11].

Таким образом, большинство научных исследований посвящены выявлению сущностных характеристик педагогического имиджа на современном этапе. Показано, что сформированный педагогический имидж является одним из важнейших факторов формирования устойчивой принадлежности к профессиональному педагогическому сообществу, становления профессиональной компетентности и авторитетности, развития позитивного самоотношения и т.д. Все это в совокупности влияет на «общий уровень социально-профессиональной востребованности личности» [12]. Несмотря на большое внимание к проблеме формирования педагогического имиджа, на наш взгляд, недостаточно освещен вопрос психологической оснастки данного процесса. Проблема использования технологий развития педагогического имиджа не нашла достаточного освещения в исследованиях, поэтому мы считаем важным рассмотреть психологические аспекты, их роль, а также возможности использования психотехнологий в данном процессе.

Формирование целей статьи

Цель работы: изучить психологические составляющие педагогического имиджа для разработки соответствующего психолого-педагогического инструментария (технологий) их развития.

Задачи:

- 1) изучить сущностные характеристики педагогического имиджа;
- 2) рассмотреть структуру педагогического имиджа;
- 3) выявить компоненты имиджа педагога, нуждающиеся в психологической оснастке;
- 4) разработать рекомендации по использованию психологических технологий для каждого компонента педагогического имиджа.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Для выявления сущности педагогического имиджа следует обратиться к существующим определениям феномена «имидж» в психолого-педагогической и социологической литературе. Из многообразия трактовок изучаемого конструкта можно выделить ряд признаков имиджа, присутствующих в большинстве концепций:

1) Имидж – это образ, имеющий характер стереотипа, формирующегося на основе общественного мнения.

2) Образ всегда эмоционально окрашен, то есть вызывает определенные ассоциации (впечатления) у воспринимающих его людей.

3) Становление имиджа происходит как стихийно, так и целенаправленно.

4) На формирование характеристик в структуре первичного имиджа влияют: природные качества и личностная активность, а также «сконструированные» характеристики, призванные обеспечить достижение главной цели: формирование привлекательности образа и доверия целевой аудитории.

Таким образом, имидж – это довольно сложное явление, формирование которого зависит от внешних и внутренних факторов, в том числе от специфики профессиональной деятельности.

Нами были изучены сущностные характеристики педагогического имиджа, основные из которых представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Сущность педагогического имиджа.

Анализ исследований по данной теме, позволил нам сформулировать следующее определение педагогического имиджа, которое мы будем считать в нашей работе основным.

«Педагогический имидж – это символический и динамично изменяющийся образ педагога, создаваемый в массовом сознании в процессе профессиональной деятельности» [13].

Все представленные в схеме характеристики показывают нам на необходимость достижения гармонии индивидуальных и профессиональных качеств, что, несомненно, позволит педагогу добиться высоких показателей самоэффективности. Рассматривая психологические составляющие в структуре педагогического имиджа, следует обратить внимание на ряд психологических компетенций педагога. Данные компетенции, как совокупность психологических знаний, умений и навыков пронизывают все этапы педагогической деятельности, позволяя добиваться оптимизации ведущего типа взаимодействия - сотрудничества в учебно-воспитательном процессе [14].

В таблице 1 представлены требования к качеству психических явлений и компетенции педагога.

Приведенная в таблице специфика психических явлений, а также особенности психологических качеств и свойств личности педагога должны в идеале присутствовать в структуре первичного имиджа. Одни из них – природно обусловлены, другие – нуждаются в развитии и совершенствовании.

В структуру педагогического имиджа входит ряд внутренних характеристик, которые обусловлены:

- природно-типологическими особенностями (темперамент, пол, возраст, особенности нейродинамики и задатки),

- Психологическими качествами и компетенциями, выработанными в процессе воспитания и образования;
- профессионально обусловленными качествами [15].

Таблица 1- Психические явления и компетенции педагога в структуре первичного имиджа

Психические процессы	Психические состояния	Психологические качества и компетенции	Психологические образования
Развитая память (зрительная и слуховая)	Эмоциональная устойчивость. Самоконтроль.	Сильный тип нервной системы. Интеллект и специальные способности.	Умения осуществлять диагностику; Умения осуществлять самомониторинг
Внимание (устойчивость и распределение) и внимательность	Мотивированность.	Навыки эмпатии и идентификации. Толерантность. Эмоциональный интеллект	Лидерские способности. Умения стимулировать мотивацию
Когнитивная гибкость и быстрая мышления (умение принимать решения в условиях дефицита времени).	Заинтересованность, умение эмоционально заражать	Коммуникативные и организаторские способности. Развитие волевые качества.	Умения осуществлять индивидуальный подход и т.д.

Данные характеристики сочетаются со многими другими, не только внутренними, но и внешними компонентами, представленными на рисунке 2.



Рисунок 2- Компоненты в структуре имиджа

Таким образом, практически все составляющие в структуре первичного имиджа педагога нуждаются в психологической основе. Мы считаем важным конкретизировать цели создания педагогического имиджа для того, чтобы выбрать наиболее эффективные психологические технологии его формирования. Рассматривая педагогический имидж через призму психологических аспектов деятельности, мы выделяем следующие задачи в его становлении:

1) Развитие доверительных отношений с целевой аудиторией, оптимизация коммуникации в профессиональном сообществе, а также со всеми субъектами образовательного пространства;

2) Самопродвижение и поддержка авторитета учителя во взаимоотношениях «по-горизонтали» и «по-вертикали»;

3) Развитие позитивной «Я-концепции» педагога, неизменно влияющей на формирование его профессиональной идентичности;

4) Достижение определенного профессионального статуса, успеха в педагогической карьере.

Для решения всех этих задач необходимо определить со спецификой использования психологического инструментария для каждого конкретного компонента педагогического имиджа. В таблице 2 представлены психологическая сущность компонентов и задачи психологического воздействия.

Для того чтобы создать положительный имидж, педагогу необходимо провести анализ представленных выше компонентов, сопоставив их с конкретными сферами личности. В таблице 2 представлены основные этапы анализа, а также задачи психологического воздействия.

На наш взгляд, все выделенные мишени психологического воздействия в процессе формирования педагогического имиджа можно разделить на 4 группы:

- навыки коммуникативной механики, в том числе культура межличностных отношений и общения;
- навыки самопрезентации;
- навыки менеджмента;
- навыки саморегуляции и саморазвития.

Таблица 2 - Психологическая сущность компонентов и задачи психологического воздействия

Компоненты педагогического имиджа	Сфера личности	Психологические составляющие	Вопросы для самоанализа	Задачи психологического воздействия
Аудиовизуальная культура педагога	Сфера внешнего облика и особенностей темперамента	Свойства темперамента. Проявляющиеся во внешних проявлениях поведения. Маниера держать себя, разговаривать. Психологические основы невербального поведения; Внешняя привлекательность, харизма.	Соответствует ли внешний вид профессиональным целям деятельности и ожиданиям социума? Актуален ли облик (одежда, причёска, макияж)? Присутствует ли эстетика? Какое впечатление производит наружность? Как влияет темперамент на поведение? Культура вербального и невербального общения.	Развитие навыков коммуникации с целью постановки голосов, ораторских способностей, культуры речи. Использование механизмов привлечения и удержания внимания и невербальными средствами. Развитие культуры межличностного общения. Формирование позитивного впечатления, использования механизмов аттракции и идентификации
Стиль поведения	Сфера деятельности, сферы отношений и с другими людьми	Эмоциональные, интеллектуальные и коммуникативные компоненты в поведении	Доступен ли стиль общения и взаимодействия? Каковы мои возможности и ограничения во взаимодействии с другими людьми? Как они реагируют на мое поведение? Могу ли я постоять за себя, веду себя при этом настойчиво, самоуверенно или агрессивно? Каков мой индивидуальный стиль педагогической деятельности?	Развитие психологических качеств и свойств личности, проявляющих себя в манере общения, стиле взаимодействия с людьми, выходящих за пределы привычных и противостояния ему. Способность самомониторингу. Навыки самопрезентации.
Психогигиенический Я-образ	Эмоционально-волевая сфера. Сфера способностей и возможностей	Психологическое здоровье педагога, проявляющееся в комплексе внешних и внутренних характеристик.	Привлекую ли я приятное (здоровое) впечатление? Насколько я спокоен и уравновешен в общении? Как я реагирую в стрессовых ситуациях? Умею ли я мобилизоваться? Какие компоненты психического здоровья нуждаются в коррекции?	Развитие навыков стрессменеджмента, формирование валеоустойчивости.
Внутренняя философия и ценности	Мотивационно-личностная сфера	Самопознание мотивов, интересов, ценностей определяющих поведение	Каковы ценности, определяющие смысл моей жизни, в том числе и в профессии? Чем я интересуюсь, в чем хочу быть экспертом? Соответствует ли система ценностей запросам времени и общества?	Развитие навыков личного роста, саморефлексии. Преобразование когнитивной сферы, установок.

Все перечисленные составляющие являются компонентами психологической культуры педагога, под которой понимают «особый уровень развития некоторых личностных качеств, позволяющий повысить эффективность познавательной деятельности, поведения и общения за счет учета и оптимального применения психологических закономерностей этих процессов» [16].

Особого внимания заслуживают навыки самопрезентации, сущность которой связана с «возможностью предъявления личностных качеств в связи с высокой потребностью доверительных отношений» [17]. В настоящее время, когда образ человека формируется не только посредством прямого межличностного общения, но и опосредованно – через социальные сети, сообщества, проблема самопрезентации звучит особенно актуально. То есть при формировании имиджа педагога особенно критично следует относиться к способам создания впечатления о себе.

Развивая навыки самопрезентации, педагог сознательно регулирует собственный поведенческий стиль, ориентируясь на ожидания окружающих. Несмотря на бытующее мнение о том, что «действительно компетентный специалист не нуждается в самопрезентации», мы склонны считать, что такая способность отражает ряд сформированных компетенций педагога, находящегося в центре педагогического взаимодействия. Основными показателями способности к самопрезентации мы считаем:

- сформированное самосознание, позволяющее выделить конкретные профессиональные и личностные качества, способствующие самопродвижению;
- наличие личностных качеств: уверенности в себе, асертивности, адекватной самооценки, коммуникабельности;
- развитые навыки формирования положительного первого впечатления и способности к самомониторингу;
- способности к саморефлексии и анализу внешних оценок деятельности, способность к проектированию собственной карьеры.

В связи с описанными компонентами в структуре пе-

дагогического имиджа нами были выделены определенные психотехнологии, применяемые в целях развития психологических компетенций педагога в определенных отраслях профессиональной деятельности. Они представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Психологические технологии в развитии компетенций педагога

Отрасли профессиональной деятельности, направления в профессиональном и личностном развитии	Психологические технологии в развитии компетенций
Преподавательская деятельность	Тренинги по отработке риторических приемов и коммуникативной механики. Навыки психологического влияния. Диагностика типов учеников методом наблюдения. Тренинг публичного выступления, навыки диалогического общения, уверенного поведения, самопрезентации; навыки проведения релаксационных упражнений, настроев и медитаций. Мастер классы с привлечением экспертов. Психолого-педагогические консультации и помощь в определении своей позиции и роли в профессиональной деятельности: педагог-исследователь, педагог-мотиватор и т.д.
Воспитательная деятельность	Социально-психологические тренинги по тематике: Психологические принципы организации игр, развлечений; навыки структурирования времени, психология эмоций, психология доверия. Тренинги личностного роста. Наставничество.
Менеджмент в образовании	Тренинги по развитию организаторских качеств, тайм-менеджменту. Практикум по психодиагностике. Навыки самопрезентации, постановки и достижения цели в деловом разговоре, изменения эмоционального состояния партнера по общению, организации совещания.
Организаторская деятельность и связь с общественностью	Тренинги и мастер-классы по темам: Психология общения/навыки ведения деловой беседы, навыки интерпретации поведения собеседника, навыки убеждения, аргументации, влияния, эмпатии.
Профилактика и преодоление личностно-профессионального кризиса	Тренинг по саморегуляции эмоций, развитию навыков самоуправления в стрессе. Психологическое просвещение по темам психологии здоровья и формирования валеустановки. Психолого-педагогический тренинг «Педагогические стереотипы: помощники или враги?» [17] и т.д. Индивидуальные консультации с психологом, профконсультирование, помощь будущим педагогам в построении индивидуального маршрута профессионального становления.
Научная и исследовательская деятельность	Технологии развития и повышения эффективности внимания, памяти, восприятия, мышления; тренинги креативности.

Таким образом, представленные технологии необходимы для психологической оснастки формируемых компонентов педагогического имиджа. При этом они выполняют несколько функций:

- развивающую;
- функцию психологического сопровождения;
- профилактическую;
- мобилизирующую;
- диагностическую и прогностическую.

Благодаря грамотному использованию данных технологий уже на этапе профессиональной подготовки можно добиться формирования психологических компетенций, развития качеств личности будущего педагога, способствующих его успешной профессиональной идентификации.

Выводы исследования

В исследовании были изучены сущностные характеристики педагогического имиджа, к основным из которых относят: его социально-психологическую природу, влияние внешних факторов (общественного мнения, ожиданий и установок по отношению к профессии, а также условия самой педагогической деятельности) и внутренних психологических предпосылок, на его формирование.

Для становления позитивного педагогического имиджа необходимо учитывать содержание его элементов, осуществлять самомониторинг и саморефлексию с целью выявления «мишеней» психологического воздействия.

Были выявлены цели и содержание психологической оснастки в создании имиджа, к которым мы отнесли: работу по развитию навыков коммуникативной механики, самопрезентации, менеджмента и саморегуляции. Основные психологические технологии и направления работы были соотнесены с областями профессиональной деятельности педагога.

Считаем наиболее важными и актуальными такие технологии, как: социально-психологические тренинги, профконсультации, мастер-классы экспертов, психодиагностические практикумы и психологическое просвещение в интерактивной форме. Использование данных технологий наряду с практикоориентированным подходом в обучении будущих педагогов будет способствовать формированию конкурентоспособности и достижению результативности создаваемого педагогического имиджа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Щеткина И.А. Отношение молодых педагогов к профессии учителя: социологический анализ // И.А. Щеткина, Е.Ю. Захарова, Н.И. Окунева // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Социологические науки. 2015. № 4 (63). С. 191-197.
2. Бегидова С.Н. Формирование профессионального имиджа будущего учителя // С.Н. Бегидова, Р.А. Ахтаов // Евразийское Научное Объединение. 2018. Т. 4. № 3 (37). С. 224-228.
3. Мотунова Л.Н. Имиджевая компетентность выпускника вуза как условие формирования профессионального успеха // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2018. № 4 (27). С. 153-155.
4. Савченко Н.В. Профессиональный имидж будущего учителя начальной школы как компонент культуры педагогической деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 36-39.
5. Шепель В. М. Имиджелогия: секреты личного обаяния / В. М. Шепель. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997. – 168 с.
6. Перельгина, Е.Б. Психология имиджа / Е.Б. Перельгина. - М.: Аспект Пресс, 2002.- С.32.
7. Качалова, Л.П. Воспитание педагогического имиджа будущего учителя: теория и технология. - Шадринск, 2008.- С.26.
8. Дергач, А.А. Политическая имиджелогия: учебное пособие / А.А. Дергач, Е.Б. Перельгина. - М.: 2006. - 184 с.
9. Калужный, А. А. Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калужный. – М, 2004. – 122 с.
10. Черепанова, В.Н. Формирование индивидуального имиджа педагога как средство реализации гуманистической концепции образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук. - Тюмень, 1998
11. Серёженикова Р.К. Имиджетворчество будущего педагога как основа педагогического профессионализма // Р.К. Серёженикова, Л.Г. Васильев, В.А. Макарова, Е.И. Хачикян // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2018. Т. 13. № 2. С. 85-92.
12. Харитонова, Е. В. Психология социально-профессиональной востребованности личности [Электронный ресурс] / Е. В. Харитонова. — Электрон. текстовые данные. — М.: Институт психологии РАН, 2014. — 416 с. — 978-5-9270-0280-1. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/32147.html>.
13. Педагогические стереотипы. Педагогический имидж [Электронный ресурс] : теория и тренинги / Г. К. Ахметова, А. К. Мынбаева, И. Ш. Курманова [и др.] ; под ред. Г. К. Ахметова. — Электрон. текстовые данные. — Алматы : Казахский национальный университет им. аль-Фараби, 2013. — 103 с. — 978-601-04-0147-1. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/70408.html>
14. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Электронный ресурс] / В. Д. Шадриков. — Электрон. текстовые данные. — М.: Институт психологии РАН, 2013. — 464 с. — 978-5-9270-0261-0. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/32144.html>
15. Камышева Е.Ю. Педагогический имидж учителя // Известия Уральского государственного университета: Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2009. Т. 68. № 4. С. 48-53.
16. Правдина Л.Р. Психология профессионального здоровья : учеб-

ное пособие / Л. Р. Правдина ; Южный федеральный университет.
– Ростов-на-Дону : Издательство Южного федерального университета,
2016. – 208 с.

17. Хребина С.В. Психологические подходы к исследованию проблемы
личностной самопрезентации студентов-менеджеров / С.В. Хребина,
А.Н. Филимонова // Международный научно-исследовательский журнал.
2018. № 1-3 (67). С. 116-119.

Статья поступила в редакцию 01.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.9.072.432; 614.2
DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0078**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ И КОПИНГ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПОИСКА РЕШЕНИЯ
И ОЦЕНКИ ЕГО ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ**

© 2019

Лильберг Ребекка Эриковна, кандидат философских наук,
доцент кафедры общеобразовательных дисциплин
Международный еврейский институт экономики, финансов и права
(125581, Россия, Москва, ул. Отрадная, 6, e-mail: sothys1@mail.ru)

Аннотация. Социальная реальность 21 века в череде возникающих интеракций и складывающихся моделей коммуникации ставит перед современным человеком целый ряд проблем, успешное решение которых напрямую связано с мерой самоощущения им своего личного социального благополучия. К сожалению, профессионально де-терминированные и эмоционально нагруженные формы социального взаимодействия, свойственные ряду наиболее социально значимых профессий, к которым, в том числе, относится и профессия медицинского работника, формируют принципиально новые и качественно труднопреодолимые вызовы, обращенные к соответствующему профессиональному сообществу, и требующие ответа и решения не только в связи с поддержанием эффективности этого вида деятельности, но и с необходимостью охраны физического и психического здоровья каждого врача, фельдшера, санитаря, медсестры, то есть, - практической реализации основного целеполагания в деятельности системы здравоохранения, обращенного в данном случае не только на весь социум в целом, но также и на саму эту систему в лице ее фактических представителей. Поиски решения проблемы профессионального выгорания (the professional burnout syndrome – PBS (англ.)) медицинских работников различного ранга, значительно обострившейся в течение последних десятилетий, самым тесным и непосредственным образом связаны с постоянными исследованиями индивидуальных стратегий совладания (coping (англ.)) и преодоления (overcoming (англ.)) стрессогенных воздействий внешней среды, зачастую сопровождающих профессиональную деятельность медицинского работника в перманентном режиме, и обладающих свойством постепенной кумуляции (накопления) и усиления эффекта воздействия профессиональных стрессоров различной модальности, что, согласно классической концепции Г. Селье, на физиологическом, а затем и на психосоматическом уровне приводит к переходу все менее компенсируемого стресса в дистресс, следствием которого и становится профессиональное выгорание.

Ключевые слова: синдром профессионального выгорания, совладание со стрессом, преодоление стресса, копинг-стратегии, психологические оценки, критерии эффективности, психологические факторы стресса, психологический дискурс, проблема самоэффективности, методика мезодиецефальной модуляции.

**PROFESSIONAL BURNOUT OF MEDICAL WORKERS AND COPING: PSYCHOLOGICAL
ASPECTS OF THE PROBLEM OF FINDING A SOLUTION AND TO ASSESS
ITS INDIVIDUAL PERFORMANCE**

© 2019

Lilieberg Rebecca bat Erik, candidate of philosophy,
associate Professor of General disciplines
International Jewish Institute of Economics, Finance and Law
(125581, Russia, Moscow, Otradnaya street, 6, e-mail: sothys1@mail.ru)

Abstract. The social reality of the 21st century in a series of emerging interactions and emerging models of communication poses a whole range of problems for a modern person, the successful solution of which is directly related to the measure of self-perception of his personal social well-being. Unfortunately, professionally determined and emotionally loaded forms of social interaction, peculiar to a number of the most socially significant professions, including the medical profession, form fundamentally new and qualitatively difficult to overcome challenges facing the relevant professional community, and require an answer and decisions not only in connection with maintaining the effectiveness of this type of activity, but also with the need to protect the physical and mental health of each of doctor, paramedic, medic, nurse, that is the practical realization of the main goal-setting in the health system facing in this case not only to the whole society as a whole, but also at the system itself through its actual representatives. The search for a solution to the problem of professional burnout (PBS) of medical workers of various ranks that have significantly worsened over the past decades, is closely and directly related to constant research on individual coping strategies, and overcoming the stressful effects of the external environment, often accompanying the professional activities of a health worker in a permanent mode, and possessing the property of gradual accumulation and mutually reinforcing the effects of exposure to professional stressors of various modalities, which, according to the classical conception of Hans Selye, at the physiological and then at the psychosomatic level leads to the transition of less or less compensated stress into distress, which results in professional burnout.

Keywords: professional burnout syndrome, coping with stress, overcoming with stress, coping strategies, psychological assessments, performance criteria, psychological stress factors, psychological discourse, the problem of self-efficacy, methods of mesodiencephalic modulation.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современные исследования ([1], [2]) отмечают, что одним из наиболее перспективных путей последующего научного поиска наиболее эффективных путей профилактики и предотвращения возникновения проявлений профессионального выгорания медицинских работников вследствие профессионально обусловленного дистресса, остается исследование собственных препозиций и предпочтений медицинских работников в выборе ими личных стратегий совладания и преодоления стресса и его последствий, обусловленных их профессиональной деятельностью. В числе факторов, вызывающих наибольший научный интерес, указываются внешние

(объективные) особенности профессиональной деятельности, формирующие ее стрессогенность косвенно или напрямую [2], способность личности формировать и поддерживать контроль над уровнем воздействия профессионально обусловленных факторов, вызывающих стресс [1], а также личные особенности сотрудника, значимые для экспериментальной оценки возможности возникновения стресса в конкретной профессиональной ситуации, - личной самооценки, уровня общей тревожности и конфликтности личных вербальных реакций и поведенческих проявлений, общей социально-коммуникативной и специальной профессиональной компетентности, личного социального опыта общения и взаимодействия с окружающими в ситуациях, имма-

нентно содержащих в себе определенный потенциал стрессогенности или конфликтности, а также связанных со всем перечисленным выше объективных характеристик возраста и пола (гендера – [3]).

Исследователи в сфере психологии профессионального взаимодействия, активно занимающиеся этой проблематикой, обнаруживают выраженную системность индивидуально формируемых стратегий копинг-поведения, эффективность которых оказывается не только с выбором исследователем перечня факторов, оказывающихся наиболее важным и влияющим на индивидуальные препозиции и преференции в выборе той или иной копинг-стратегии, но и устанавливаемыми между этими факторами связи, формирующими индивидуальную корреляционную матрицу взаимодействия между объективными особенностями стрессогенного воздействия конкретной внешней профессиональной ситуации, и внутренними ресурсами, актуализируемыми индивидом с целью минимизации (совладания) или даже нейтрализации (преодоления) негативных факторов такого воздействия со стороны внешней среды [5]. В работе отмечено, что фиксируемая в исследовании индивидуальность характера устанавливаемых внутри такой матрицы корреляций оказывается тем более выраженной, чем в меньшей степени обнаруживаются внутри сферы эмоций и мотиваций индивида симптомы его личного профессионального выгорания [5].

Таким образом, помимо локального деструктивного воздействия на мотивационную и аффективную сферу личной психики медицинского работника, синдром PBS очевидно редуцирует его индивидуальность во всем ее своеобразии как единое целое, формируя тем самым в отдаленном патогенезе профессионального выгорания выраженный психический дефект личности сотрудника, фиксируемый в подавляющем большинстве исследований частной феноменологии PBS их авторами.

Кроме того, лонгитюдный подход в обращении к этому исследовательскому материалу позволяет фиксировать растянутую во времени стадиальность формирования вырабатываемых индивидуально копинг-стратегий, а также последовательность и целенаправленность индивида в последующей их практической реализации, что дает основание расценивать их как формирующиеся и изменяющиеся в зависимости от перемены внешних условий когнитивно-эмоциональные и поведенческие паттерны, обнаруживающие, в строгом соответствии с теорией формирования общей стрессовой реакции Г.Селье [6], выраженную адаптивную направленность, эффективность которой может быть расценена внутри индивидуального патогенеза PBS в психологических характеристиках «продуктивности – функциональности» vs «деструктивности – дисфункциональности» [7]. Возможность алгоритмизации актуализируемой сотрудником последовательности этапов общей антистрессовой программы с сохранением понимания действия отдельных стадий через контроль и внесение в них корректив в рамках единого алгоритма как системы мер индивидуального противодействия факторам внешней среды, позволяет разработать внутренний индивидуальный алгоритм приспособительного (т.е. адаптивного) характера, изначально обладающий вполне определенным конструктивным потенциалом.

Такая система общей адаптации индивида в соединении с предпочитаемыми им приемами психологической защиты, со стороны практики позволяет сохранять психологическое равновесие в тех профессиональных ситуациях, которые у человека неподготовленного вызывают интенсивную стрессовую реакцию, тогда как со стороны теории в достаточной степени соответствует известной дихотомии Лазаруса – Фолкман [8], поскольку позволяет сочетать действие механизмов редукции чрезмерного эмоционального напряжения от действия внешних факторов с действием механизмов рационализации эмоционально нагруженной ситуации и програм-

мирования собственной профессиональной деятельности внутри нее [8].

Во же самое время, профессионально детерминированная специфика деятельности медицинского работника накладывает свой отпечаток на эти отчасти отвлеченные теоретические построения. Исследователи в [1] отмечают, что одной из наиболее заметных сторон прогрессирования PBS в клинической картине профессионального выгорания медицинских работников различных уровней и специализаций становится все более выраженная неадекватность эмоциональных, а затем и вербальных, и поведенческих реакций на наиболее частые в их работе профессионально значимые ситуации. Эффект углубления возникает вследствие накопления негативного индивидуального опыта как способа превенции стресса и его негативных последствий через репрессию собственных эмоционально-поведенческих проявлений, с одной стороны, и некритического усвоения посторонних негативных поведенческих паттернов, из-за выраженного дефицита времени (например, - в отделении реанимации, в ПИТ, в службе СМП) часто доходящего до автоматизма. Способы аналогизации профессиональной деятельности более опытных товарищей по цеху, с одной стороны, позволяют достаточно эффективно решать проблемы дефицита времени там, где фактор времени играет наиболее критическую роль; однако, с другой стороны, - они же очевидно сужают спектр возможного выбора собственных копинг-стратегий, тем самым затрудняя поиск путей индивидуального выхода из конфликтной ситуации в тех случаях, где что-то «пошло не по плану».

Как отмечают авторы исследования [2], крайне прическая медицинской среде проблема оперативного и корректного выбора копинг-стратегии здесь состоит в том, что аналогизация чужих эмоционально-поведенческих паттернов в условиях выраженного дефицита времени, в значительной степени лишает рецепиента возможности их некаузального, углубленного понимания, а вслед за тем – и возможности их реструктуризации в случае возникающего несоответствия содержательной стороне профессионально-значимой ситуации, величину которого каждый медицинский сотрудник должен уметь фиксировать и оценивать сам для себя лично как профессионала.

Прогрессирующая утрата этого навыка в рамках пролонгированного патогенеза PBS неизбежно порождает в индивидуальном самовосприятии медицинского работника любого уровня все более увеличивающиеся сомнения в уровне своей компетентности, тем самым снижая субъективную самооценку собственного профессионализма, что, в свою очередь, порождает столь же неизбежно проблемы в мотивационной сфере и в сфере личной удовлетворенности своей деятельностью на избранном профессиональном поприще, тем самым все более превращая пребывание эмоционально выгорающего сотрудника на работе в лишенную эмоций рутину.

Последнее само по себе есть не столько проблема выбора копинг-стратегии, обнаруживающей наибольшую степень адекватности конкретной профессиональной ситуации в ее проекции на индивидуально-детерминированный тип формируемого психологического отношения к ней, сколько проблема коррекции негативных последствий некорректного выбора такого рода. В исследовании [3] его авторами приводится гипотеза о возможности проведения корректирующего воздействия в форме предварительного психологического анализа, консультирования и перепрофилирования определенного сочетания индивидуально-психологических особенностей личности медицинского работника в направлении формирования наибольшей индивидуальной резистентности этого исходного комплекса возникновению и прогрессированию синдрома PBS. Исследователи в (там же) отмечают преобладающее значение в процессе формирования эффективной программы противодействия

профессиональному выгоранию таких индивидуальных качеств и свойств, как достаточный уровень личного самоуважения, наличие общего позитивного отношения к окружающим, внутренней гармонии смысложизненных ориентаций и ценностей, имеющих выраженную гуманитарную составляющую, в норме присущую общему характеру мировосприятия врача как необходимой компоненты его профессионального призвания именно в его духовном измерении.

Свойственная дистрессу стадия истощения внутренних физиологических ресурсов человеческого организма, призванных противодействовать возникновению и прогрессированию PBS, согласно данным исследования [4], в пролонгированном патогенезе обнаруживает свою прогредиентность не только в сфере индивидуальной психики, но и в сфере психосоматики. Медицинские сотрудники с выраженным синдромом профессионального выгорания часто предъявляют множество самых разнообразных соматических жалоб неясного генеза, в числе которых наиболее часто указываются апатия, повышенная раздражимость на фоне астении и психастении, периодически возникающие боли в области головы, шеи, спины, суставов, в абдоминальной и в тазовой зоне, нарушения пищевого поведения, диссомния, слабость на фоне повышенной утомляемости, не проходящие ощущения недомогания и общей разбитости. Субъективно воспринимаемые комплексы соматического неблагополучия, трудно вербализуемые, и потому еще более трудно диагностируемые, и курируемые, бумерангом ударяют по и без того расстроенной психике пациентов с выраженным профессиональным выгоранием, усиливая ощущение смешанного соматически-психологического дискомфорта, в современной популярной литературе получившего название «синдрома хронической усталости» [9].

Пребывающий в таком состоянии медицинский работник, ощущая отсутствие необходимых внутренних ресурсов, бессознательно запускает механизмы практически тотальной редукции всего, относящегося к своей профессии, и вызывающего выраженный психологический дискомфорт: объема собственных профессиональных обязанностей, эмоциональных затрат на их выполнение, меры собственного человеческого участия, сопереживания, эмпатии и т.п., причем эти личные нарушения скоро влекут за собой также и нарушения межличностного взаимодействия [5]. Эти последние, вследствие тотальности их характера, очень быстро выходят за границы производственной сферы в сферу непроизводственную, формируя устойчивый и глубокий социальный дефект личности медицинского сотрудника с PBS, при отсутствии которого в перспективе вполне может развиваться состояние частичной или полной десоциализации, и человек становится потерян не только для своей профессии, но и для общества в целом.

Исследователи [7] отмечают, что в таком состоянии весь спектр выбора копинг-стратегий сводится до двух избираемых вариантов: стратегии избегания и стратегии конфронтации в том случае, если сотрудник с PBS становится побуждаем извне к выполнению того, что он выполнять отказывается. В полном соответствии с теорией Лазаруса – Фолкман [8], в субъективном психологическом измерении любая рабочая ситуация оценивается сотрудником с PBS как потенциально стрессогенная; с другой стороны, самоопределение последним внутренних ресурсов для копинга как полностью отсутствующих снимают необходимость решения промежуточной задачи определения предполагаемой величины стрессового воздействия, поскольку при делении на ноль (самооценка внутренних ресурсов) эта величина априори оценивается как бесконечно большая и потому невыносимая, вследствие чего на уровне рациона принимается единственно возможное (как это воспринимается субъективно) решение – избегание стрессового воздействия, а в случае возведения препятствий на пути этого

избегания кем-то извне, – немедленная конфронтация с ним [7]. Таким образом, обе эти стратегии, в норме сохраняющие некоторый адаптационный потенциал, в указанных условиях его почти полностью утрачивают, в реальности оборачиваясь дезадаптацией, дальнейшее сосуществование индивида с которой зачастую переходит в деструктивный режим хаотичного и бессистемного перебора частных решений алармистского характера, а это в последние десятилетия становится одной из наиболее злободневных проблем психологии современной медицины, активно и разнообразно обсуждаемой не только в рамках отечественного, но и мирового психологического отраслевого сообщества.

Исследования в сфере профилактики развития PBS в среде медицинских работников в рамках зарубежного психологического дискурса, основанные на значительном количестве эмпирического материала, полученного путем проведения многих процедур анкетирования, интервью и опросов, обращают внимание исследователей на парадоксальный факт трансформации наиболее часто актуализируемых респондентами копинг-стратегий в стратегии их выживания на работе [10].

Эмпирические результаты, полученные методами направленного анкетирования по конкретным разновидностям медицинских профессий, позволяют выделить коррелянты индивидуально-психологических особенностей основных психологических типов в формируемых ими предпочтениях между тем, что может быть тем или иным образом изменено внутри их рабочих ситуаций с целью снижения стрессогенного давления внешней среды, и тем, что должно восприниматься иначе вследствие реструктуризации их личного отношения к внешним стрессогенным воздействиям, устранить которые из профессионально-значимых ситуаций не представляется возможным [11].

Поскольку первичная эмпирическая информация, получаемая в такого рода исследованиях, в последующей аналитической обработке почти всегда подлежит пересчету, у исследователя появляется возможность, посредством привлечения методов математизации, перейти к тем или иным оценочным методикам, позволяющим связать формируемые внутри каждой копинг-стратегии балансы корреляций между внутренними субъективными ресурсами, и величиной внешнего объективного воздействия, вызывающего профессионально-обусловленный стресс, с оценками общей эффективности актуализации данной копинг-стратегии индивидом в конкретной профессиональной ситуации, – «работает» это или «не работает», и, если «работает», то как (каким образом?), а если «не работает» – то почему? В исследовании [11] его автором отмечено, что наибольшую эффективность позволяют обнаружить не просто частные и узкоспециальные копинг-стратегии преодоления профессионально-обусловленного стресса, свойственного конкретным ситуациям или даже рабочим местам в медицинской профессии, но – в их соединении с апробированными методиками преодоления стресса, вполне отвечающими классическим теоретическим представлениям о физиологии и психосоматике формирования организмом человека общей стрессовой реакции. Последнее, с одной стороны, ощущению снижает градус радикализма в ревизионистских попытках полного пересмотра классических представлений о природе профессионального выгорания; с другой же стороны, определенно вселяет в современных исследователей этого феномена некоторую надежду.

Кроме того, в процессе исследования феномена PBS в медицинском сообществе было установлено [12], что формируемые устойчивые паттерны психологических отношений и поведенческих моделей совладания с профессионально-обусловленным стрессом помогают личности самостоятельно, без обращения к специалистам, анализировать имеющиеся у нее ресурсы противодействия стрессу в режиме самостерирования и последу-

ющей самооценки эффективности, при этом формирующиеся навыки совладания (как перехода к копингу) при все более частой актуализации начинают выполнять функцию медиации между глубиной (интенсивностью) профессионально-ориентированного стресса и формированием индивидуальной выносливости сотрудника по отношению к типовым стрессогенным составляющим своей профессии, что в последующем позволяет индивиду использовать «пробные» сформированные копинг-стратегии по отношению к наиболее частым и интенсивно воздействующим профессиональным стрессорам все более эффективно [12].

Таким образом, все более разнообразно включаемый в процесс поиска наиболее эффективной копинг-стратегии процесс индивидуализации возможных вариантов, предлагаемых психологической теорией и практикой психологического консультирования формирует в исследованиях последних лет выраженную антитезу подходам универсализации [13], тем самым настаивая на компиляции рационалистических моделей с некоторым индивидуальным творчеством и даже искусством интуитивного определения наиболее продуктивных критериев выбора, которые каждый медицинский работник определяет в конкретной профессиональной ситуации сам для себя.

Рассматриваемый таким образом, данный подход позволяет сформировать некоторый перечень индивидуально-значимых критериев выбора наиболее эффективной стратегии сохранения собственного психического и соматического здоровья сотрудника, поскольку это – вопросы, важность которых каждый медицинский работник, имеющий собственное профессиональное образование, профессионально же и оценивает [14]. В исследовании показано, что этот дополнительный аспект высокой нормативной профессиональной компетенции становится важной отправной точкой в запуске индивидуальной программы поиска и совершенствования самоэффективности в противодействии стрессу, обусловленному особенностями медицинской профессии [14]. Следовательно, с точки зрения исследователей, со стороны психологической науки необходимо будет выработать четкую систему объективных оценок в категориях успешности – неуспешности выбора данной стратегии индивидуально через построение индивидуальных шкал субъективно воспринимаемого стресса внутри той или иной профессионально-значимой ситуации, с отдельной их последующей валидизацией для каждой такой стратегии [15], избираемой медицинским работником в каждом случае свободно, самостоятельно и индивидуально. Вполне возможно, что, придерживаясь этого направления, исследователи в конце концов смогут прийти к пониманию исходных препоозиций и предпочтений, на основе которых происходит и производится акт выбора индивидуально приемлемой и эффективной стратегии [16].

Кроме того, у исследователей общей и частной феноменологии профессионального выгорания в среде медицинских работников остается и еще одна возможность повышения практической эффективности стресс-резистентного индивидуального поведения и отношения через внешнее влияние на нейрофизиологические и нейрогуморальные (эндокринные – [17]) характеристики стресса. В [18] отмечено, что внешняя коррекция деятельности внутренних структур головного мозга человека, ответственных за нормативное формирование противострессового ответа на нейрогуморальном уровне, до настоящего времени остается одной из реальных мер уменьшения глубины фактического стрессового воздействия на человеческий организм, активизации деятельности стресс-реализующей и стресс-лимитирующей систем, улучшения динамики и уменьшения продолжительности периода постстрессового восстановления, предохранения от наступления стадии истощения и его разрушительных последствий – дистресса и професси-

онального выгорания, улучшения прогноза общего патогенеза в случае повторяющихся стрессовых воздействий, объективно обусловленных профессиональной ситуацией [19].

Так, например, в Первом МГМУ им. И.М. Сеченова на кафедре ортопедической стоматологии разработана физиотерапевтическая методика внешней мезоденцефальной модуляции («МДМ-терапия» - [20], [21]) мозговых структур, отвечающих за непосредственную активацию систем организма, формирующих общую антистрессовую реакцию. Кроме того, в проведенных по этому направлению на кафедре ортопедической стоматологии Университета исследованиях ([22], [23]) нашли свое подтверждение также и факты влияния (вследствие применения методики мезоденцефальной модуляции на пациентах, перенесших те или иные виды восстановительного стоматологического лечения – [24], [25]) на динамику процессов восстановления после проведенного лечения, а также - процессов общей и функциональной реабилитации [26], поскольку использование указанной методики позволяло улучшить внутреннее психологическое состояние пациентов, и тем самым повысить общую эффективность проведенного им восстановительного лечения, и улучшить его прогноз. Таким образом, реальная эффективность данной методики была подтверждена экспериментально в процессе проведения целого ряда исследований ([27], [28]).

Ряд исследований здесь прямо указывает на то, что наибольшую эффективность в направлении профилактики состояний, предшествующих возникновению феноменов накопления все менее скомпенсированных стрессовых воздействий, способны сформировать комплексные, синтетические подходы, предусматривающие, с одной стороны, как входной контроль параметров индивидуальной сопротивляемости длительным повторяющимся воздействиям профессионально обусловленных внешних стрессоров [29], так и организационную оптимизацию рабочего пространства наиболее стрессогенно-нагруженных видов профессий [30], [31], основанную на принципиально новых, инновационных подходах, которые априори формировались как на основе внутренних психологических закономерностей, так и внешних оценок потенциального уровня стрессогенности [32] наиболее значимых в социальной реальности современного общества профессий, к которым, вне всякого сомнения, относится также и профессия медицинского работника.

Принимая во внимание то обстоятельство, что, как в отечественном, так и в зарубежном психологическом дискурсе проблемы профессионального выгорания медицинских работников находит почти согласованное понимание и одобрение научного сообщества необходимость совмещения инновационных подходов к решению этой проблемы с классическими методиками противодействия стрессу, такая комбинация позволит расширить спектр поисков действительно эффективных решений проблемы PBS в медицинской среде, а также сформировать дополнительные перспективы в организации и оптимизации уже проводимых исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Денисов А.А., Терехина Н.В. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности (на примере эмпирического исследования эмоционального выгорания у стоматологов) // Развитие личности. – 2015. - № 4. – С. 98 – 112.
2. Денисов А.А., Терехина Н.В. Психология эмоционального выгорания (на материалах эмпирического исследования профессиональной деятельности стоматологов) // Развитие личности. – 2017. - № 3. – С. 205 – 221.
3. Говорин Н.В., Бодагова Е.А. Синдром эмоционального выгорания у врачей // Оргздрав: Новости. Мнения. Обучение. Вестник ВШОУЗ. – 2016. - № 1. - С. 98 – 106.
4. Ревина Н.Е. Стадии синдрома эмоционального выгорания в показателях вариабельности сердечного ритма // Вестник новых медицинских технологий. – 2012. - № 3 (Т. 19). – С. 29 – 30.
5. Карамова Л.М., Нафиков Р.Г. Синдром профессионального выгорания у медицинских работников станции скорой медицинской помощи // Вестник Российского государственного медицинского универ-

- сistema. – 2013. – № 5 – 6. – С. 133 – 135.
6. Selye, H. *Stress Without Distress. The Experimental Pathology of Stress // The FASEB Journal of Gerald Weissmann.* – 2007. – No 7. – P. 205 – 210; DOI: 10.1007/978-1-4684-2238-2_9.
7. Исаева Е.Р., Гуреева И.Л. Синдром эмоционального выгорания и его влияние на копинг-поведение у медицинских работников // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2010. – № 6(64). – С. 26 – 30.
8. Lazarus R., Folkman S. *Stress, appraisal, and coping* - New York: Springer Publishing Company, 1984 – code access URL: <http://bookre.org/reader?file=1031849&pg=/> (date access 2018.12.30).
9. Пугарова Е.А., Плещева А.В., Дзеранова Л.К., Рожинская Л.Я. синдром хронической усталости: современные представления об этиологии // Ожирение и метаболизм. – 2010. – № 12. – С. 11 – 13.
10. Aswath, L. *Stress: coping up strategies among woman in corporate and academic libraries in bangalore city // International Journal of Library & Information Science (IJLIS).* – 2017. – No 11 - 12. (Volume 6, Issue 6). – P. 1–9.
11. Scott, E. *Tips For Coping With Stress - Coping Stress Is A Simple And Valuable Skill Set // Verywellmind.* – 2018. – No 1. – P. 3.
12. Jamal, Y. *Coping Strategies as a Mediator of Hardiness and Stress among Rescue Workers // Studies on Ethno-Medicine/* - 2017. - No 11(3). – P. 201-208; DOI: 10.1080/09735070.2017.1356033
13. Gerhard, I. *Stress und Erschöpfung natürlich vorbeugen // Burnout, Erschöpfung, Schlafstörungen.* – 2014. – No 2. – code access URL: <https://www.netzwerk-frauengesundheits.com/stress-und-erschoepfung-natuerlich-vorbeugen/> (date access 2018.12.29).
14. Heuser, I. *Burnout - Anzeichen erkennen und Strategien zur Vermeidung // Aus Forschung und Lehre.* – 2014. – No 2. – code access URL: <https://www.academics.de/ratgeber/anzeichen-burnout-erkennen-vermeiden> (date access 2018.12.27).
15. Lesage, F.-X.; Berjot, S. *L'épuisement professionnel chez les médecins du travail // Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement.* – 2012. – No 73(3). – P. 368-383; DOI: 10.1016/j.admp.2012.02.015
16. Montgomery, C., Demers, S., Morin, Y. *Le Stress, Les Strategies D'adaptation et L'épuisement Professionnel Chez Les Stagiaires Francophones En Enseignement Primaire et Secondaire // Canadian Journal of Education.* – 2017. – No 11. – code access URL: <https://www.questia.com/library/journal/I/G1-259841137/le-stress-les-strategies-d-adaptation-et-l-epuisement> (date access 2018.12.29).
17. Утюж А.С., Загорский В.А., Юмашев А.В., Нефедова И.В., Лушков Р.М. Оценка психоэмоционального статуса и анализ уровня тревожности у студентов первого курса медицинского университета // Роль науки в развитии общества сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. 2016. С. 148-157.
18. Loktionova M.V., Zhakhbarov A.G., Yumashev A.V., Utyuzh A.S., Nefedova I.V. *Rehabilitation of patients with total mandible defects. The USA Journal of Applied Sciences.* - 2016. - № 2. - С. 10 - 12.
19. Локтионова М.В., Жидовинов А.В., Жахбаров А.Г., Салтовец М.В., Юмашев А.В. Реабилитация пациентов с тотальными дефектами нижней челюсти. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Естественные и технические науки. - 2016. - № 4. - С. 81 - 83.
20. Дорошина И.Р., Юмашев А.В., Михайлова М.В., Кудерова И.Г., Кристаль Е.А. Ортопедическое лечение пациентов с повышенным рвотным рефлексом. Стоматология для всех. - 2014. - № 4. - С. 18 - 20.
21. Юмашев А.В. Влияние мезодienceфальной модуляции на качество остеоинтеграции и стабильность денальных имплантатов. // Естественнонаучные основы медико-биологических знаний. Материалы всероссийской конференции студентов и молодых ученых с международным участием – М.: 2017. - С. 10 - 12.
22. Yumashev A.V., Gorobets T.N., Admakin O.I., Kuzminov G.G., Nefedova I.V. *Key aspects of adaptation syndrome development and anti-stress effect of mesodiencephalic modulation. // Indian Journal of Science and Technology.* 2016; 9(19): 93911. doi:10.17485/ijst/2016/v9i19/93911
23. Yumashev A.V., Utyuzh A.S., Volchkova I.R., Mikhailova M.V., Kristal E.A. *The influence of mesodiencephalic modulation on the course of postoperative period and osseointegration quality in case of intraosseous dental implantation. // Indian Journal of Science and Technology.* 2016; 9(42):1-10.
24. Утюж А.С. Хирургические и ортопедические аспекты протезирования пациентов с опорой на имплантаты при полной вторичной адентии // Вестник новых медицинских технологий. -2016. -№4. -С. 172-182.
25. Утюж А.С., Юмашев А.В., Загорский В.В., Лушков Р.М., Нефедова И.В. Клинические аспекты биомеханики включенных в блок имплантатов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Естественные и технические науки. 2016. № 7. С. 92-97.
26. Утюж А.С., Юмашев А.В., Лушков Р.М. Клинический пример ортопедического лечения пациента после резекции нижней челюсти по поводу саркомы с использованием денальных имплантатов. // Клиническая стоматология. -2016; 4 (80): 56-8.
27. Юмашев А. В., Павлов В. А., Адмакин О. И., Кузьминов Г. Г., Нефедова И. В. Анализ применения мезодienceфальной модуляции в коррекции стрессовых нарушений // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии. -2016. -№ 12. -С. 38-48.
28. Yumashev A.V., Utyuzh A.S., Admakin O.I., Zakharov A.N., Nefedova I.V. *Mesodiencephalic modulationverfahren bei der korrektur von belastungsstörungen // International Journal of Applied and Fundamental Research.* 2017. № 1. С. 1-14.
29. Тарасенко А.А., Муханов Ю.В., Анализ физической подготовленности лиц, прибывших для первоначального обучения в Бел ЮИ МВД России имени И.Д. Путилина. Проблемы правоохранительной деятельности. 2017. № 2. С. 89 – 94.
30. Севбитов А.В., Ахмакин О.И., Платонова В.В., Браго А.С., Бондаренко И.В., Золотова Е.В., Канукова Е.Ю., Селифанова Е.И., Скатова Е.А., Юмашев А.В., Кузнецова М.Ю., Миронов С.Н., Дорофеев А.Е. Стоматология: организация стоматологической помощи и анатомия зубов/-Ростов-на-Дону.: Феникс, 2015, -155 с.
31. Akhmetshin, E. M., Vasilev, V. L., Mironov, D. S., Yumashev, A. V., Puryaev, A. S. *And Lvov, V. V. Innovation process and control function in management. European Research Studies Journal,* 21(1), 2018, pp. 663-674.
32. Akhmetshin, E. M., Vasilev, V. L., Mironov, D. S., Zatsarinnyaya, E. I., Romanov, M. V. and Yumashev, A. V. *Internal control system in enterprise management: Analysis and interaction matrices. European Research Studies Journal,* 21(2), 2018, pp. 728-740.

Статья поступила в редакцию 24.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.9

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0079

ТРЕВОЖНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ

© 2019

Маслова Татьяна Михайловна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии

Покацкая Анастасия Владимировна, студентка магистратуры
кафедры психологии

*Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема
(679015, Россия, Биробиджан, ул. Широкая 70а, e-mail: tat290807@mail.ru)*

Аннотация. В данной статье проанализированы подходы к определению стрессоустойчивости личности, выделены компоненты, влияющие на ее развитие и проявление, дано понятие личной и ситуативной тревожности, проанализированы феномены тревога и тревожность, рассмотрено влияние тревожности на развитие стрессоустойчивости личности. Экспериментально выявленные уровни тревожности (личной и ситуативной) и уровень стрессоустойчивости студентов вуза, установлено влияние тревожности личности на развитие ее стрессоустойчивости.

Ключевые слова: стрессоустойчивость личности, ситуативная тревожность, личностная тревожность, тревога, стресс, эмоциональная устойчивость, самооценка.

PERSONALITY ANXIETY AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF STRESS RESISTANCE

© 2019

Maslova Tatyana Mikhailovna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the chair psychology

Pokatskaya Anastasia Vladimirovna, magistracy student
of the department of psychology

*Sholom-Aleichem Priamursky State University
(679015, Russia, Birobidzhan, st. Shirokaja 70-A, e-mail: tat290807@mail.ru)*

Abstract. This article analyzes the approaches to the definition of the stress resistance personality, identifies components affecting its development and manifestation, given the concept of personal and situational anxiety, analyzes the phenomena of alarm and anxiety, examines the effect of anxiety on the development of personality stress resistance. The identified levels of anxiety (personal and situational) and the level of stress resistance of university students prove the influence of anxiety of a personality on the development of stress resistance.

Keywords: personality stress resistance, situational anxiety, personality anxiety, anxiety, alarm, stress, emotional stability, self-concept.

Противоречивая современная жизнь человека, постоянное воздействие на него неблагоприятных факторов (экологических и социальных), усиление требований к проявлению определенных качеств – способствуют проявлению тревожности и стресса. В таком состоянии человек вынужден жить, приспосабливаясь к окружающим реалиям, при этом его психика испытывает ежедневно колоссальные нагрузки, это зачастую приводит к депрессивному состоянию. Проблемы в жизнедеятельности личности (студентов, школьников, взрослых и пожилых людей) способствовала выбору темы нашего исследования и определения ее цели – выявить влияние тревожности личности на развитие стрессоустойчивости.

Стресс, вызванный негативными эмоциями, сильно истощает психическое здоровье человека, тем самым еще больше снижая способность ему сопротивляться. Эту способность человека сопротивляться действию стрессовых факторов ученые назвали «стрессоустойчивость» [1]. Говоря о феномене стрессоустойчивости, Ю.Н. Гурьянов, В.А. Бодров, А.А. Реан и др. отмечают, что стрессоустойчивость проявляется во всех сферах жизнедеятельности человека, но при этом однозначной трактовки данного понятия не существует. Одни исследователи рассматривают это явление как фактор, влияющий на эффективность деятельности (С.В. Ильинский и др.) [2]; другие к этой характеристике добавляют личностный показатель, говоря о такой важнейшей функции, как поддержание постоянства личности как целостной системы (Б.Х. Варданян, С.В. Субботин и др.) [3]. Мы же под «стрессоустойчивостью» понимаем способность личности поддерживать благоприятное психическое состояние под воздействием стрессовых факторов, а также сохранять эффективность деятельности в трудных ситуациях.

Говоря о стрессоустойчивости как о системном явлении, ученые выделяют множество его составных компонентов. Так, например, Н.И. Бережная выделяет жизненный опыт, волевые качества, особенности ин-

теллекта, психофизиологические особенности и др. [4]; А.А. Андреева отмечает, что критериями стрессоустойчивости могут быть: самооценка, эмоциональная устойчивость, уровень нервно-психического напряжения и т.д. [5]. Занимаясь проблемой стрессоустойчивости, ученые Л.Д. Гиссен, Ч.Д. Спилберг, Ю.В. Щербатых, Н.Н. Смирнова выделили тревожность как один из немаловажных факторов, определяющий уровень стрессоустойчивости [6].

Исследователи тревожности Г. Салливан, З. Фрейд, К. Хорни и др. при ее определении предлагали различать такие понятия как «тревога» и «тревожность», иногда их используют как равнозначные [6-13]. Тревога по мнению С.Л. Соловьевой – это ситуативное негативное эмоциональное переживание, а тревожность – постоянное свойство личности, относительно стабильное в течение всей жизни [14]. В своих исследованиях В.А. Ганзен доказал, что длительное состояние тревоги способно перейти в постоянную черту личности, то есть тревога способна трансформироваться в тревожность при продолжительном воздействии неблагоприятных факторов [15]. Поэтому исследование тревожности проводят в комплексе, выделяя ситуативную тревожность – как актуальное состояние, и личностную тревожность – как качество личности.

Ситуативная тревожность может быть адекватной или неадекватной. Адекватная – это когда тревожность возникает своевременно под действием определенных негативных факторов, когда действие факторов прекращается – тревожность пропадает. Неадекватная – это когда нет негативных факторов, или они уже перестали действовать, но человек не выходит из состояния тревожности. В случае долгой неадекватной тревожности она переходит в свойство личности, то есть в личностную тревожность [16].

В нашем исследовании мы предполагаем, что личная и ситуативная тревожность личности может быть фактором развития стрессоустойчивости.

В целях проверки гипотезы о том, что тревожность

личности является фактором развития стрессоустойчивости, нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняло участие 88 респондентов. Для определения личностной и ситуативной тревожности мы воспользовались методикой (Ч.Д.Спилберга – Ю.Л.Ханина) и тест на определение уровня стрессоустойчивости. Результаты исследования тревожности личности представлены на рисунке 1.

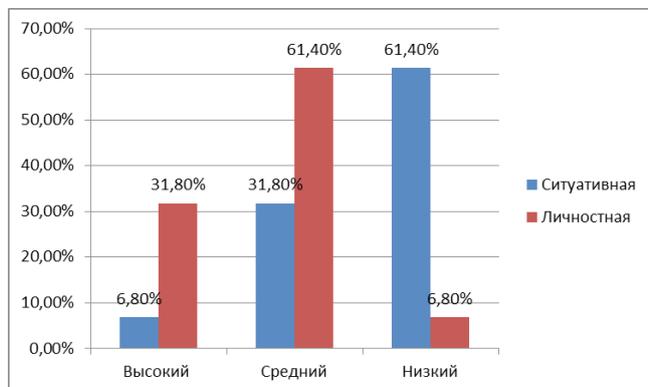


Рисунок 1 – Уровень развития личной и ситуативной тревожности студентов вуза

Анализ результатов исследования, отраженных на рисунке 1, показывает, что по шкале ситуативная тревожность у 6 респондентов, что составляет 6,8%, диагностирован высокий уровень стрессоустойчивости, такие испытываемые в стрессовой ситуации испытывают чувство дискомфорта и напряженности.

У 28 респондентов, что составляет 31,8% от всей выборки, диагностирован средний уровень ситуативной тревожности, у этих респондентов присутствует напряжение от какой-либо конкретной стрессовой ситуации, но при этом они думают, что одолеют ее самостоятельно.

У большинства опрошенных – 54 студента, что составляет 61,4% от общего числа испытуемых – диагностирован низкий уровень ситуативной тревожности, эти респонденты не чувствуют угрозы в окружающем своем комфорту миру.

Высокий уровень личностной тревожности диагностирована у 28 студентов, что составляет 31,8% опрошенных, выявленные высокие показатели, говорят о том, что любая ситуация этими людьми воспринимается как стрессовая и вызывает чувство глубокой тревоги, нервного напряжения. Такие студенты могут испытывать невротический конфликт, временами проявлять эмоциональный и нервный срывы.

Средний уровень личностной тревожности выявлен у 54 студентов, что составляет 61,4% испытуемых, эти респонденты ощущают дискомфорт от стрессовых ситуаций, но оценивают его адекватно, что дает возможность разрешать и урегулировать волнующие вопросы.

Низкий уровень личностной тревожности наблюдается у 6 респондентов, что составляет 6,8% от общего числа опрошенных. Эти студенты находятся в состоянии покоя и стабильности вне зависимости от внешних факторов, а любую стрессовую ситуацию предпочитают разрешать с позиции логики и здравого смысла, не руководствуясь тяжелыми эмоциональными переживаниями.

Результаты исследования уровня стрессоустойчивости личности представлены на рисунке 2.

Анализ результатов исследования, отраженных на рисунке 2, показывает, что у 62 опрошенных студентов, что 70,5 % выявлен средний уровень стрессоустойчивости, им в целом удается справляться со стрессовыми ситуациями, но если стресс будет долгим или очень сильным, это может привести их к нервному срыву.

Низкий уровень стрессоустойчивости диагностирован у 26 испытуемых, что составляет 29,5 % от всех ре-

спондентов, для этих респондентов любая мелочь может быть сильным стрессовым фактором, который надолго испортит им настроение и выбьет из колеи. Со стрессовой ситуацией им бывает справиться очень сложно, для этого им необходимы сильнее эмоциональные и моральные затраты.

Высокий уровень стрессоустойчивости в данной группе респондентов не был диагностирован.

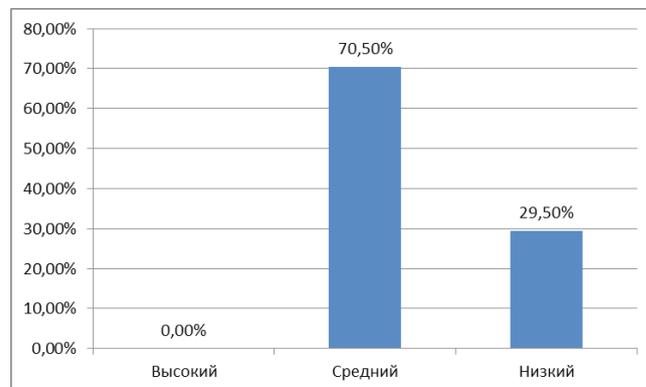


Рисунок 2 – Уровень развития стрессоустойчивости студентов вуза

Для определения влияние ситуативной и личностной тревожности личности на развитие стрессоустойчивости студентов вуза результаты исследования мы подвергли двухфакторному дисперсионному анализу Фишера. Расчет производился в программе STATISTICA10. Результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты двухфакторного дисперсионного анализа Фишера влияния показателей ситуативной и личностной тревожности на стрессоустойчивость личности

Факторы	Стрессоустойчивость
Ситуативная тревожность	4,75*
Личностная тревожность	

Примечание: * – достоверность $p < 0,05$

Критическое значение двухфакторного дисперсионного анализа Фишера для данного исследования равно 3,05, при уровне значимости 95%. $F_{эмп} > F_{кр}$ ($4,75 > 3,05$), что является статистически значимым результатом. Следовательно, на развитие стрессоустойчивости непосредственное влияние оказывает ситуативная и личностная тревожность личности.

Таким образом, тревожность влияет на эмоциональное состояние, поведение личности, характеризует ее состояние в данный момент времени и влияет на развитие стрессоустойчивости личности, поэтому важно учитывать уровень личной и ситуативной тревожности личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, – 2008. – 256 с.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М., 2006. 528 с.
3. Субботин С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя: дисс. ... канд. психол. наук. Пермь, 1993. 152 с.
4. Бережная Н.И. Стрессоустойчивость оперативных сотрудников таможенных органов // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 г.: в 8 т. СПб, 2003. Т. 1. С. 453-457.
5. Андреева А.А. Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов: дисс. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2009. 219 с.
6. Исследование тревожности (Спилбергер Ч.Д., адаптация Ю.Л. Ханина) // Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб., 2002. С. 124-126.
7. Сундеева Л.А., Шейкина Е.А. К вопросу о детской тревожности и страхе // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 410-412.
8. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Когнитивно-поведенческие

паттерны отношения родителей к ребенку как фактор социальной тревожности и выученной беспомощности в младшем школьном возрасте // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3 (6). С. 282-285.

9. Барсукова Е.В. Анализ этиологических факторов эмоциональной нестабильности у школьников и студентов в контексте образовательных нагрузок и пути их нивелирования // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 254-258.

10. Ванакова Г.В. Саморегуляция как критерий жизнестойкости субъектов образовательного процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3 (10). С. 36-40.

11. Чикова И.В. Проблема эмоционального неблагополучия детей дошкольного возраста и её практико-инструментальное решение // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 165-167.

12. Амбалова С.А. Проблемы и механизмы проявления тревожности учащихся младших классов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 86-89.

13. Гаджиева А.Ш. Психокоррекционная работа по снятию эмоциональной неустойчивости студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 66-68.

14. Соловьева С.Л. Тревога и тревожность: теория и практика // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – №6(17). – URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 22.02.2019 г.).

15. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1984. – 176 с.

16. Маслова Т.М. Динамика тревожности студентов вуза в процессе их профессионального становления // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика и психология – 2014. – №4 (30). – С.168-171.

Статья поступила в редакцию 24.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.9.072 (075)
DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0080

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В РЕТРОСПЕКТИВЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

© 2019

Матяш Наталья Викторовна, доктор психологических наук, профессор кафедры
общей и профессиональной психологии

Павлова Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, профессор кафедры
общей и профессиональной психологии

*Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
(241036, Россия, Брянск, ул. Бежицкая, 14, e-mail: vds-24@yandex.ru)*

Аннотация. В статье предложен ретроспективный подход к становлению предмета юридической психологии как современной отрасли психологической науки, предпринята попытка определения ее роли и значения в культурно-историческом развитии. Авторами дан анализ процесса становления предмета юридической психологии. История юридической психологии имеет длительный и противоречивый характер, предпосылки зародились в трудах древнегреческих мыслителей, ученых Средневековья и Нового времени. Онтология научного познания прошла путь от описательных знаний, основанных на житейских обобщениях и наблюдениях до современных научных экспериментальных исследований. В качестве полноправной отрасли психологической науки, юридическая психология заявила о себе в первых десятилетиях XX в. Детальная проработка и анализ научных источников позволили обнаружить новые идеи и подходы, важные для понимания проблематики современной юридической психологии. Предметное поле исследований включает наиболее существенные в прикладном значении направления, такие как криминальная психология, психология преступника, психология свидетельских показаний, судебная психология, пенитенциарная, процессуальная психология и др. Значимость юридической психологии среди других отраслей психологической науки подчеркивается существенным возрастанием исследований в этой сфере и смежных с ней отраслях. Ретроспективный подход к рассмотрению предпосылок становления научной отрасли и методологического аппарата юридической психологии позволил констатировать, что исследование предмета юридической психологии продолжается и формируется ее методологии.

Ключевые слова: история психологии, ретроспективный анализ, культурно-историческое развитие, предмет юридической психологии, межпредметные связи, методология науки, «двухступенчатая» структура методологических категорий юридической психологии.

JURIDICAL PSYCHOLOGY IN THE RETROSPECTIVE OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE

© 2019

Matyash Natalia V Victorovna, Doctor of Psychology, Professor at the Department
of General and Professional Psychology

Pavlova Tatyana Alexandrovna, Candidate of Psychological Sciences, Professor
of the Department of General and Professional Psychology

*Bryansk State University named after academician IG Petrovsky
(241036, Russia, Bryansk, Bezhitskaya str., 14, e-mail: vds-24@yandex.ru)*

Abstract. A retrospective approach to the subject of juridical psychology as a contemporary branch of psychology is proposed in the article. An attempt to define its role and significance in cultural and historical development is also made. The authors have analyzed the process of forming the subject of juridical psychology. The history of juridical psychology has a long and controversial nature. The science has its roots in the works of ancient Greek thinkers, scholars of the Middle Ages and the New Age. The ontology of the scientific knowledge has gone its way from descriptive knowledge based on everyday generalizations and observations to modern scientific experimental research. Being a competent branch of psychology, juridical psychology declared itself in the first decades of the twentieth century. A detailed study and analysis of the scientific sources enabled us to discover new ideas and approaches that are important for understanding the hot topics of contemporary juridical psychology. The subject field of the research includes the most significant applied areas, such as criminal psychology, psychology of the criminal, psychology of testimony, forensic psychology, penitentiary, procedural psychology, etc. The significance of juridical psychology among other branches is underlined by considerable increase in the studies in the field and related subjects. The retrospective approach to the consideration of the background for the formation of the scientific branch and the methodological apparatus of juridical psychology made it possible to argue that the study of the subject of juridical psychology is continuing, alongside with the development of its methodology.

Keywords: history of psychology, retrospective analysis, cultural and historical development, the subject of juridical psychology, interdisciplinary connections, methodology of science, “two-level” structure, methodological categories of juridical psychology.

Научным познанием в области психологии накоплен огромный теоретический и эмпирический материал. Психология стала важным звеном, связующим целый ряд различных областей научного знания, в определенном аспекте синтезируя достижения и в тоже время способствуя их развитию. Психология – многоотраслевая область современной науки, предметное поле которой постоянно расширяется.

Юридическая психология представляет собой новую, активно развивающуюся отрасль психологической науки. Юридическая психология сформировалась на стыке двух важных научных областей, изучающих человека и его поведение – психологии и юриспруденции. Ее становление обусловлено тенденциями формирования современного гражданского общества, ориентированного на соблюдение законности и правопорядка. Каждая из

этих наук имеет собственный, своеобразный путь развития, которое продолжается и до настоящего времени.

Осмыслить современное состояние юридической психологии и определить пути ее развития возможно лишь в историческом контексте с учетом сложившихся тенденций. Ретроспективный анализ позволяет определить роль и значение науки в культурно-историческом развитии; модернизировать методологическое обеспечение исследовательской практики; исследовать особенности развития науки в отдельные периоды, в отдельных регионах и странах. В этой связи анализ и переосмысление процесса становления и современного развития юридической психологии как самостоятельной отрасли является актуальной задачей истории психологии.

Вопросы истории юридической психологии освещали в своих трудах И.И. Аминов, В.Л. Васильев, М.И.

Еникеев, А.И. Иванов, Т.В. Казак, И.Е. Козырева, Н.В. Косолапов, В.В. Мельник, В.В. Романов, Н.Г. Соболев и др. Все же детальная проработка и анализ научных источников позволяют обнаружить новые идеи и подходы, важные для понимания проблематики юридической психологии.

История формирования юридической психологии имеет длительный и противоречивый характер. Предпосылки формирования юридической психологии зародились в трудах древнегреческих мыслителей, ученых Средневековья и Нового времени.

Попытки применения психологических знаний в юридической практике можно проследить на протяжении многих веков. Поскольку психология как наука только зарождалась, ее знания были описательными, базировались на житейских обобщениях и наблюдениях. Тем не менее, постепенно формировались научные основания юридической психологии.

Так, древнегреческий философ Платон (427-347 до н.э.) описывал факторы, удерживающие от нарушения законов [15]. К таким факторам он относил: 1) ожидаемое зло; 2) общественное мнение о преступниках; 3) совестливость и привычку достойного поведения; 4) поощрение правопослушных граждан.

Аристотель (384-322 до н. э.) отвергал врожденность преступных наклонностей и указывал, что от самого человека зависит быть достойным или дурным. Аристотель писал: «Именно так, совершая правые поступки, мы делаемся правосудными, поступая благоразумно - благоразумными, действуя мужественно - мужественными» [3]. Также он считал важнейшим фактором в борьбе с преступностью воспитание молодежи.

В эпоху возрождения и эпоху просвещения отдельные обобщения и рассуждения в сфере юридической психологии можно найти в трудах Томаса Мора (1478-1535), Томаса Гоббса (1588-1679), Поля Гольбаха (1723-1789), Дени Дидро (1713-1784), Жан-Жака Руссо (1712-1778) и других философов и просветителей.

Уже в 1791 г. появилась работа немецкого писателя и философа Карла Эккартстаузена, получившего юридическое образование (1752-1803) «О необходимости психологических знаний при обсуждении преступлений». В начале XIX в. была опубликована книга И. Гофбауэра (1808 г.) «Психология в ее основных применениях к судебной жизни». В 1835 г. - работа И. Фридрейха «Систематическое руководство по судебной психологии». Таким образом, уже к началу XIX в. были намечены основные области взаимосвязи психологии и юриспруденции.

Толчком формирования юридической психологии послужило активное становление психологической науки в целом, в конце XIX - начале XX в. [22]. Именно в это время появилась первая лаборатория экспериментальной психологии В. Вундта в Лейпцигском университете (1879 г.). В ней изучались познавательные процессы (ощущение, восприятие и др.). В лаборатории В. Вундта обосновывались требования к объективности и воспроизводимости психологических экспериментов, что повлияло на развитие психологии и ее отдельных отраслей.

В это же время появились и первые прикладные исследования психологических проблем и явлений в области юридической психологии. Изучались психологические особенности свидетельских показаний, допроса, судебной и следственной деятельности, психологические требования к профессиональному отбору юристов и др., то есть проблемы, не теряющие свою актуальность до настоящего времени.

Значительный вклад в становление юридической психологии внес австрийский юрист, основоположник криминологии Ганс Гросс (Gross Hans, 1847 - 1915). В его книге «Криминальная психология» (в некоторых источниках - «Уголовная психология») (1898 г.) была обоснованы условия принятия доказательств в суде, оценки

показаний, анализировались внешнее выражение психических состояний и признаки характера свидетелей, потерпевших и преступников, приводились элементы физиогномики, были широко представлены общепсихологические исследования познавательных, интеллектуальных процессов, ощущения и восприятия, мышления, памяти, эмоционально-волевой сферы, различия между мужчинами и женщинами, особенности несовершеннолетних. Рассматривались причины и условия возникновения криминального поведения, такие как эмоциональные расстройства, уровень интеллекта, воспитание и образование, наследственность и др. Г. Гросс указывал на необходимость комплексного изучения человека для судебной практики, он писал: «Ошибочно полагать, что достаточно в большинстве случаев изучать только ту сторону человека, которая представляется важной в данный момент - его нечестность, его лень и т.д. Это, естественно, приведет к простому одностороннему суждению... Каждое индивидуальное качество является всего лишь симптомом целостной природы, и может быть объяснено только посредством всего комплекса, и хорошие свойства зависят в такой же степени от плохих, как и плохие от хороших» [26].

Г. Гросс считал криминальную психологию особенной частью криминалистики, определял ее как субъективную криминалистику [25]). Необходимо отметить, что в предисловии к своей книге Г. Гросс указывает, что среди всех дисциплин, необходимых для уголовного правосудия в дополнение к знанию права, наиболее важными для юристов являются те, которые берут начало из психологии.

Многие психологические проблемы криминалистики были поставлены в работах итальянского психиатра Чезаре Ломброзо (Cesare Lombroso, 1835 - 1909). Ч. Ломброзо, основываясь на биологизаторских позициях, был автором типологии преступников по внешним морфологическим признакам (форма черепа, строение ушной раковины и др.), изучал женскую преступность. Ломброзо считал, что преступники являются ненормальными людьми по их физическому строению и психической организации, а преступления выступают как следствие их врожденных особенностей, проявления атавизма и вырождения (дегенерации). Поэтому совершение преступлений для таких людей неизбежно и наказание не может их исправить. В своей работе «Преступный человек» (1876) Ч. Ломброзо анализирует различные факторы возникновения преступлений: географические, этнические, распространение преступлений в зависимости от времени года («календарь преступников»), плотности населения, заболеваний, уровня образования, профессии и др. [13].

В работах Вильяма Штерна (William Lewis Stern, 1871-1938), известного немецкого психолога и философа, впервые рассматривались психологические проблемы свидетельских показаний. В своей работе «Психология свидетельских показаний. Экспериментальные исследования верности воспоминания» (1902) [24] В. Штерн ввел понятие «нормальной психологической неправдивости», которая входит в широкую область нормальных психологических ошибок воспоминания. Штерном были рассчитаны статистические показатели ошибочных воспроизведений материала в проведенных им экспериментах (около 8 %), показатели возрастания искажения материала с течением времени (около 1,3 % на каждый день, прошедший после предъявления экспериментального материала). Изучались также индивидуальные и гендерные различия в припоминании. В Штерном сделано интересное заключение: «Женщины превосходят мужчин в отношении устойчивости воспоминания, они уступают им в отношении верности воспоминания: женщины забывают меньше, но они искажают больше». Были выявлены также различные типы ошибок в свидетельских показаниях, такие как пропуск фактов, их «прибавления», изменения, среди которых специально

выделяются «ошибки расположения», и др. В. Штерн подробно анализирует причины искажения информации, разделяя их на ошибки восприятия и ошибки воспоминания. В. Штерн дает рекомендации для юристов, среди которых нужно отметить требование проведения экспериментально-психологического исследования свидетеля для установления степени верности воспоминаний.

Немецкий психолог Карл Марбе (Karl Marbe, 1869-1953) расширил круг проблем зарождающейся юридической психологии, содействовал признанию юридической психологии как науки. В своей книге «Основные особенности судебной психологии» К. Марбе ввел различия между криминальной и судебной психологией. Основное внимание было уделено личности свидетелей и психологии свидетельских показаний.

К. Марбе впервые стал психологом-экспертом в судебном дознании (1911 г.), на основе своего опыта выпустил книгу «Психолог как эксперт суда в уголовном и гражданском процессе» (1926).

На рубеже XIX - начала XX вв. наиболее популярными были исследования психологии свидетельских показаний, в этой области появились, помимо В. Штерна, работы таких известных психологов того времени как Гуго Мюнстерберг (1863 -1916) и Джеймс Маккин Кеттелл (1860-1944). В 1903-1906 гг. в Лейпциге даже издавался многотомник «Доклады по психологии показаний» под редакцией Г. Гросса.

В работах Эдуарда Клапареда (1873-1940) рассматривались проблемы применения психологических познаний в правовой сфере. Э. Клапареду принадлежит термин - «Юридическая психология» (1906 г.).

Выдающийся отечественный ученый В.М. Бехтерев также занимался проблемами юридической психологии. Он также стал инициатором открытия Кримнологического института (1909) в рамках научно-учебного Психоневрологического института, который также был создан при его непосредственном участии [12, с. 243].

Появились многочисленные работы в области криминальной психологии, такие как «Значение психологии в борьбе с преступностью» Ю. Фридриха (1915 г.), «Психология преступности» П. Кауфмана (1912), «Психология преступника» Ф. Вульфена (1926).

Значимость психологических исследований в сфере юриспруденции стала настолько очевидной, что в 1912 г. на юридическом конгрессе в Германии судебная психология приобрела официальное признание в качестве «необходимой составной части первоначального образования юристов», после чего данная учебная дисциплина стала преподаваться в высших юридических учебных заведениях.

В 20-х гг. XX в. в России начались активные исследования в сфере юридической психологии. Психологи занимались обоснованием ее предмета и юридических принципов. В работах А.Е. Брусиловского, М.Н. Гернета, М.М. Гродзинского, А.В. Дулова, Я.А. Канторовича, А.Р. Ратинова, А.С. Тагера и др. изучались проблемы психологических особенностей правонарушителей и заключенных, преступного мира, свидетельских показаний, требования к судебно-психологической экспертизе.

А.Р. Лурия (1902-1977) разработал сопряженную моторную методику для обнаружения скрытых аффективных комплексов, на основе которой были проведены эксперименты по обнаружению психологическими методами причастности к преступлению.

На I Всесоюзном съезде по изучению психологии (1930 г.) работала секция судебной психологии, на которой были заслушаны доклады А.С. Тагера «Об итогах и перспективах изучения судебной психологии» и А.Е. Брусиловского «Основные проблемы психологии подсудимого в уголовном процессе». Участники съезда выделили три основных направления развития судебной психологии: криминальную, пенитенциарную и процес-

суальную психологию.

Серьезным толчком к развитию юридической психологии в нашей стране послужило введение одноименной учебной дисциплины в профессиональную подготовку юристов (1964 г.) [17].

История становления юридической психологии отражает расширение ее содержания и появление все новых направлений развития.

Таким образом, уже в первых десятилетиях XX в. юридическая психология заявила о себе в качестве полноправной отрасли психологической науки, выделив в своем составе отдельные наиболее важные в прикладном значении направления, такие как криминальная психология, психология преступника, психология свидетельских показаний, судебная психология, пенитенциарная и процессуальная психология.

Бурное развитие юридической психологии в настоящее время привело к выделению в ее составе отдельных важных направлений, имеющих собственное содержание.

Как уже отмечалось, еще в 30-х гг. XX в. в составе юридической психологии успешно функционировали криминальная, пенитенциарная и процессуальная психология.

В конце XX в. в систему отечественной юридической психологии включались криминальная психология, судебная психология, исправительная психология и правовая психология [22].

Е.В. Чернышева выделяет в содержании юридической психологии следующие разделы: криминальная психология, судебная психология, правовая психология и пенитенциарная психология [23, с. 5].

М.И. Еникеев включает в систему юридической психологии такие разделы как методология юридической психологии, правовая психология, криминальная психология, психология уголовного судопроизводства, охватывающая психологию предварительного следствия и психологию судебного разбирательства; психология исправительной деятельности, психология гражданского правового регулирования, психология организации деятельности юридических организаций [9, с. 19-21].

Л.В. Алексеева считает, что юридическая психология включает такие направления как криминальная психология, оперативно-розыскная психология, следственная психология, судебно-экспертная психология, судебная психология, психология социальной реабилитации (исправительно-трудовая психология), психология правового воспитания, психология труда юриста [2, с. 20-21].

Активное развитие отраслей юридической психологии и их дифференциация прослеживается в трансформировании их обозначений в системе юридической психологии, более четком акцентировании их границ и обособлении их содержания. Так, пенитенциарная психология вырабатывала свой предмет и содержание в русле исправительной психологии (психологии исправительной деятельности и исправительно-трудовой психологии, психологии исправления осужденных) [21]. В.М. Поздняков указывает, что за последние десятилетия пенитенциарная психология является одной из наиболее динамично развивающихся отраслей юридической психологии в России [16; с.3].

О.Д. Ситковская выделяет в структуре юридической психологии общую и особенную части [19, с. 330]. К общей части автор относит методологию, историю и методику преподавания юридической психологии, к особенной части - основные базовые направления исследований, так называемые частные теории. Под частными теориями О.Д. Ситковская имеет в виду как раз то, что в работах других авторов называется подсистемами, научными направлениями, разделами. С этой точки зрения О.Д. Ситковская, как и другие авторы выделяет правовую, криминальную, судебную и исправительно-трудовую психологию. Помимо этих направлений, или частных теорий в терминологии автора, выделяются

психология уголовной ответственности, психология профессиональной деятельности юриста [19, с.331].

И.Н. Сорокотягин обосновывает такое направление как психология юриспруденции, которая «представляет собой единство психологии (психических явлений, личности, деятельности) и права (дееспособности, правоспособности, правопонимания, мотива, вины, умысла, юридической деятельности и др.)» [21, с. 97], и считает что данное направление шире, чем юридическая психология. По мнению автора, психология юриспруденции включает в себя правовую и юридическую психологию. В свою очередь, правовая психология охватывает криминальную психологию, исправительную психологию и психологию юридического труда [21, с. 98].

Юридическая психология реализует прикладной характер «применения достижений психологии в юридической деятельности» [21, с. 98] и занимается проблемами психодиагностики в правовой сфере.

О.Ю. Михайлова указывает, что юридическая психология «в настоящее время получила в нашей стране нормативное и организационное оформление» [14]. Можно отметить, что в 1971 г. (по некоторым данным - в 1969 г.) юридическая психология включена в реестр научных психологических специальностей (шифр специальности - 19.00.06).

Важной методологической проблемой современной науки является определение ее предмета, базовых методологических принципов и основных категорий. Поскольку юридическая психология является новой, активно развивающейся отраслью психологической науки, ее методологические основания не получили достаточного развития, юридическая психология испытывает ряд методологических трудностей. Методология психологической науки обосновывает ее предмет, объект, методологические принципы, категориальный аппарат, содержание и основные исследовательские конкретно-научные методы и подходы. О.Ю. Михайлова отмечает, что целый ряд методологических проблем в юридической психологии не нашел своего решения [14]. Многие авторы отмечают, что юридическая психология не имеет обобщенного теоретико-методологического обоснования [10, с. 127-128; 24, с. 56].

Юридическая психология (от лат. *Juris* – право) – это отрасль психологической науки, изучающая закономерности и механизмы психической деятельности людей в сфере регулируемых правом отношений [1,5,24,19, 23 и др.].

Психология как наука изучает конкретные факты и явления психической жизни, психические процессы, психические состояния и свойства личности, поведение и деятельность человека. Юридическая психология направлена на изучение данных психологических явлений и закономерностей в особых ситуациях, которые относятся к правопорядку и правоприменению.

Уточняя определение предмета юридической психологии, В.Л. Васильев указывает, что юридическая психология является самостоятельной научной дисциплиной, «в центре внимания которой находятся проблемы согласования человека и права как элементов единой системы» [6, с. 34].

Л.В. Алексеева определяет юридическую психологию как направление психологической науки, возникшее для изучения психических явлений, образующихся в правовом контексте [2, с. 18].

М.И. Еникеев указывает, что «юридическая психология изучает психологические аспекты права, правового регулирования и юридической деятельности, исследует проблемы повышения эффективности правоотношения, правоприменительной, правоохранительной и пенитенциарной деятельности на основе учета психологических факторов» [9, с. 18].

На основании детального исследования анализа предмета современной юридической психологии в трудах отечественных психологов, В.А. Ильина предлагает

следующее определение: «под предметом юридической психологии необходимо понимать закономерности, возникающие между правовыми и психологическими явлениями, а также психологические механизмы образования новых явлений в сфере отношений, регулируемых правом» [10, с. 95.], тем самым уточняя границы изучаемой предметной области.

И.Н. Сорокотягин считает, что юридическая психология «раскрывает особенности использования психологических познаний исключительно в практической деятельности юриста» [21, с. 97].

Имеются попытки рассмотрения предмета юридической психологии под углом отдельных проблем, так в работе М.А. Зайцева предлагается рассматривать конфликты подростков и родителей как предмет юридической психологии [8].

М.В. Пряхина [18], Е.В. Чернышева [24] указывают, что предмет юридической психологии как интеграция юриспруденции и психологии, проявляется на трех уровнях:

- непосредственное использование психологического знания в юриспруденции;
- применение в юриспруденции психологического знания с учетом специфики правовой деятельности;
- синтез психологии и юриспруденции, в русле новой отрасли науки - юридической психологии.

Нам представляется, что предмет юридической психологии в большинстве подходов современных авторов рассматривается с двух сторон: в аспекте «психологизации» юриспруденции (термин М.С. Строговича) [20], и в аспекте своеобразия юридической психологии.

Система категорий юридической психологии строится также на основе ассимиляции общепсихологической методологии.

О.Д. Ситковская описывает «двухступенчатую» [кавычки автора] структуру методологических категорий юридической психологии, воспринятых из общей психологии: «Первую ступень составляют такие базовые понятия, как личность, психика, деятельность. Вторую ступень занимают понятия также категориального значения, но производные от первых» [19, с. 336].

В рамках общей методологии юридической психологии разрабатываются частные методологии ее значимых и злободневных направлений, поскольку накопленный обширный теоретический материал и практические достижения в этих областях требуют методологического осмысления и логизации. О.Ю. Михайлова считает, что отдельные направления юридической психологии имеют серьезный теоретический потенциал и широкую эмпирическую базу, что позволяет обсуждать их особый предмет и специальные методы [14].

Обоснование предмета юридической психологии позволяет выделить ее основные задачи, направленные на исследование ключевых проблем юридической психологии, к которым относится выявление и изучение психических явлений, закономерностей и механизмов психологической деятельности и личности человека в сфере правоотношений и правоприменительной деятельности.

Юридическая психология, как и другие современные науки, имеет многочисленные межпредметные связи с другими научными отраслями. Такое взаимодействие и взаимообмен актуальными научными знаниями способствуют росту научного знания и обогащают как содержание, так и методический инструментарий юридической психологии.

Значимость юридической психологии среди других отраслей психологической науки подчеркивается существенным возрастанием исследований в этой сфере и смежных с ней отраслях. Кроме того, усиление роли юридической психологии в настоящее время особенно заметно в связи с тем, что в различных странах созданы психологические общества и объединения юридических психологов, появляются отделения и секции юридической психологии в известных и эффективных

работающих психологических обществах. Среди таких сообществ можно назвать Американское общество психологии и права (American Psychology-Law Society, AP-LS), которое объединяет юристских и судебных психологов, а также психологов, разрабатывающих проблемы применения психологии к закону; Американскую коллегию судебной психологии (American Board of Forensic Psychology), занимающуюся сертификацией судебных психологов; Американскую академию психиатрии и права (American Academy of Psychiatry and the Law, AAPL); Европейскую ассоциацию психологии и права (European Association of Psychology and Law, EAPL); отделение психологии и права (psychology and law division) в Американской психологической ассоциации (APA). В нашей стране проблемы юридической психологии обсуждаются на съездах психологов, на специальных конференциях и психологических симпозиумах.

Для юридических психологов выпускается специальная профессиональная периодика, публикующая статьи по актуальным вопросам современной юридической психологии.

Таким образом, ретроспективный подход к рассмотрению предпосылок становления научной отрасли и методологического аппарата юридической психологии позволяет констатировать, что исследование предмета юридической психологии продолжается, как продолжается и формирование ее методологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Александрова Л.А., Корытченкова Н.И., Михайлова В.П. Юридическая психология: учебное пособие. [Текст] / Л.А. Александрова, Н.И. Корытченкова, В.П. Михайлова – «ФЛИНТА», 2013. – 410 с.
2. Алексеева Л.В. Юридическая психология: учебное пособие. [Текст] / Л.В. Алексеева – М.: Проспект, 2010. – 312 с.
3. Аристотель. Никомахова этика. / Пер. с древнегреч. Брагинской Н.В. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1997. – 230 с.
4. Бандурка А.М., Бочаров С.П., Землянская Е.В. Юридическая психология: Учебник. [Текст] / А.М. Бандурка, С.П. Бочаров, Е.В. Землянская – Харьков, 2002. – 596 с.
5. Баранов П.П., Курбатов В.И. Юридическая психология: Учебное пособие. [Текст] / П.П. Баранов, В.И. Курбатов - Ростов-на-Дону: РЮИ МВД России, 2003. - 530 с.
6. Васильев В.Л. Юридическая психология: Учебное пособие. [Текст] / В.Л. Васильев – М.: Питер, 2009. - 655 с.
7. Дозорцева Е.Г. Зарубежная и российская юридическая психология: встреча в Петербурге. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2015(5). № 4. С. 94-97.
8. Зайцев М.А. Конфликты подростков и родителей как предмет юридической психологии. //Вестник Таганрогского государственного педагогического института. [Текст] / М.А. Зайцев - 2016. - № 1. - С. 54-59.
9. Еникеев М.И. Структура и система категорий юридической психологии: автореферат дис. ... доктора психологических наук. [Текст] / М.И. Еникеев - М., 1996. – 52 с.
10. Ильина В.А. К вопросу о предмете юридической психологии. // Психология и право. - 2018. - Том 8. - № 2. - С. 89-100.
11. Казак Т.В. Историко- психологические и юридические предпосылки становления психологической службы в странах СНГ. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2009. № 116. - С. 22-28. - С. 22- 28.
12. Козырева И.Е. Юридическая психология: история и современность. / Правовое государство: проблемы понимания и реализации: Сб. статей Международной научно-практической конференции, посвященной 10-летию журнала «Правовое государство: теория и практика». - 2015. - С. 239-245.
13. Ломброзо Ч. Преступный человек: [пер. с ит.] / Чезаре Ломброзо. - М.: Эксмо; МИДГАРД, 2005 – 876 с. - (Гиганты мысли).
14. Михайлова О.Ю. Актуальные проблемы юридической психологии // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы III Всероссийского съезда психологов: в 8-ми томах. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. - Т. 5. С. 451-455.
15. Платон. Законы. – М.: Ruscience, 2016. - 322 с. - (Серия «Классическое наследие»)
16. Поздняков В.М. Отечественная пенитенциарная психология: история и современность. Монография. [Текст] / В.М. Поздняков – М.: Академия управления МВД России, 2000. - 269 с.
17. Пономарева О.Ю., Белошапка А.С., Михайлюк Е.Б. О современных проблемах юридической психологии в России. // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. статей по мат. XVIII междунар. студ. науч.-практ. конф. - № 11(17). [Электронный ресурс] URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/11\(17\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/11(17).pdf)
18. Пряхина М.В. Актуальные проблемы и перспективы развития юридической психологии в Российской Федерации. / Криминалистические чтения на Байкале – 2015: Материалы Международной научно-практической конференции; Отв. ред. Д. А.

Степаненко. – Иркутск 2015. – С. 352-357.

19. Ситковская О.Д. Методология юридической психологии. // Библиотека криминалиста. Научный журнал. - 2013. № 3 (8). - С. 329-343.

20. Строгович М.С. Некоторые вопросы использования психологических знаний в юридической работе // Психологический журнал. - 1980. - № 6. - т. 1. 4

21. Сорокотягин И.Н. Психология юриспруденции как самостоятельная дисциплина. // Психопедагогика в правоохранительных органах. [Текст] / И.Н. Сорокотягин – 2005. - № 1 (23). - С. 97-98.

22. Психология: словарь. /Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

23. Чернышева Е.В., Багаутдинова В.Р. Развитие юридической психологии в России в XXI веке. // Вестник Гуманитарного университета. - 2016. - № 1 (12). - С. 56-63.

24. Штерн В. Психология свидетельских показаний. Экспериментальные исследования верности воспоминания (Zur Psychologie der Aussage experimentelle Untersuchungen über Erinnerungstreu). [Электронный ресурс] //Вестник права. – СПб., 1902. - № 2. - с. 107-133; №3 – с. 120-149. – Режим доступа: <http://jurpsy.com/files/biblio/stern/01.htm>.

25. Gross H. Criminal psychology: A manual for judges, practitioners and students. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://emotional-literacy-education.com/classic-books-online-a/crmsy10.htm>.

Статья публикуется при поддержке хозяйственного договора №10/19 от 11.02.2019г. ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского»

Статья поступила в редакцию 08.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.92

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0081

ПРИМЕНИМОСТЬ КАТЕГОРИИ «СУБЪЕКТ» ПО ОТНОШЕНИЮ К ВЫСШИМ ЖИВОТНЫМ

© 2019

Никольская Анастасия Всеволодовна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии

Костригин Артем Андреевич, старший преподаватель кафедры психологии

*Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина
(117997, Россия, Москва, ул. Садовническая, д. 33, стр.1, e-mail: artdden@gmail.com)*

Аннотация. В статье рассматривается категория «субъект». Ставится проблема правомерности использования понятий «субъект» и «субъектность» в отношении высшего животного. Проводится теоретический анализ трактовки понятия «субъект» у различных авторов и с точки зрения разных психологических подходов. Прослеживаются истоки современных концепций субъекта: идеи Г. Гегеля, положения о субъекте и субъектности в советской и современной отечественной психологии, современные зарубежные исследования, направленные на определение характеристик субъекта и субъектности в отношении человека и животного. Показываются проблемы применения характеристик субъекта, разработанных для человека, в отношении животного. На основе проведенного анализа констатируется необходимость введения большего ряда критериев при определении субъекта и личности. Предлагается модель исследования субъектности и личности животных: субъективность (внутренний мир) животного, личностные характеристики животного, особенности взаимоотношений с другими животными и людьми, саморегуляция, самосознание.

Ключевые слова: зоопсихология, психология животных, субъект, личность, субъектность, самосознание, саморегуляция, высшие животные.

APPLICABILITY OF "SUBJECT" CATEGORY IN RELATION TO HIGHER ANIMALS

© 2019

Nikolskaya Anastasia Vsevolodovna, Candidate of Psychological Science,
Associate Professor, Department of Psychology

Kostrigin Artem Andreevich, Senior Lecturer, Department of Psychology
Kosygin Russian State University

(117997, Russia, Moscow, street Sadovnicheskaya, 33, e-mail: tonokazutoya@gmail.com)

Abstract. The article examines the category "subject". The problem of the legitimacy of using the concepts of "subject" and "subjectivity" in relation to higher animal is posed. The authors carried out a theoretical analysis of the interpretation of the concept of "subject" by various authors and in different psychological approaches. The origins of the modern concepts of subject are traced: the ideas of G. Hegel, the provisions on subject and subjectivity in the Soviet and modern Russian psychology, modern foreign studies aimed at determining the characteristics of subject and subjectivity in relation to human and animal. It is shown the problem of applying the characteristics of subject, designed for human, in relation to an animal. The authors stated it is necessary to introduce a larger number of criteria when determining subject and personality. A model is proposed for the study of subjectivity and personality of animals: inner world of an animal, personal traits of an animal, peculiarities of relationships with other animals and people, self-agency, self-awareness.

Keywords: zoopsychology, psychology of animals, subject, personality, subjectivity, self-awareness, self-agency, higher animals.

Мы привыкли говорить о человеке как об активном субъекте, ежедневно сталкиваемся с определенным пространством выбора между различными альтернативами и осуществляем этот выбор в зависимости от своей субъектности. Одним из таких выборов является усиливающаяся в последние десятилетия тенденция приобретать домашних питомцев, которые выполняют функции социального партнера [1]. Более того, человек может относиться к животным как членам семьи [2] и наделять их статусом значимых других [3].

Очевидно, что значимые другие всегда являются для человека субъектами, обладающими определенными личностными характеристиками, которые необходимо учитывать при взаимодействии. Но можно ли говорить о субъекте и субъектности применительно к животным? Не является ли субъектность животного своего рода проекцией взаимодействующего с ним человека, существующей лишь в человеческом восприятии? В отечественной психологии не выработано единого методологического базиса в изучении субъекта и субъектности. Это, в свою очередь, ведет к тому, что не выработаны экспериментальные методы изучения субъектности. Не существует, по сути, и четкой дифференциации понятий «субъект» и «личность» [4].

Вышеперечисленные методологические проблемы в значительной степени переводят ответ на вопрос о субъектности животных в плоскость теоретических рассуждений, подкрепляемых экспериментальными исследованиями в смежных областях психологии.

Субъектность в отношении животного обсуждается,

в основном, в юридическом аспектом [5; 6], в философском плане [7], в рамках размежевания человека и животного по особенностям культуры и познания [8; 9] и отношения человека к животному как значимому субъекту [10] и равноправному члену группы [11]. Однако в теоретико-методологическом аспекте в отечественной литературе не встречаются работы, пытающиеся разработать подход к животному как к субъекту.

В настоящей статье ставится цель рассмотрения различных подходов к субъекту и субъектности, предложения в отечественной и зарубежной психологии, проведения анализа эволюции научных взглядов на поставленную проблему, определения ключевых характеристик субъекта, обозначения проблемы приложения концепции субъектности к высшим животным и формулировки модели ее исследования.

Подходы к определению субъекта и субъектности

Изначально в рамках немецкой классической философии началась разработка категории субъекта. Как представлялось немецким мыслителям, субъект выступает как одно из свойств и форм материи; вместе с процессом развития материи изменяется и сам субъект. Существует противопоставление субъекта объекту, он всегда активен в сравнении с объектом. Но вместе с этим субъект переживает некоторую направленность на объект, что выражается в достижении «я» «не-я», восполнением этого недостатка. Таким образом, была сформулирована идея одновременного противопоставления субъекта и объекта и их непосредственной взаимосвязи [12]. Данный подход, выражающийся в признании от-

граничения субъекта и объекта, но и связи между ними, присутствует и в отечественной психологии [13; 14].

В качестве наиболее разработанной концепции субъекта мы рассмотрим подход Г. Гегеля. Он полагает, что субъект возникает из неживой материи [15]. По доминирующей форме отражения материи Гегель формулирует стадии развития субъекта. Условием возникновения субъектной формы материи выступает необходимость взаимодействия объекта с окружающим миром с целью получения из нее того, что будет способствовать обеспечению жизнедеятельности и самосохранению. Согласно Гегелю, первым случаем является т.н. «неполный субъект», который мы находим у растения. В процессе эволюции на уровне животных мы обнаруживаем самостоятельного субъекта. Новообразованием субъектности животных является их отграничение от окружающего мира и обладание внутренними состояниями в виде самоощущений. Возникает активность субъекта, которая проявляется в направленности на объект с целью его достижения или избегания. И здесь в процессе взаимодействия субъекта и объекта преодолевается их противоположность. По Гегелю, сущность психического заключается в обнаружении в объекте предмета потребности для субъекта, адекватном предварительном его отражении без непосредственного воздействия (порождения внутреннего образа объекта), с целью определения возможности удовлетворения потребности с помощью него. На более высшем эволюционном уровне – человек – субъектность трансформируется еще радикальнее: теперь субъектность выступает в виде духовности и воплощается в мыслительных и творческих процессах. Пролетив переход объектной формы существования материи в субъектную, можно сделать вывод о том, что субъект отличается наличием внутренних переживаний, проявлением собственной активности по отношению к самому себе, окружающей среде и другим субъектам.

Опираясь на теорию Гегеля, Г.Г. Филиппова различает в процессе развития материи формы отражения и взаимодействия с окружающим миром, которые возникают на различных этапах последовательно: механическое, физическое, растительное, животное, человеческое [16]. Психическое отражение обладает уникальной по сравнению физиологическим особенностью, выражающейся в том, что взаимодействие не оказывает влияние на объект и сохраняет целостность живого и неживого объектов (либо двух живых объектов).

Обращаясь к отечественной психологии, можно отметить, что категория субъекта рассматривалась в традиции советской психологии С.Л. Рубинштейном и его последователями. В данной школе субъекту присваивали онтологический смысл и понимали его как активное существо, организатора собственного бытия, фактора изменения действительности [14]. Особым аспектом концепции Рубинштейна является признание субъекта всегда сознательным существом, что объясняется опорой советского психолога на классические философские идеи (это подробно рассматривается в книге И.Г. Скотниковой [12]). Ученица Рубинштейна К.А. Абульханова, развивая его идеи, предлагает понятие жизнедеятельности, в которой проявляется субъект и одновременно организует ее [17; 18]. Она также выделяет свойства позиции и диспозиции в качестве двух уровней жизнедеятельности. Под позицией понимается объективно данный способ жизнедеятельности, выражающийся в сознании, определенных способностях, чувствах и др. Диспозиция рассматривается как уникальное свойство субъекта – возможность самоотношения и самосознания своей позиции. Исходя из такого понимания, только в случае возможности преобразования позиции в диспозиции (возможности осмысленно и осознанно создавать собственную жизнедеятельность) объект становится субъектом. Следствием такого понимания является признание субъектом только индивида с высоким уровнем саморефлексии и сознания, который при-

сутствует лишь у человека. Тем не менее, Абульханова отмечает, что «в психологии правомерно гегелевское понятие «меры» развития, становления субъекта» [18, с. 46].

А.В. Брушлинский разрабатывает системный подход к субъекту: как взаимосвязанная совокупность психических процессов и личностных свойств субъект представляет собой системную целостность, объединяющую биологические, социальные и индивидуальные качества [19; 20]. Брушлинский подчеркивает это следующим образом: «субъект – это человек, люди на высшем (индивидуализировано для каждого из них) уровне активности, целостности, системности, автономности» [19, с. 9].

Еще одной важной характеристикой субъекта является его активная направленность на собственную жизнедеятельность и окружающий мир. В этом сходятся многие авторы [12; 20; 21; 22]. И особым аспектом активности представляется ее роль в саморазвитии человека. Именно по данному свойству – способности к саморазвитию – сущностно отличаются субъект и объект.

Так, у Брушлинского активность свойственна только человеку и проявляется в разных формах: сознательных и бессознательных; переживании и созерцании; однако ведущей формой обозначается деятельность. В.А. Петровский придерживается идеи о том, что активность является стороной деятельности и отражает динамичность последней [22]. Одной из высших форм активности является надситуативная, которая выражается в том, что человек способен реализовывать ценности и цели, выходящие за рамки актуальной ситуации. С одной стороны, надситуативная активность не отвечает потребности человека в адаптации к условиям окружающего мира, но с другой – субъект способен нести ответственность и давать самоотчет о совершенных действиях и их последствиях. Среди проявлений надситуативной активности Петровский отмечает, например, альтруизм, немотивированный риск, сверхнормативность в совместной деятельности. Стоит отметить, что и в подходе Петровского только для человека и его деятельности применяется категория субъекта. Вместе с этим ученый полагает, что некоторые отдельные проявления надситуативной (неадаптивной) активности можно обнаружить и на более ранних стадиях филогенеза; вероятно, в этих случаях «неадаптивное» поведение животного может играть приспособительную роль.

Существуют и другие точки зрения относительно активности субъекта. Как проявление творческих свойств психики активность рассматривается В.И. Пановым [21; 23]. Здесь творчество как активный психический процесс реализуется для достижения целей в условиях взаимодействия человека с окружающей средой. Схожую мысль высказывает В.А. Иванников, когда говорит, что живые существа учатся выделению и установлению биологического и функционального значения объектов окружающей среды, решая задачи выживания [24]. Т.е. развитие происходит в процессе собственной активности живого существа в условиях окружающей среды.

В.А. Барабанщиков рассматривает субъект и объект как взаимодействующие элементы процессы восприятия: индивид как субъект восприятия и окружающая среда как объект восприятия одновременно и взаимодействуют, и противостоят друг другу [25]. Воспринимаемая окружающий мир, субъект так организует и воплощает собственную жизнедеятельность, что объект восприятия (окружающий мир) выступает и системой детерминант, и результатом активности. Такой подход обозначается субъектным. Психические явления – это всегда внутренние явления конкретного субъекта жизни, и они испытывают на себе влияние контекста его развития и формирования.

Похожие идеи можно встретить в работах Н.И. Чуприковой [26; 27]. Она развивает теоретическую модель функциональной системы психики. Основными положениями этой теории являются следующие. Будучи

носителем и источником активности, необходимо обозначить индивида сложной открытой системой, которая существует в постоянном взаимодействии с окружающей средой. Как система, индивид обладает структурой и входящими в нее подструктурами – потребностно-мотивационной, аффективной, когнитивной, коммуникативной и регуляторной/волевой (интегративной). Психика отражает объективную предметную действительность с помощью когнитивных процессов. И, в первую очередь, она отражает нужды организма и то, насколько они удовлетворены (с помощью процессов потребностно-мотивационной сферы). Следующее, что отражает психика, – это значимость внешних процессов и явлений, внутренних состояний, результатов действий для самого индивида (это происходит с помощью эмоционально-чувственной сферы). Наконец, на более высоких уровнях развития психики возникает волевая регуляция как согласование деятельности отражения.

В зарубежной традиции категория субъекта до середины XIX в. рассматривалась в философском умозрительном ключе, но развитие естественных наук способствовало изменению взглядов на субъекта и пересмотру присущих ему характеристик, делая акцент на его взаимодействии с окружающим миром (в том числе, и в виде коммуникации). Так, В. Дильтей отмечает, что концепция субъекта всегда зависит от внутренних позиций и ценностей исследователя и мыслителя [28]. По Дильтею, условием объективного познания субъекта является признание того, что во внутреннем мире познаваемого индивида присутствуют те же состояния и свойства, что и в познающем индивиде. М. Шелер показывает несостоятельность идеи об объективном познании, т.к. субъект познания включен в коммуникацию и определен ею, а значит не способен быть объективным [29]. М. Хайдеггер описывает в качестве факторов становления субъекта язык и коммуникацию; он полагает, что способность к общению – это не атрибут субъекта, а его детерминанта [30]. К. Юнг выражает категорию субъекта через развитие такой структуры личности, как Эго [31]. Эта структура развивается в опыте и в процессе формирования индивида. Изначально Эго возникает в момент столкновения психики с окружающим миром и устанавливается в качестве субъекта. В Эго присутствуют только те характеристики, которые связаны с сознательной жизнью человека. С. Trevarthen вводит понятие интерсубъективности, которое отражает специфику реципрокных отношений человека и социума. Интерсубъективность формируется в раннем детстве в результате первых социальных взаимодействий младенца со взрослым [32]. Интерсубъективные отношения создают основу для развития образа «Я–Другой» в психике.

Проблема применения категорий «субъект» и «личность» к животному

Однако для современной европейской и американской психологии характерно употребление понятия «личность» вместо «субъект» [33; 34; 35]. В западной традиции термин «личность» относится, в основном, к человеку, в том же значении, как в отечественной традиции используется термин «субъект». Новыми веяниями в западной науке явились, например, работы S. Savage-Rumbaugh, в которых автор вводит термины «двухвидовой мир» (bi-species world) и «бикультурный подход к социальности» (bicultural approach to sociality) в отношении взаимодействия человека и высших животных [36]. В рамках такого подхода, считается, что в результате общения между людьми и обезьянами создается некоторая культура, которая изменяет принадлежащих ей членов.

Многочисленные исследования, посвященные взаимодействию человека с животными, описывают интересные эксперименты и наблюдения относительно поведения животных по отношению к человеку и поведения человека по отношению к животным. Так, собаки, чьи владельцы используют гиперопекающий и контролирую-

ющий стиль взаимодействия, сильнее ищут поддержки хозяина в ситуации приближения незнакомого человека, чем собаки, чьи владельцы не склонны к гиперопеке и чрезмерному контролю. В этом случае поведение собаки при приближении незнакомого человека является более автономным [37]. В результате опроса владельцев собак и кошек было выявлено, что отношение людей к социальному партнеру и к животному-компаньону весьма схоже [38]. В процессе взаимодействия собаки способны вполне намеренно вступать в кооперацию с одними людьми и вводить в заблуждение других [39]. Стиль привязанности и личностные характеристики владельцев влияют на поведение собак [40], а поведенческие особенности собак влияют на степень привязанности к ним владельцев [41]. Доместикация собак и кошек, безусловно, повлияла на их поведенческие характеристики, что позволило человеку и домашнему питомцу вступать в тесное межвидовое взаимодействие, благодаря тому, как много времени человек и животное проводят вместе и как много видов активности они могут разделить. В свою очередь, в процессе совместной активности, животные учатся понимать коммуникативные сигналы человека [42]. Исходя из перечисленных исследований, можно предположить, что высшие животные обладают характеристиками, присущими субъекту: они активно познают свою среду, вступают в коммуникацию, способны к проявлениям надситуативной активности.

Другие работы направлены на понимание особенностей личностных и субъектных характеристик высших животных. Так, к личностным характеристикам, прежде всего, относят наиболее устойчивые поведенческие особенности животного [43], свойства познавательной сферы [44] и применяют теорию «Большой пятерки» к разным высшим животным, отмечая видовую специфику проявления [45].

Но говоря о высших проявлениях субъектности (осознание себя как источника собственных действий, осознание собственных мыслей и ощущений, моральное сознание и др.), мы и обнаруживаем сложности: вероятно, именно по линии различения характеристик субъектности и можно определить насколько животное обладает ею, и чем оно отличается от человека. E. Aaltola считает, что если животные стремятся избежать боли, если они способны проявлять стойкую привязанность, если они способны преследовать свои цели, если они способны к предиктивному поведению, то степень их сходства с человеком намного больше, чем степень различий [46]. V. Despret рассматривает проблему субъективности животного и предполагает, что мы должны отмечать уникальный статус его внутренних переживаний и отличать от человеческих (поиск новых парадигм и уход от антропоцентризма) [47]. H. Glock полагает, что необходимо проведение границ между человеческим и животным сознанием: животное можно обозначить рациональным в значении наличия целеполагания и направленности на достижение чего-то полезного для себя, но самосознание (в значении рефлексии причин собственного поведения) навряд ли присутствует у животного [48]. В собственном исследовании J.J. Couchman пришел к тому, что, вероятно, такие явления, как самосознание (self-awareness; осознание себя как вынесенного из окружающего мира и отличного от него) и саморегуляция (self-agency; осознание себя как источника собственных действий, целеполагание и просчет результата собственных действий) составляют два отдельных аспекта субъектности, и обнаружил, что макаки-резус обладают саморегуляцией, но терпят неудачу в тестах на самосознание (обычно, проводится с помощью проверки животного на узнавание себя в зеркале) [49]. B. Carter, N. Charles признают за животным субъектность, но в индивидуальном плане (животное ставит только себе цель и планирует только собственное поведение), а человек обладает вместе с индивидуальной субъектностью еще и коллективной (corporate agency), что позволяет человеческому сообществу

ставить социальные цели и проводить коллективную регуляцию действий его членов [50].

Наконец, активно рассматривается моральный статус и моральное сознание животных. G. Clement и L. Gruen считают, что мораль (или нравственность) возникает не интрасубъективно, а интересубъектно: поэтому если животное вступает с человеком во взаимоотношения, то обязательно в них присутствует нравственность по отношению друг к другу (например, явления дружбы и привязанности) [51; 52]. Более того, мы должны признать наличие у животного чувствительности (в смысле способности переживать отношения с другим субъектами). Эти идеи и научные результаты способствовали появлению в западном мире протозащитного движения, предлагающего расширить юридическое понятие «личность» и применять его, как минимум, к высшим обезьянам [53; 54].

Учитывая глобальную тенденцию на толерантность и гуманизацию во всех сферах человеческого общежития, вероятно, можно говорить о том, что в скором времени в западной психологии понятие «личность» в полной мере будет применимо и к животным.

Заключение

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

1) несмотря на разнообразие методологических подходов применительно к понятиям «субъект» и «личность», эволюция научных взглядов идет в направлении определения критериев субъекта, выделяя такие критерии как сложные формы собственной активности, направленной на достижение определенных целей, и способность к эффективной коммуникации;

2) общепринятое представление о субъектности в отношении человека встречает проблемы в обнаружении структуры и дифференцировки отдельных ее частей, когда мы рассматриваем высшее животное;

3) сложности с экспериментальным подтверждением субъектности можно было бы снять, введя уровни субъектности или операциональные шкалы, измеряющие меру субъектности по заданным критериям;

4) представляется разумным ввести большее количество критериев, определяющих субъекта. Однако, эти критерии должны поддаваться объективным экспериментальным доказательствам. Так, например, способность испытывать чувство вины можно выделить как критерий субъектности, но на данный момент авторы не представляют, как можно было бы экспериментально доказать наличие или отсутствие чувства вины у высших животных;

5) согласно рассмотренным отечественным и зарубежным работам, можно сформулировать модель исследования субъектности и личности животных: субъективность животного (критика правомерности использования антропоморфных концепций, разработка анималоморфных подходов, изучение особенностей субъективных переживаний животного), личностные характеристики животного (в поведении и познании), особенности взаимоотношений с другими животными и людьми (коммуникативность, интересубъективность, нравственность/мораль), саморегуляция (осознание себя как источника собственного поведения, постановка целей, планирование деятельности), самосознание (осознание себя как существа, вынесенного из мира и отличного от него).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Никольская А.В., Черепанова Е.В., Костригин А.А. Приобретение собаки как проявление личностных особенностей ее владельца // *Вопросы психологии*. 2018. № 6. С. 57-66.
2. Kruger A., Serpell J. *Animal-assisted interventions in mental health: definition and theoretic foundations* // *Handbook on Animal Assisted Therapy: Theoretical Foundations and Guidelines for Practice / Fine A. (ed.)*. New York: Elsevier, Academic Press, 2006, pp. 33-48. DOI: 10.1016/B978-0-12-381453-1.10003-0
3. Делябо С.Д., Ясвин В.А. *Методики диагностики и коррекции отношения к природе*. М.: ЦКФЛ РАО, 1995. 147 с.
4. Селезнева М.В. Сравнительный анализ понятий «субъект» и

«субъектность» в зарубежной психологии // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2015. № 2. С. 47-53.

5. Горохов Д.Б., Горохова Ю.В. Животные и растения - субъекты права по законодательству Российской Федерации: констатация абсурда или научное открытие? // *Адвокат*. 2016. № 11. С. 5-20.
6. Эльжановский А., Петжиковский Т. Животные как неличностные субъекты права // *Человек*. 2017. № 5. С. 25-37.
7. Сингер П. Все животные равны // *Человек*. 2017. № 4. С. 10-27.
8. Соколова Е.Е., Федорович Е.Ю. Возможности деятельностного подхода в изучении исследовательского поведения животных // *Вопросы психологии*. 2013. № 3. С. 92-100.
9. Соколова Е.Е., Федорович Е.Ю. К проблеме «культуры» у животных: критический анализ современных исследований с позиций психологии деятельности школы А.Н. Леонтьева // *Культурно-историческая психология*. 2016. Т. 12. № 2. С. 14-23.
10. Шуклова Г.В. Социально-психологические аспекты межвидового взаимодействия человека и домашних животных // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития*. 2015. Т. 4. № 1. С. 83-87.
11. Гапонев Е.Г., Хамитов А.Е. Животное как субъект организационного поведения // *Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук*. 2013. Т. 7. № 4-1. С. 42-43.
12. Скотникова И.Г. *Проблемы субъективной психофизики*. М.: Институт психологии РАН, 2008. 381 с.
13. Ломов Б.Ф. *Системность в психологии*. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.
14. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии* / Отв. ред. Е.В. Шорохова. М.: Педагогика, 1973. 416 с.
15. Гегель Г.В.Ф. *Энциклопедия философских наук. Том 3. Философия духа* / Отв. ред. Е. П. Ситковский. Ред. коллегия: Б.М. Кедров и др. М.: Мысль, 1977. С. 411-448.
16. Фиштова Г.Г. *Зоопсихология и сравнительная психология*. М.: Academia, 2004. 543 с.
17. Абульханова К.А. *О субъекте психической деятельности*. М.: Наука, 1973. 288 с.
18. Абульханова К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // *Психология индивидуального и группового субъекта* / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 34-50.
19. Брушлинский А.В. *О критериях субъекта* // *Психология индивидуального и группового субъекта* / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 9-33.
20. Брушлинский А.В. *Субъект: мышление, учение, воображение*. Воронеж: Институт практической психологии, 1996. 392 с.
21. Панов В.И. *Экологическая психология*. М.: Наука, 2004. 196 с.
22. Петровский В.А. *Личность в психологии: парадигма субъектности*. Ростов на Дону: Феникс, 1996. 512 с.
23. Панов В.И. *Экологическая психология, экпсихология развития, экпсихологические взаимодействия* // *Экпсихологические исследования-2: к 15-летию лаборатории экпсихологии развития: монографический сборник / под ред. В.И. Панова*. М.: УРАО «Психологический институт»; СПб.: Нестор-История, 2011. С. 7-24.
24. Иваников В.А. *Основы психологии. Курс лекций*. СПб.: Питер, 2010. 336 с.
25. Барабанищев В.А. *Методы психологического познания: системный взгляд* // *Труды ярославского методологического семинара. Т. 3. Метод психологии*. Ярославль: 12 ЦТ МО РФ, 2005. С. 14-23.
26. Чуприкова Н.И. *Психика и психические процессы (система понятий общей психологии)*. М.: Языки славянских культур: ООО «Садра», 2015. 606 с.
27. Чуприкова Н.И. *Развитие человека как субъекта деятельности и познания с точки зрения системно-структурного подхода* // *Субъект действия, взаимодействия, познания* / Под ред. Э.В. Сайко. М.: изд-во Московского психолого-социального института, 2001. С. 70-76.
28. Дильтей В. *Описательная психология*. СПб.: Алетейя, 1996. 153 с.
29. Розин В.М. *Семiotические исследования*. М.: Издательство «ПЭР СЭ», 2001. 256 с.
30. Хайдеггер М. *Бытие и время*. М.: Республика, 1997. 451 с.
31. Jung C.G. *Collected Works of C. G. Jung. Volume 9 (Part 2)*. Aion: *Researches into the Phenomenology of the Self*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1979. 360 p.
32. Trevarthen C. *Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity* // *Before Speech: The Beginnings of interpersonal communication* / Eds. Bullowa M. Cambridge: Cambridge university press, 1979, pp. 321-348.
33. McAdams D.P. *The person: a new introduction to personality psychology*. Hoboken, N.J.: Wiley, 2009. 624 p.
34. Pogue-Geile M.F., Rose R.J. *Developmental genetic studies of adult personality* // *Developmental Psychology*. 1985. Vol. 21. № 3. P. 547-557. DOI: 10.1037/0012-1649.21.3.547
35. Santrock J.W. *The Self, Identity, and Personality* // *A Topical Approach to Life-Span Development*. New York: McGraw-Hill, 2008, pp. 411-412.
36. Savage-Rumbaugh S. et al. *Culture prefigures cognition in Pan/Homo bonobos* // *Theoria. Revista de Teoria, Historia y Fundamentos de la Ciencia*. 2005. Vol. 20. № 3. P. 311-328.
37. Cimarelli G. et al. *Dog owners' interaction styles: their components and associations with reactions of pet dogs to a social threat* // *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7. P. 1979. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01979

38. Guthrie M. et al Human Love Styles and Attitudes toward Pets // *Anthrozoos. A Multidisciplinary Journal of the Interactions of People & Animals*. 2018. Vol. 31. №1. P. 41-60. DOI: 10.1080/08927936.2018.1406200
39. Heberlein M., Manser M., Turner D. Deceptive-like behaviour in dogs (*Canis familiaris*) // *Animal Cognition*. 2017. Vol. 20. № 3. P. 511-520. DOI: 10.1007/s10071-017-1078-6
40. Konok V. et al. Influence of Owners' Attachment Style and Personality on Their Dogs' (*Canis Familiaris*) Separation-Related Disorder // *PLoS One*. 2015. Vol. 10. № 2. P. e0118375. DOI: 10.1371/journal.pone.0118375
41. Hoffman C. et al. Do Dog Behavioral Characteristics Predict the Quality of the Relationship Between Dogs and Their Owners? // *Human-animal Interaction Bulletin*. 2013. Vol. 1. № 1. P. 20-37.
42. Lampe M., Brauer J., et al. The effects of domestication and ontogeny on cognition in dogs and wolves // *Scientific Reports*. 2017. Vol. 7. № 1. P. 11690.
43. Stamps J., Grootuis T.G.G. The development of animal personality: relevance, concepts and perspectives // *Biological Reviews*. 2010. Vol. 85. № 2. P. 301-325. DOI: 10.1111/j.1469-185X.2009.00103.x
44. Carere C., Locurto C. Interaction between animal personality and animal cognition // *Current Zoology*. 2011. Vol. 57. № 4. P. 491-498. DOI: 10.1093/czoolo/57.4.491
45. Gosling S.D., John O.P. Personality dimensions in nonhuman animals: A cross-species review // *Current directions in psychological science*. 1999. Vol. 8. № 3. P. 69-75. DOI: 10.1111/1467-8721.00017
46. Aaltola E. Empathy, intersubjectivity and animal ethics // *Environmental Philosophy*. 2013. Vol. 10. № 2. P. 75-96. DOI: 10.5840/envirophil201310215
47. Despret V. The becomings of subjectivity in animal worlds // *Subjectivity*. 2008. Vol. 23. № 1. P. 123-139. DOI: 10.1057/sub.2008.15
48. Glock H. *Animal Agency* // O'Connor T., Sandis C. *A Companion to the Philosophy of Action*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2010, pp. 384-392. DOI: 10.1002/9781444323528.ch48
49. Couchman J.J. Self-agency in rhesus monkeys // *Biology Letters*. 2011. Vol. 8. № 1. P. 39-41. DOI: 10.1098/rsbl.2011.0536
50. Carter B., Charles N. *Animals, agency and resistance* // *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 2013. Vol. 43. № 3. P. 322-340. DOI: 10.1111/jtsb.12019
51. Clement G. *Animals and moral agency: The recent debate and its implications* // *Journal of Animal Ethics*. 2013. Vol. 3. № 1. P. 1-14. DOI: 10.5406/janimalethics.3.1.0001
52. Gruen L. *The Moral Status of Animals* [Электронный ресурс] // *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2017 Edition)* / E.N. Zalta (ed.). URL: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/moral-animal/> (Дата обращения: 01.04.2019).
53. Bhagwat S.B. *The Hominidae form a taxonomic family, including five extant genera: humans, chimpanzees, gorillas, bonobos and orangutans* // *Foundation of Geology*. New Delhi: Global Vision, 2009, pp. 232-235.
54. Francione G. *The Great Ape Project: Not so Great* [Электронный ресурс]. URL: <http://www.abolitionistapproach.com/the-great-ape-project-not-so-great/> (Дата обращения: 01.04.2019).

Статья поступила в редакцию 02.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.9

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0082

АНАЛИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ В ВОЖАТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2019

Овчинникова Людмила Александровна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Педагогика, психология»

Декман Илона Евгеньевна, кандидат психологических наук,
старший преподаватель кафедры «Педагогика, психология»

*Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в городе Ессентуки
(357600, Россия, Ессентуки, улица Долина Роз, 7, e-mail: ilona.dekman@mail.ru)*

Аннотация. *Цель:* провести анализ основных направлений психологического сопровождения детей в вожатской деятельности в условиях летнего оздоровительного лагеря, рассмотреть комплекс психологических компетенций, необходимых вожатым для работы в летнем оздоровительном лагере, изучить компоненты обеспечения психологической безопасности воспитательного процесса во временном детском коллективе, рассмотреть этапы психологического сопровождения детей, раскрыть задачи, содержание работы, а также проанализировать позицию вожатого на всех этапах психологического сопровождения. *Методы:* анализ научных источников по изучению проблемы психологического сопровождения детских оздоровительных лагерей. *Результаты:* в рамках настоящего исследования рассмотрен комплекс знаний, умений и навыков, необходимых и позволяющих вожатому реализовать организацию и руководство временным детским коллективом в рамках летнего оздоровительного лагеря (теоретические знания возрастной, социальной, педагогической психологии, умение аналитически воспринимать педагогическую деятельность, умение обеспечить условие психологической безопасности, навыки работы с психологическими проблемами и трудностями, способность к рефлексии), а также компоненты психологической безопасности образовательной среды лагеря, обеспечивающие поддержание психического здоровья детей. Кроме того, раскрыты задачи и содержание каждого из этапов психологического сопровождения и выделены основные психологические проблемы и трудности, которые могут возникнуть во временном детском коллективе, а именно: конфликты в системах взаимоотношений «воспитанник-воспитанник», «вожатый-воспитанник», наличие детей с различными видами эмоционального неблагополучия (аддикция, расстройство характера, невротические расстройства), а также наличие детей с ограниченными возможностями здоровья. *Практическая значимость:* анализ направлений психологического сопровождения может быть использован в работе психологических служб летних оздоровительных лагерей, а также для корректировки программ психологического сопровождения детей с учетом анализа психологических компетенций, необходимых вожатому, и компонентов психологической безопасности образовательно-воспитательного процесса в летнем оздоровительном лагере.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, летние каникулы, летний лагерь, оздоровление, вожатый, досуг, психологические компетенции, психологическая безопасность, дети с ограниченными возможностями здоровья, адаптация, реабилитация, мобильность, индивидуальные особенности детей.

ANALYSIS OF THE DIRECTIONS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN IN A SUMMER RECREATION CAMP

© 2019

Ovchinnikova Lyudmila Aleksandrovna, candidate of psychology,
associate professor of the Department «Pedagogy, Psychology»

Dekman Ilona Evgenievna, candidate of psychology, senior lecturer of the Department
«Pedagogy, Psychology»

*Stavropol State Pedagogical Institute (branch in Essentuki)
(357600, Russia, Essentuki, Rose Valley Street, 7, e-mail: ilona.dekman@mail.ru)*

Abstract. *Objective:* to analyze the main areas of psychological support for children in leaders activities in a summer recreation camp, to consider a set of psychological competencies necessary for a counselor to work in a summer recreation camp, to study the components of the psychological safety of the educational process in the temporary children's team, to consider the stages of psychological support for children, reveal the tasks, the content of the work, as well as analyze the position of the counselor at all stages psychological support. *Methods:* analysis of scientific sources to study the problem of psychological support for children's health camps. *Results:* within the framework of this study, a complex of knowledge and skills necessary and allowing the leader to realize the organization and management of a temporary children's team within the summer recreation camp (theoretical knowledge of age, social, pedagogical psychology, the ability to perceive analytically pedagogical activities, the ability to provide psychological safety, skills in dealing with psychological problems and difficulties, ability to reflect), as well as psycho components environmental safety of the educational environment of the camp, ensuring the maintenance of the mental health of children. In addition, the tasks and content of each of the stages of psychological support are disclosed and the main psychological problems and difficulties that may arise in a temporary children's team are highlighted, namely: conflicts in the "pupil-pupil", "counselor-pupil" relationship systems, the presence of children with various types of emotional distress (addiction, character disorder, neurotic disorders), and the presence of children with disabilities. *Practical relevance:* the analysis of the directions of psychological support can be used in the work of the psychological services of summer recreation camps, as well as to adjust the programs of psychological support for children, taking into account the analysis of psychological competencies necessary for the teacher and the components of psychological safety of the educational process in the summer recreation camp.

Keywords: psychological support, summer holidays, summer camp, rehabilitation, counselor, leisure, psychological competences, psychological safety, children with disabilities, adaptation, rehabilitation, mobility, children's individual characteristics.

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

Летний оздоровительный лагерь – это особое образовательное пространство, имеющее своей целью организацию отдыха и досуга детей и формирование культуры организации свободного времени.

Именно в летних оздоровительных лагеря происходит общение детей с природой, оздоровление, формируется опыт здоровьесбережения, приобретаются навыки самостоятельного проживания, приобретается новый опыт общения и взаимодействия, осуществляется проверка своих возможностей, способностей, развитие на-

выков ответственности за свои поступки, формирование интересов, духовной жизни и ценностей, расширение кругозора, а также индивидуальное взросление и развитие детей.

Однако, пребывание ребенка в летнем оздоровительном лагере отличается от привычной жизни ребенка по следующим особенностям: дети продолжительное время отрываются от семьи, привычного круга общения, их деятельность четко планируется взрослым (вожатыми), которые предъявляют к ним «другие» требования, существенно отличающиеся от требований семьи и школы. В этой связи конфликтные ситуации неизбежны. Вместе с тем, конфликты, возникающие в лагере несколько отличны от тех, с которыми привык сталкиваться ребенок. За двадцать один день своего летнего оздоровления ребенок должен не только быстро адаптироваться к новому режиму дня, детскому и взрослому окружению, физическим (бытовым) условиям среды, пространственной ограниченности, но и погрузиться в насыщенную, интенсивную лагерную деятельность, которая требует мобилизации всех внутренних ресурсов ребенка.

И в этой ситуации роль вожатого приобретает главную роль. Характеризуя вожатых в летних оздоровительных лагерях, Е.В. Губанихина подчеркивает, что «в воспитательной системе летнего оздоровительного лагеря вожатый является ключевым звеном: он реализует общелагерные цели и задачи в пределах своего отряда, являясь посредником между администрацией и детьми; организует досуг, контролирует соблюдение дисциплинарных моментов, отвечает за жизнь и здоровье каждого ребенка. Вожатый детского лагеря — это не профессия, а скорее состояние души. Профессии можно научиться, а быть другом, опорой, лидером сможет далеко не каждый» [1].

Говоря о вожатых летних оздоровительных лагерей, следует подчеркнуть, что в большинстве случаев вожатые — это студенты учебных заведений педагогической направленности. Будущие педагоги, осваивающие основы вожатской деятельности, должны в полной степени овладеть основными знаниями психолого-педагогических аспектов данной работы.

Работа в современном детском оздоровительном лагере как «особой педагогической системе и специфической среде развития детей» ставит перед педагогом множество задач, основной из которых является оптимальная организация жизнедеятельности коллектива, с учетом психологической безопасности и комфорта всех участников воспитательного процесса [2].

Для того, чтобы обеспечить высокий уровень решения профессиональных педагогических задач в рамках вожатской деятельности, необходимо учесть ряд аспектов ее реализации, особое место среди которых занимает психологическое сопровождение.

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

Проблемой психологического сопровождения деятельности детских оздоровительных лагерей занимается ряд российских ученых, рассматривающие отдельные стороны и факторы этого процесса, а также специальные психолого-педагогические условия его осуществления. К ним мы относим исследования:

- изучающие современные модели педагогической практики в рамках процессов модернизации содержания высшего педагогического образования (Любченко О.А.) [3];

- разрабатывающие специальные программы, например, «Подготовка вожатых для работы с временным детским коллективом» (Савенков А.И., Кудряшова С.К.) [4];

- исследующие роль профессионально-ориентированной практической подготовки в становлении профессиональной идентичности (Воронова А.А.) [5];

- предлагающие конкретные разработки практиче-

ских рекомендаций по организации психолого-педагогического сопровождения в деятельности вожатого (Е.А. Леванов и соавторы) [6];

- рассматривающие конкретный опыт организации деятельности социально-психологической службы детских лагерей (Моцовкина Е.В.) [7];

- изучающие условия реализации психологической безопасности как одного из компонентов педагогической компетенции (Кечина М.А.) [8].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Опыт участия будущих педагогов в деятельности детских оздоровительных лагерей в качестве вожатых играет важную роль в становлении их профессиональной идентичности, способствуя развитию комплекса психологических компетенций.

Одним из условий успешного осуществления психологического сопровождения является именно комплекс сформированных навыков и умений, позволяющих реализовывать организацию и руководство временным детским коллективом в летнем лагере. Основные психологические компетенции представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Составляющие психологической компетентности

Рассмотренные на рисунке 1 компетенции должны использоваться вожатым на всех этапах деятельности с временным детским коллективом летнего оздоровительного лагеря. В таблице 1 представлены этапы, задачи и содержание психологического сопровождения.

Таблица 1 - Содержание и задачи психологического сопровождения

№ п.п.	Этапы деятельности вожатого	Задачи	Содержание	Позиция вожатого, знания
1.	Организационный	психолого-педагогическое сопровождение адаптации детей; обеспечение ролевого распределения обязанностей в коллективе; пробуждение интереса детей к вожатому и друг к другу.	оказание поддержки по вопросам межличностного взаимодействия; участие в создании атмосферы взаимопонимания, доверия; знакомство, преодоление психологических барьеров.	строгий, в меру требовательный друг, обладающий знаниями социальной и возрастной психологии, психологии общения.
2.	Основной	проведение анализа психологической обстановки внутри детского коллектива. (с учетом психологических особенностей участников групп и их базовых потребностей, организовать выполнение отрядных дел).	организация интенсивного общения в группах для достижения успеха в коллективных творческих делах, играх, квестах; профилактика психологических трудностей.	консультант-инструктор, сотрудник, обладающий знаниями психологии группы и коллектива, психологии влияния, возрастной и психологии игры.
3.	Заключительный	проведение работы по рефлексии; содействие гармонизации психологического состояния; сбор и анализ информации о психологической атмосфере смены.	организация общения в небольших группах; проведение упражнений на познание себя и рефлексии полученного в лагере опыта; проведение анкетирования детей.	старший друг, добрый и понимающий.

Вместе с тем, рассматривая вопрос психологического сопровождения детей в летнем оздоровительном лагере, на разных этапах его существования, следует остановиться и на условиях, необходимых для эффективной реализации вышеназванных задач. Нами выделено три основных условия, а именно:

1. По организации: деятельность в лагере должна быть спланирована с учетом динамики развития временного детского коллектива: предлагаемые мероприятия и их содержание должны способствовать сплочению, формированию жизнестойкости, а не провоциро-

вать конфликтные ситуации.

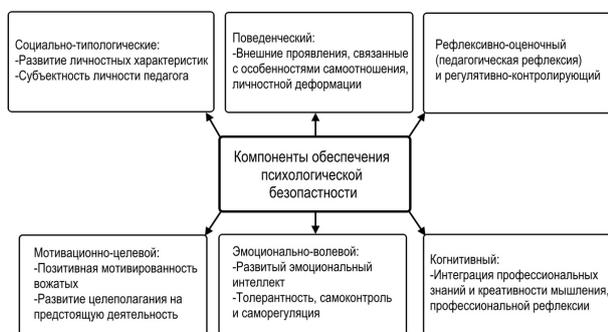
2. По содержанию: деятельность должны быть разнообразной, эмоционально привлекательной, формирующей ценностно-смысловую систему личности подростков: песни у костра под гитару, «огоньки» и «свечки», разговор «по душам» о жизненных ценностях и человеческих слабостях, организация дискуссий о смысле жизни и решение нравственных дилемм.

3. По технологии: организация разнообразной деятельности, в которой дети и подростки выступают в качестве организаторов и участников, а не зрителей, социальное проектирование, ролевая и деловая игра, работа во временных разновозрастных группах). При планировании летнего отдыха детей необходим баланс видов деятельности: развлекательной, познавательной, спортивной, трудовой, творческой, духовно-нравственной [9].

Таким образом, психологическое сопровождение ребенка во время его пребывания в летнем оздоровительном лагере – это еще и грамотная организация деятельности, которая обеспечивает развитие ребенка с учетом его индивидуальных физических возможностей, интересов и способностей.

Отдельным направлением психологического сопровождения вожатской деятельности, пронизывающим ее на всех перечисленных выше этапах, является обеспечение психологической безопасности воспитательного процесса. Под психологической безопасностью, мы, вслед за И.А. Боевой понимаем «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [10]. Основные компоненты в обеспечении психологической безопасности, связанные с характеристиками субъекта педагогической деятельности, представлены на рисунке 2.

Рисунок 2- Компоненты обеспечения психологической безопасности



Таким образом, одним из условий обеспечения психологической безопасности является сформированное профессиональное самосознание педагога, включающее эмоционально-волевые, мотивационно-целевые, поведенческие и социально-типологические характеристики [11].

Профессиональное самосознание педагога-вожатого, проявляется в комплексе обоснованных воздействий на воспитанников. Работая с участниками временного детского коллектива практически круглосуточно, педагог-вожатый должен уметь анализировать эффективность работы с психологической точки зрения. Это значит, должен проводить своеобразный мониторинг-рефлексию, используя следующие вопросы:

- Насколько методы и содержание педагогической деятельности способствуют развитию личности ребенка?
- Какие способы и технологии психологического влияния наиболее эффективны с детьми данного возраста?
- Учитываются ли индивидуально-психологические

особенности каждого при распределении ролей в группе?

- Насколько эффективно используются психологические механизмы развития группы. Групповая динамика?
- Какие психологические проблемы, трудности препятствуют эффективности работы? Какие из них зависят от работы вожатого, а какие – от особенностей детей или коллектива?
- Способен ли педагог-вожатый самостоятельно осуществить психолого-педагогическое воздействие, либо следует привлечь психологическую службу лагеря? [12]

Таким образом, осуществляя психологический анализ деятельности, вожатый может сформулировать конкретные проблемы, требующие своевременного решения для поддержания равновесия условий психологической безопасности образовательной среды.

Остановимся на направлениях психологического сопровождения, касающихся профилактики возможных психологических проблем и трудностей в ситуации временного детского коллектива. Данные направления можно представить в таблице 2.

Таблица 2 - Направления психологического сопровождения

Психологические проблемы и трудности	Возможные направления психологического сопровождения
Конфликты в системе взаимоотношений «воспитатель-воспитанник»	Психодиагностика. Коррекция мышечного и эмоционального напряжения, накопившегося у детей и подростков за период обучения средствами недирективной игровой терапии, сказкотерапии, арт-терапии, телесно-ориентированной терапии, фильмотерапии, а также проведение бесед.
Конфликты в системе взаимоотношений «вожатый-воспитанник»	Психодиагностика. Определение причин и участников конфликтов, учет возрастных особенностей детей, привлечение медиатора. Психопрофилактическая и психопросветительская деятельность.
Наличие детей с различными видами эмоционального неблагополучия (апатия, расстройство характера, невротические расстройства)	Психодиагностика. Комплексная работа всего педагогического коллектива лагеря с привлечением психологов: наблюдение, психологические игры, упражнения, тренинги, творческая деятельность.
Наличие детей с ограниченными возможностями здоровья	Психодиагностика. Психолого-педагогическое консультирование и просвещение родителей и воспитанников, включение родителей в оздоровительно-развивающие отношения внутри лагеря. Индивидуальная и групповая коррекционно-развивающая работа, а также различные виды реабилитационной работы.

Как видно из таблицы, психологическая диагностика является основным начальным этапом общего процесса психологического сопровождения детей в вожатской деятельности и поэтому заслуживает отдельного рассмотрения.

В связи с кратковременностью летнего отдыха, задача психологической службы лагеря (педагога-вожатого, психолога-вожатого) получить качественную информацию о воспитанниках в короткие сроки. Такая информация необходима с целью выявления контингента детей в целях предупреждения возможных конфликтных ситуаций и для коррекции поведения детей (при необходимости). Учитывая ограниченность времени вожатому необходимо выбрать такие экспресс-методы, которые бы позволили быстро получить необходимую информацию, обработать и провести ее анализ. Кроме того, эти методики должны отвечать некоторым требованиям, а именно:

- простота проведения и обработки результатов исследования;

- исключение переутомления детей (кратки срок процедуры по времени);

- включение в процедуру диагностики игровых форм, элементов занимательности.

Основным методом в практике работы вожатых в летних оздоровительных лагерях должно стать наблюдение за поведением, деятельностью, поступками, общением. Соотнесение результатов наблюдения и диагностики позволит получить объективную картину [13].

Итак, остановимся на каждом из направлений психологического сопровождения детей в летнем оздоровительном лагере более подробно.

1. Конфликты в системе взаимоотношений «воспитанник-воспитанник».

Приезд ребенка в лагерь, сопровождающийся сменой привычной обстановки, тоска по дому, трудности адаптации, обилие новых знакомств и эмоциональная загруженность, размытое представление о поддержке, товариществе, работе в команде, проблемы в общении с противоположенным полом, а также возможные проблемы межэтнического характера – все это способствует нарастанию конфликтных ситуаций в детской среде. Задача вожатого найти подход к каждому ребенку, помочь детям мягко, без особых эмоциональных потерь, войти в жизнь временного детского коллектива [1].

Для разрешения конфликтных ситуаций между детьми вожатому необходимо проводить профилактические беседы, организовывать просмотр обучающих фильмов, проводить мероприятия, направленные на снятие мышечного и эмоционального напряжения, накопившегося у детей и подростков за период обучения с помощью игровой терапии, сказкотерапии, арт-терапии, телесно-ориентированной терапии.

2. Конфликты в системе взаимоотношений «вожатый-воспитанник».

Конфликты между вожатыми и детьми составляют большую часть проблем, которые могут произойти во временном детском коллективе в рамках летнего оздоровительного лагеря. Чаще всего они возникают по инициативе детей. Почему так происходит? Это происходит потому, что лагерь – это такая своеобразная реальность, которая способствует интенсификации всех психических и социальных реакций ребенка. В этой среде дети, как правило, ведут себя одновременно, как дома, в школе, на улице в своей компании, в кружках. И все это происходит в одном и том же месте на виду у одних и тех же людей (вожатых), за ограниченный период времени. Кроме того, ребенок, приезжающий в лагерь, рассчитывает на гораздо большую свободу действий, чем дома, и режимные моменты, на которые акцентируется внимание детей в первый же день, воспринимаются ими в штыки. Помимо представленных проблем существует и множество других, решение которых требует определенного психолого-педагогического опыта и вожатской заинтересованности. Вожатый должен любить детей, быть стрессоустойчив, уверен в своих силах и способен направлять свой отряд в верном направлении [1]. Главная задача при разрешении таких конфликтов – выявить причину, попытаться разобраться, почему ребенок отказывается от выполнения тех или иных требований. Кроме того, вожатый должен учитывать возрастные особенности детей и давать поручения соответственно возрасту и физическим возможностям детей.

3. Наличие детей с различными видами эмоционального неблагополучия (аддикция, расстройство характера, невротические расстройства).

Вожатым в летнем оздоровительном лагере приходится работать не только с детьми, развитие которых протекает в рамках нормы, но и с теми детьми, эмоциональное благополучие которых не всегда соответствует их темпераменту и нормам развития. Вожатые сталкиваются порой с различными эмоциональными и поведенческими расстройствами, среди которых:

- расстройства поведения, вызванные ошибками се-

мейного воспитания (комплексы, мании, навязчивости);
- расстройства поведения, вызванные особенностями взаимоотношений в семье (застенчивость, неконтактность, агрессия, эгоцентризм, депрессивные состояния);
- состояния, вызванные невниманием к ребенку в семье (психолого-педагогическая запущенность, разнузданность и вседозволенность);

- эмоциональные расстройства, вызванные повышенным уровнем ситуативной и личностной тревожности, расстройства характера, в том числе явно выраженные акцентуации характера;

- невротические расстройства (истерические состояния, детские страхи и фобии, неврастения, навязчивости и т. д.);

- стойкие личностные и психические защиты, проявляющиеся в аддиктивном и отклоняющемся поведении [14].

Вожатый должен адекватно реагировать на все эти проявления эмоциональных и поведенческих отклонений. И от того насколько правильной будет эта реакция, зависит качество летнего отдыха детей, их эмоциональное благополучие и отношения со сверстниками.

Психологическое сопровождение таких детей в условиях лагеря – это комплексная работа всего педагогического коллектива: наблюдение, психологические игры, упражнения, тренинги, творческая деятельность. Вся эта деятельность должна способствовать преодолению стрессогенного воздействия в новой для ребенка ситуации, адаптации ребенка к новым условиям существования, самоутверждению в новых статусных ролях и системе взаимоотношений и самореализации ребенка [15].

4. Наличие детей с ограниченными возможностями здоровья.

В виду социальной ограниченности, вызванной различными видами заболеваний, для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ) пребывание в летнем лагере совместно со здоровыми детьми является очень значимым событием. Им важна оценка, реакция здоровых детей на их поведение, действия, возможности. Важна также эмоциональная поддержка и готовность прийти на помощь. Именно это играет главную роль в интеграционном процессе [16].

Однако, имеют место ситуации, когда здоровые дети не готовы принять детей с ОВЗ, возможно, в силу своей неосведомленности об особенностях детей с ОВЗ, либо в силу своих личностных качеств (отсутствие эмпатии, жестокосердие, брезгливость). В этой ситуации и возникают конфликты, разрешение которых ложится на психологическую службу лагеря, либо на вожатого, который вынужден приглашать психологов для работы с детьми [17].

Вместе с тем, здесь следует оговориться и сказать, что избежать различного рода конфликтных ситуаций между здоровыми детьми и детьми с ОВЗ возможно еще при комплектовании лагерных смен. Руководство летних лагерей располагает информацией о контингенте детей (по профилю заболеваемости) задолго до начала их работы.

Поэтому начальным этапом психологического сопровождения детей в летнем оздоровительном лагере является просветительская работа психологической службы.

Психологи должны проводить обязательные собеседования с родителями детей и самими детьми. Это касается как здоровых, так и детей с ОВЗ. В рамках таких собеседований родителям и детям объясняются особенности лагерной смены и выясняются моральные качества, уровень воспитанности детей, желающих отдохнуть и оздоровиться.

Проведение просветительской работы важно потому, что дети с ОВЗ в условиях лагеря находятся рядом со здоровыми сверстниками, участвуют в жизни лагеря, общаются, дружат. Они должны максимально почувствовать себя нужными, полезными и равными всем осталь-

ным. Тогда как здоровые дети должны быть готовы к тому, что в их отряде будут «особые» дети [18].

Кроме того, на данном этапе психолог должен дать свои рекомендации по количественному балансу здоровых детей и детей с ОВЗ.

Для наиболее эффективного летнего оздоровления, раскрытия индивидуального потенциала каждого ребенка, а также эффективной работы вожатых с детьми, наиболее удачным и продуктивным будет такое соотношение детей: 70% здоровых детей и 30% детей с ОВЗ, либо необходимо придерживаться правила «золотой середины» при общем количестве детей в отряде от 15 до 20 человек.

Индивидуальная и групповая коррекционно-развивающая работа предполагает проведение индивидуальных и групповых занятий, направленных на сплочение детских коллективов и развитие психоэмоционального компонента.

Занятия в рамках данной деятельности будут способствовать осознанию детьми собственной ценности, уникальности, индивидуальных способностей и возможностей наряду с осознанием ценности и уникальности своего ближнего (сверстника).

Проведение коррекционно-развивающей работы обеспечит психоэмоциональную устойчивость детей, позитивное отношение к себе и окружающим, а также активизирует личностные ресурсы детей, обогатит опыт детей различными конструктивными способами преодоления трудностей [19].

Среди основных направлений психологического сопровождения детей в части реабилитационной работы можно выделить следующие:

- социально-коммуникативная реабилитация (изменение характера и круга общения, деятельность в составе малых групп, изменение социальной роли);
- социально-бытовая реабилитация (деятельность, направленная на уход за собой и организация быта, оказание помощи друг другу);
- социально-средовая реабилитация (овладение технологиями эффективного функционирования в различных средах обитания: походы, сплавы, экскурсии);
- социально-психологическая реабилитация (наблюдение за успехами других детей с ОВЗ, изменение точки зрения на уровень своих возможностей и степень ограничений, повышение собственной самооценки);
- социально-культурная реабилитация (экскурсии, концерты, конкурсы, театральные постановки) [18].

При грамотном психологическом сопровождении детей в летнем лагере включение детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников будет способствовать уменьшению воздействия инвалидирующих факторов, создаст возможности для детей с ОВЗ достичь социальной интеграции, адаптироваться к жизни в обществе здоровых детей – а значит, быть счастливыми и находить цель и смысл жизни. Вместе с тем здоровые дети получают неоценимый опыт взаимодействия с детьми с ОВЗ, который в значительной степени обогатит их внутренний мир, будет способствовать «умягчению» сердец и переоценки собственных взглядов, ценностей и идеалов.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.

Таким образом, в рамках настоящего исследования рассмотрен комплекс знаний, умений и навыков, необходимых и позволяющих вожатому реализовать организацию и руководство временным детским коллективом в рамках летнего оздоровительного лагеря (теоретические знания возрастной, социальной, педагогической психологии, умение аналитически воспринимать педагогическую деятельность, умение обеспечить условие психологической безопасности, навыки работы с психологическими проблемами и трудностями, способность к рефлексии), а также компоненты психологической безопасности образовательной среды лагеря, обеспечивающие поддержание психического здоровья детей. Кроме

того, раскрыты задачи и содержание каждого из этапов психологического сопровождения и выделены основные психологические проблемы и трудности, которые могут возникнуть во временном детском коллективе, а именно: конфликты в системах взаимоотношений «воспитанник-воспитанник», «вожатый-воспитанник», наличие детей с различными видами эмоционального неблагополучия (аддикция, расстройство характера, невротические расстройства), а также наличие детей с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ направлений психологического сопровождения может быть использован в работе психологических служб летних оздоровительных лагерей, а также для корректировки программ психологического сопровождения детей с учетом анализа психологических компетенций, необходимых вожатому, и компонентов психологической безопасности образовательно-воспитательного процесса в летнем оздоровительном лагере.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Губанихина Е. В. *Вожатый как ключевое звено воспитательной системы летнего оздоровительного лагеря* // Молодой ученый. 2015. – №17. – 529-532 с.
2. Гребенщикова Л.Г., Косарева Ю.Г., *Психолого-педагогическое сопровождение детского отдыха*. – СПб.: Речь, 2007. – 150 с.
3. *Педагогическая практика в высшем образовании: традиции и новации: монография* / О.А. Любченко, А.С. Львова, Ю.А. Попов, Б.А. Кирмасов, А.В. Бахарев и др.; под научной ред. проф. А.И. Савенкова. – М.: Издательство «Перо», 2015. – 110 с.
4. *Подготовка студентов педагогического ВУЗа к летней практике в детском оздоровительном лагере* / Кудряшова С.К., Кизжаева Д.В., Сорокина Т.Н. // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Т.7. № 2(27). – 141 с.
5. *Слагаемые профессионального успеха деятельности вожатого детского оздоровительного лагеря* / Воронова А.А. // Современное образование Витебщины. 2015. № 4 (10). – 53-57 с.
6. *Психолого-педагогическое сопровождение деятельности вожатого [Электронный ресурс] : методические рекомендации* / С. А. Володина, Н. Ю. Галой, И. А. Горбенко [и др.]; под ред. Е. А. Леванова, Т. Н. Сахарова. – Электрон. текстовые данные. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. – 102 с. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/75820.html>.
7. *Направления деятельности социально-психологической службы детского оздоровительного лагеря* / Моцковина Е.В. // Европейские научные исследования. Сборник статей победителей II Международной научно-практической конференции. 2017. – 179-182 с.
8. *Формирование готовности студента к реализации психологической безопасности в детском оздоровительном лагере как ключевой компонент его профессионально-педагогической стратегии* / Кечина М.А. // Актуальные вопросы современной науки. 2015. № 44-1. – 96-101 с.
9. *Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в условиях детского оздоровительного лагеря и лагеря с дневным пребыванием [Электронный ресурс] : методические рекомендации для педагогов-психологов, вожатых и воспитателей*. 2015. – 42 с. Режим доступа: <http://www.educaltai.ru>
10. *Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении* / под ред. И.А. Баевой. – СПб.: Речь, 2006. – 288 с.
11. *Шмойлова И.С. Методическое пособие для вожатых по работе в лагере*. – Самара, 2013. – 51 с.
12. *Сысоева М. Е. Основы вожатского мастерства* / М. Е. Сысоева, С. С. Хансова. — М.: Центр гуманитарной литературы «РОН», 2002. – 128 с.
13. *Педагогическая диагностика в лагере* // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pandia.ru/text/79/081/67590.php>.
14. *Психологическая адаптация ребенка в условиях детского лагеря* // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/3730260/>.
15. *Процессы адаптации детей в лагере* // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://summercamp.ru/>.
16. *Новодворцева М. Р. Реабилитация детей-инвалидов в условиях летнего лагеря* // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/5952>.
17. *Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе*. – М.: Генезис, 2003. – 336 с.
18. *Скулкова О. Выездной лагерь для детей-инвалидов* // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zdd.lsep.ru/article.php?ID=200701310>
19. *Дети-инвалиды в детских оздоровительных лагерях* // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mirznanii.com/a/174215/deti-invalidy-v-detskikh-ozdorovitelnykh-lageryakh>.

Статья поступила в редакцию 26.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.923

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0083

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ АРТ-ТЕРАПИИ В КОМПЛЕКСНОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОБЛЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

© 2019

Овчинникова Людмила Александровна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики, психологии

*Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Ессентуки
(357600, Россия, Ессентуки, ул. Долина роз, 7, e-mail: maksa2004@yandex.ru)*

Аннотация. В статье обосновывается актуальность изучения комплексного психологического сопровождения проблем эмоционального выгорания педагогов, конкретизируется сущность и специфика протекания данного состояния. Дается развернутое обоснование актуальности темы, в связи с выделением наиболее острых противоречий в профессиональной деятельности современного педагога: необходимости соответствовать постоянно усложняющимся требованиям профессионального и личностного роста и отсутствием необходимых ресурсов и мотивационно-смысловых составляющих. Приводится анализ исследований по проблеме эмоционального выгорания педагогов с выделением ключевых вопросов: сущности эмоционального выгорания, факторов и причин его возникновения в педагогической деятельности, а также мишеней психокоррекционного воздействия. Дается характеристика ключевых проблем, являющихся целью проведения психокоррекционных мероприятий. Автором подчеркивается необходимость учета стадий эмоционального выгорания в проектировании методики профилактической и психокоррекционной работы, четко формулируются этапы с соответствующими для них методами психологического воздействия, включая арт-терапию. Конкретизируется роль арт-терапевтических методов, обосновывается необходимость их сочетания с техниками экзистенциального анализа. Предлагается алгоритм применения арт-терапевтических методик в соответствии с поставленными задачами психокоррекции, аргументированно представляется обоснованность применения не только традиционных, но и новейших арт-терапевтических методов.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, педагог, профилактика, психокоррекция, эмоциональное истощение, арт-терапия, регуляция эмоций, ресурсы, экзистенциальный анализ, ценности, психологическое сопровождение.

SPECIFICITY OF APPLICATION OF ART THERAPY IN COMPLEX PSYCHOLOGICAL SUPPORTING THE PROBLEMS OF EMOTIONAL BURNOUT TEACHERS

© 2019

Ovchinnikova Lyudmila Alexandrovna, candidate of psychological Sciences,
associate Professor of the Department of pedagogy, psychology

*Stavropol state pedagogical Institute, branch in Essentuki
(357600, Russia, Essentuki, st. Valley of Roses, 7, e-mail: maksa2004@yandex.ru)*

Abstract. The article substantiates the relevance of studying the complex psychological support of the problems of emotional burnout of teachers, specifies the nature and specificity of the flow of this state. A detailed substantiation of the relevance of the topic is given, in connection with the identification of the most acute contradictions in the professional activities of a modern teacher: the need to meet the ever-increasing demands of professional and personal growth and the lack of necessary resources and motivational and semantic components. The analysis of research on the problem of emotional burnout of teachers with the allocation of key issues: the essence of emotional burnout, factors and causes of its occurrence in educational activities, as well as targets of psychocorrectional impact. The characteristic of key problems, which are the purpose of psychocorrectional measures, is given. The author stresses the need to take into account the stages of emotional burnout in the design of methods of preventive and psychocorrectional work, clearly articulates the stages with the appropriate psychological methods for them, including art therapy. The role of art-therapeutic methods is specified, the necessity of their combination with existential analysis techniques is substantiated. An algorithm for applying art-therapeutic methods in accordance with the tasks of psychocorrection is proposed, and reasonably, it seems reasonable to use not only traditional, but also the latest art-therapeutic methods.

Keywords: emotional burnout, teacher, prevention, psychocorrection, emotional exhaustion, art therapy, emotion regulation, resources, existential analysis, values, psychological support.

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

В настоящее время проблема психологического сопровождения в профилактике эмоционального выгорания педагогов является довольно актуальной. Это связано с воздействием на педагога ряда внутренних и внешних факторов в рамках профессиональной деятельности, к основным из которых мы относим:

1) Личностные особенности педагога: связанные со спецификой эмоционального реагирования, особенностями самоотношения, типом личности и сложившимся индивидуальным стилем деятельности. Особое значение приобретает изначальное отсутствие мотивации к педагогическому труду;

2) Усложняющиеся с каждым годом требования к личности педагога и его профессиональным качествам. В частности это касается его профессиональной мобильности, интеллектуальной гибкости и развитого эмоционального интеллекта, что вкуче создает прочную основу для оперативной и своевременной ориентации в образовательном информационном поле.

3) Факторы, связанные со спецификой самой профессии, требующей от педагога полной отдачи в эмоцио-

нальном и интеллектуальном контексте взаимодействия с субъектами образовательного процесса. Факторы, связанные с объективными условиями труда в современном образовательном учреждении: внедрением инноваций, требованиям к оперативному выполнению больших объемов работы в условиях дефицита времени и низкого финансового обеспечения; требованиям постоянного личностного роста и профессионального совершенствования. Часто такие условия создают основу для дестабилизирующей организации деятельности всего коллектива, выраженной неблагоприятной психологической атмосферой, нечеткостью целей, задач, сфер ответственности и т.д. Большинство ученых давно признан тот факт, что «профессия учителя является одной из наиболее деформирующих личность». [1] Множество факторов эмоционального характера провоцируют ухудшение самочувствия педагога, появление апатии и усталости. В итоге, это приводит к отсутствию «чувства исполненности» (по В. Франклу) в рамках выбранной профессии, состояние человека характеризуется как «экзистенциальный вакуум». Таким образом, снижение эффективности педагогической деятельности является следствием эмоционального истощения и проявляется в отсутствии

творческих и инновационных подходов к деятельности, нежелании оптимизировать педагогическое общение, уходе в непродуктивное замыкание в самом себе. Проблема психологического сопровождения в данном контексте должна решаться комплексно, воздействуя как на внутренние психологические, так и на внешние факторы, определяющие качество профессиональной деятельности.

Анализ последних исследований и публикаций.

Актуальность проблем эмоционального выгорания подтверждается многочисленными исследованиями отечественных и зарубежных психологов. В частности следует отметить труды В.В. Бойко, Т.В. Решетовой и В.В. Столина, изучающих специфику данного синдрома в профессиональном общении. Аспекты профессионального выгорания в профессиях типа «человек-человек» изучались А.М. Анохиным, С.А. Анохиным, С.А. Бабинцевой, Г.С. Никифоровой и другими [2]. В более широком контексте синдром эмоционального выгорания (СЭВ) изучается в рамках проблем психологии труда: при описании характеристик субъекта профессиональной деятельности [3]; а также изучении психотехнологий коррекции профессиональных деформаций [4]. Эмоциональное выгорание как предмет изучения прикладной психологии (в приложении к психолого-педагогической деятельности) рассматривалось:

- в трудах Н.С. Пряжникова и Е.Г.Ожоговой [5] с целью выявления «экзистенциально-аксиологических предпосылок» данного синдрома у педагогов;

- в исследовании А.И. Кураповой с целью выделения ведущих факторов и причин СЭВ у педагогов, наиболее значимым из которых признан «личный фактор - как совокупность индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей педагога» [6];

- в трудах Е.И. Медведской, показывающих взаимосвязь «персонального дистресса» педагогов с вероятностью возникновения у них эмоционального истощения [7];

- в трудах, предлагающих и обосновывающих «мишени» психокоррекционного воздействия, выделяя, например, необходимость работы с самосознанием педагога [8]; совершенствованием его коммуникации [9], развитием эмпатических процессов [10]; совершенствованием индивидуального стиля труда [5]; исследованием СЭВ в связи с кризисом профессионального развития и формирования профессиональных деструкций [11]; развитием навыков саморегуляции [12].

- в научных исследованиях, обосновывающих наиболее эффективные направления психокоррекционной работы с СЭВ: методы оздоровления на основе искусства и творчества [13], использование тренингов стрессоустойчивости и «фрустрационной толерантности» [14]; непрерывное психолого-педагогическое образование педагога наряду с участием в группах психотренинга [15-20].

На наш взгляд наиболее важным является проблема профилактики эмоционального выгорания и коррекции состояний эмоционального истощения у педагогов в рамках ресурсных стратегий работы с кризисными состояниями. В частности, мы считаем уместным использование комплекса арт-терапевтических методов, как наиболее экологических, мягко, но целенаправленно способствующих восстановлению ресурсов личности, а также открытию новых психических возможностей активизации творческой активности и жизненной энергии в целом.

Формирование целей статьи

Несмотря на наличие большого количества психолого-педагогического инструментария в рамках сопровождения проблем эмоционального выгорания, в настоящий момент не сформировано достаточно четкого представления о месте и значении арт-терапевтических методик в рамках комплексных программ профилактики и коррекции изучаемого психологического состояния. Поэтому целью нашей статьи является изучение возмож-

ностей применения, роли и места арт-терапевтических методов в в комплексном психологическом сопровождении проблем эмоционального выгорания педагогов.

Задачи: рассмотреть специфику признаков эмоционального выгорания у педагогов; изучить существующие способы профилактики и коррекции эмоционального выгорания; проанализировать возможности арт-терапевтического инструментария, включая его новейшие технологии, в рамках возможного психологического сопровождения; обосновать их место и роль в осуществлении комплексных психокоррекционных программ.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Для того чтобы рассмотреть специфику эмоционального выгорания у педагогов, следует обратиться к структуре ее ключевых признаков, описанных в современных исследованиях. На рисунке 1 представлены 3 основных признака, характеризующих синдром эмоционального выгорания.



Рисунок 1- Признаки синдрома эмоционального выгорания

Среди этих признаков ведущую роль играет эмоциональное истощение, которое выполняет функцию своеобразного драйвера когнитивно-эмоционального выгорания личности педагога. Говоря о ключевых симптомах данного состояния, выделяют: физические, интеллектуальные, социальные, поведенческие и эмоциональные симптомы. Сочетание данных симптомов дает нам выраженное состояние эмоционального выгорания.

Исследования отечественных психологов показывают, что к основным факторам, обуславливающим выгорание педагогов, относят: «ежедневную психическую перегрузку, самоотверженную помощь, высокую ответственность за учеников, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, ролевые конфликты» [21]. На наш взгляд, учитывая сложность изучаемого феномена, а также специфику стадий его протекания, следует применять комплексный подход в организации психологического сопровождения, привлекая методы разных направлений практической психологии. В таблице 1 представлены стадии развития эмоционального выгорания (по М. Буриш), а также возможные методы психокоррекции, включая арт-терапию.

Анализ данных таблицы показывает, что в рамках комплексной программы используются техники в рамках таких направлений практической психологии, как:

1) Поведенческая и рационально - эмотивная терапия. Цель: навыки регуляции эмоциональных состояний (трансформация, отреагирование), навыки уверенного поведения, эффективные копинг-стратегии.

2) Гештальт-терапия с целями развития навыков осознания своих чувств.

3) Логотерапия и экзистенциальный анализ А. Лэнгле, позволяющий глубоко проработать фундаментальные мотивации, являющиеся основаниями для внутреннего согласия в отношениях действий (в том числе профессиональных), работа с эмоциями.

4) Экзистенциальная терапия с целью выявления базовых данностей существования, способов человека про-

живать свою жизнь, наличии у него «заботы о Бытии», способности отвечать на «звон совести» и т.д.

5) Арт-терапевтические методы, которые зачастую выступают как вспомогательные, пронизывая весь процесс психокоррекции. Роль этих методов очень велика, так как они действительно пробуждают в человеке огромные ресурсы, эмоциональность и возрождают открытость миру и эмоциям. В большей степени мы склонны к тому, что необходимо сочетать экзистенциально-аналитический подход и арт-терапию, так как это позволит комплексно осуществлять психологическое сопровождение педагогов.

Таблица 1- Стадии эмоционального выгорания и соответствующие методы психокоррекции

Название статьи	Основные проявления	Методы профилактики и психокоррекции
1.Предупреждающая	а) чрезмерная активность в профессиональной деятельности; б) истощение.	1) психодиагностика: личностных качеств и уровня эмоционального выгорания; 2) Мероприятия просветительского характера: лекции, практикумы и семинары. АО направлениями: «Здоровье-сбережение в образовательном пространстве», «Принципы профессионального выгорания на разных этапах карьеры» и т.д.
2.Снижение уровня участия	а) неуманный подход к коллегам и другим участникам образовательного процесса; б) безразличие к другим обучающимся; в) апатия в профессиональной деятельности.	Психокоррекционная работа в рамках психотерапии и экзистенциального анализа. Применение библиотерапии Групповые формы работы Арт-терапия: мандалотерапия, цветовая диагностика и музыкальная терапия. Эко-арт терапия.
3.Эмоциональные реакции	а) депрессия; б) агрессия.	Работа в рамках рационально-эмоциональной психотерапии. Индивидуальные консультации в рамках гештальт-терапии, экзистенциального анализа. Арт-терапевтические методы: глино-терапия, песочная терапия, рисунковые техники, терапия шелкером искусства и музыкальная терапия. Диагностика выраженности агрессии и депрессии с применением проективных методов. (Тест Сильвер, методика М.Люшера и другие) Эко-арт терапия
4.Фаза деструктивного поведения	а) снижение мотивации; б) проблемы в эмоционально-социальной сфере; в) сфера интеллекта: ригидность мышления и т.д.	Работа в рамках рационально-эмоциональной психотерапии. Экзистенциально-аналитическая теория эмоций: работа с фундаментальными мотивациями. Телесно-ориентированная арт-терапия. Эко-арт терапия
5. Психосоматические реакции	а) снижение иммунитета; б) бессонница, повышенное давление	Изо-терапия (интуитивное рисование, монотипия и т.д.) Телесно-ориентированная арт-терапия. Эко-арт терапия. Практикумы по экологичности. Тренинги регуляции эмоциональных состояний. Музыкальная терапия.
6.Разочарование и отрицание жизненных установок	а) бессмысленность жизни; б) экзистенциальное отчаяние.	Техники в рамках психотерапии и экзистенциального анализа. Формирование установок заботы о своем Бытии, арт-терапевтические техники изотерапии, эко-арт терапии и т.д.

Анализ существующих методов профилактики и психокоррекции показал, что основными «мишенями» психологического воздействия являются разнообразно составленные личностно-профессионального кризиса, с характерными для них деформациями. Не претендуя на полноту данных, мы обобщили «проблемные зоны», отметим, что в основном, к ним относят:

- совпадение возрастного кризиса с особенностями трудовой деятельности, отсутствие достаточного смысла для осуществления профессиональной деятельности при тех же условиях;

- депрессивные тенденции личности, связанные с длительными негативными переживаниями, замыканием в себе; пренебрежение своими эмоциями на протяжении длительного периода (в том числе преобладание рационального начала в жизни, нежелание развивать эмоциональный интеллект, подавление чувств). Все это ведет к неаутентичному способу существования, человек постепенно погружается в серую массу безликих существ, не понимая своих потребностей, желаний и не отвечая на «звон совести» в нужный момент и адекватным способом.

- у педагогов зачастую наблюдается полное отождествление с одной субличностью – «учитель», поэтому они предъявляют к себе завышенные требования, стараясь быть перфекционистами во всех сферах жизни. Перфекционизм и трудоголизм как требования мотивации достижения требуют постоянного напряжения, развития и поддержания на высоком уровне как психологических, так и социальных свойств личности. На наш взгляд, все эти проблемы объединяет один лейтмотив: недостаточное внимание к своим чувствам, ведущее к эмоциональному выгоранию и, даже к психосоматическим заболеваниям. Человек, который долгое время игнорирует свои чувства, перестает выделять значимые факторы своей жизни, поддерживающие здоровую витальность. [22] Поэтому так важно в рамках комплексной психокоррекции эмоционального выгорания «реанимировать» эмоции и через диалог с ними вновь почувство-

вать себя «живым», ощущающим всю полноту бытия, наполняющим свою жизнь новыми смыслами. Говоря о необходимости использования арт-терапевтических методов, следует отметить, что они имеют ряд дополнительных возможностей, которые можно соотнести с такими внутренними проблемами, как неэмоциональность и неумение общаться; алекситимия; отсутствие (недостаточное осознание) ресурсов.

Мы считаем, что именно осознание собственных ресурсов и умение их грамотно использовать, наряду с развитыми способностями эмоционального реагирования в большей степени способствуют усилению фундаментальной мотивации ценности жизни, что является одним из важнейших шагов в профилактике эмоционального выгорания и депрессии. Такая работа возможна при сопоставлении основных этапов работы в русле экзистенциального анализа (ЭА) А.Лэнгле с применяемыми методами арт-терапии, при этом задачи арт-терапевтического сопровождения проблем эмоционального выгорания согласуются с основной целью ЭА. Модель такого «психологического содружества» представлена в таблице 2.

Таблица 2 - Модель психологического сопровождения

Этапы работы в экзистенциальном анализе	Задачи арт-терапевтического сопровождения	Общая цель для клиента	Методы арт-терапии
Работа с 1 фундаментальной мотивацией, связанной с ощущением безопасности, защиты, созданием пространства и основы для полноценной экзистенции.	Принятие себя, природы Мира. Осознание себя в этом мире, поиск «своего» места в мире. Забота о своем мире и о себе в нем. Стабилизация эмоционального состояния	Создай свое пространство. Защи его, наполни его, реши на то, чтобы быть полностью здесь	Мандалотерапия Эко-арт-терапия Изо-терапия Телесно-ориентированная арт-терапия
Работа со 2 фундаментальной мотивацией: открытие ценности жизни, стремление к теплу, близости и отношениям	Помощь в открытии (осознании) своих ценностей и ресурсов. А также помех в достижении согласия с собой.	Почувствуй ценность жизни. Создай теплые отношения, развивай способности в переживании ценностей (горючка, переживания и отношения)	Коллаж, песочная терапия и глино-терапия (интерактивные групповые формы работы), цветовая терапия, изотерапия, драматерапия и перформанс.
Работа с 3 и 4 фундаментальными мотивациями, связанными с признанием ценности собственной жизни, стремлением к смыслу в переживании действий, чувству исполненности. [17]	Создание продуктов арт-терапии с целью визуализации эмоций и психических состояний, работы с ресурсами, проявления собственных способов самовыражения.	Будь самым собой, отстаивай себя в том, какой ты есть. Научись уважать себя и свое достоинство!	Глино-терапия, изо-терапия, эко-арт терапия, фотоколлаж, фототерапия. Предметная скульптура, ассамбляж и инсталляции. Тренинги с использованием архаичного арт-конструктора для педагогов

Наиболее применяемыми методиками являются упражнения в рамках изо-терапии, позволяющие используя изобразительное искусство, проявлять свои чувства, реагировать эмоции. Техники визуализации, используемые на основе создания мандал и т.д., способствуют раскрытию своих ресурсов, созданию «тропинки» к самости, источнику природной силы и мудрости.

Телесно-ориентированные техники способствуют принятию себя, своего тела, позволяют чувствовать связь с ним, реагируя на возникающие в нем изменения. Как указывает ведущий специалист в области арт-терапии А.Копытин «применение телесно-ориентированных техник арт-терапии оказывается полезным при работе с клиентами, «не чувствующими» собственного тела. Глубокое, контролируемое дыхание в ходе изобразительной деятельности может, например, обеспечить им ощущение «заземления» и более тесной, позитивной связи с телом» [23]. Освоение техник телесно-ориентированной арт-терапии поможет в дальнейшем самостоятельно снимать определенные симптомы эмоциональных нарушений.

Среди новейших подходов особый интерес представляет эко-арт-терапия, разработанная А. Копытиным и его коллегами. Её концепцией является использование лечебно-профилактического потенциала природных факторов в рамках психологического сопровождения личности. Придерживаясь гуманистического и экзистенциального подхода к сущности человека, мы считаем важным сделать акцент на степени заботы человека о мире, в котором он живет. Эта забота в конечном счете выражается во внимательном отношении как к внутренним состояниям, так и ко внешним условиям жизни, как фактору влияющему на аутентичность бытия, наполненного смыслом. В рамках эко-арт-терапии реализуется, прежде всего, «средовая творческая активность, которая

способствует упорядочиванию природной среды, часто воспринимаемой человеком как хаотичная и неподвластная влиянию» [24]. Человек получает возможность использовать экологические ресурсы для сохранения здоровья и благополучия, при этом также меняется поведение и образ жизни. В рамках деятельности так называемых «зеленых студий», педагоги могут заниматься творческой активностью, создавая своеобразные «личное пространство» с присущими ему ландшафтными структурами, изображениями, растениями и т.п. Здесь осуществляется: глубокий анализ своей среды жизни, помогающий понять и прояснить вопрос о ценности бытия, специфике занимаемого места, его способности поддерживать и раскрывать способности и ресурсы; понимание факторов среды, влияющих на уровень жизненного тонуса, выделение критериев «целестности» среды и т.д.; выделение факторов ландшафта, вызывающих наибольшее созвучие с внутренним миром. В качестве вспомогательного инструментария используются своего рода креативные арт-дневники, которые наряду с повествованием включают иллюстрации и фотографии природной среды и объектов, включают в себя «создание рассказов на основе прогулок, иллюстрируемых поэтическими, мифологическими и другими текстами» [24].

Заслуживает внимания также одна из инновационных технологий - «Архитепический арт-конструктор» [25]. (А.И. Копытин). Мы рекомендуем включать ее в завершающем этапе психокоррекционной программы с целью «мотивирования к профессиональному росту, активизации профессиональной рефлексии». В качестве примера можно привести тренинговую программу по психокоррекции эмоционального выгорания педагогов, предложенную Ухановой А. В частности, автор концентрирует внимание на ресурсной ситуации профессионального успеха, предлагает использовать изображения архетипических ландшафтов для активизации индивидуальных ресурсов и саногенного потенциала участников процесса. Выбирая архетипическую фигуру из арсенала конструктора как «душу» личного создаваемого ландшафта, педагоги ставят ее в выбранный ландшафт и проводят творческую работу в виде монолога от имени фигуры. Таким образом, актуализируются образы успешных и неуспешных ситуаций в профессиональной деятельности педагогов, выявляются и вербализируются основные проблемы, моделируются новые ландшафты и внедряются новые архетипические фигуры. Итогом комплексной программы является создание на основе выбранного ландшафта творческой работы «Профессиональный успех и его личностные детерминанты». [20]. Таким образом, происходит познание человеком себя через ландшафт, обогащение собственной картины внутреннего мира, открытие энергетических и психологических ресурсов. В этом процессе человек проявляет заботу о себе и своем мире, снова приближаясь к пониманию значения эмоций, «оттаивая» к жизни и ее вызовам, умело используя симбиоз личностного и природного начала. Все это приводит к активизации человека и усилению его жизнестойкости.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Ключевыми характеристиками эмоционального выгорания педагогов является эмоциональное истощение, проявляющее себя как механизм защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующее воздействие. Причины в большей степени связаны с личностным фактором (дистрессом, отсутствием соответствующих мотиваций и смысловых ориентаций и т.д.)

Комплексное психологическое сопровождение проблем эмоционального выгорания должно включать методы практической психологии, направленные на коррекцию апатии, экзистенциального вакуума, установок мотивационно-ценностной сферы и психосоматических реакций.

Мы считаем обоснованным использование комплексных техник ЭА с методами арт-терапии и предлагаем модель психологического сопровождения, включающую в себя этапы работы и рекомендации по использованию арт-терапии, включая ее инновационные технологии.

Таким образом, предлагаемая нами модель психологического сопровождения делает возможным решение экзистенциальных проблем, часто являющихся источником эмоционального и профессионального выгорания. Для того, чтобы ощутить полноту бытия, счастье и исполненность, нужно вновь обрести чувство внутреннего согласия, оживить свои эмоции и открытость миру. Все это реально достичь с помощью сочетания арт-терапевтических методов и грамотно построенной психокоррекционной программы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бочарова, А.В. Исследование эмоционального истощения у педагогов среднего и старшего звена [Текст]// А.В. Бочарова// Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». - 2018. - №1 (18). - С. 20-23.
2. Трушкова, С.В. Профилактика профессионального выгорания педагогов-психологов [Текст]// С.В.Трушкова, А.В. Киреева// Правоведник. -2018. - № 9(11). - С. 10-17.
3. Психология труда : учебник и практикум для академического бакалавриата / А. В. Карпов [и др.] ; под ред. А. В. Карпова. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 364 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-03118-8. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/B47A9328-BA3F-4ABB-92FA-71114C476179.
4. Психология труда : учебник для академического бакалавриата / Е. А. Климов [и др.] ; под ред. Е. А. Климова, О. Г. Носковой. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 249 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс. Модуль). — ISBN 978-5-534-00294-2. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/BB3514C5-0D46-4091-AE63-0FD73C613EBB.
5. Прыжников, Н.С. Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности [Текст]// Н.С. Прыжников, Е.Г. Ожогова// Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 2014, № 4. - С.25.
6. Курапова, И.А. Система отношений в профессиональной деятельности и эмоциональное выгорание педагогов [Текст]// И.А. Курапова// Психологический журнал. - 2009. - №3, том 30. С. 84-95.
7. Медведская, Е.И. Особенности эмпатии и профессионального выгорания белорусских и российских педагогов [Текст]// Е.И. Медведская, Е.В. Шерягина// Консультативная психология и психотерапия. Counseling Psychology and Psychotherapy. — 2017. - №2. - С.59-65.
8. Демьянчук Р.В. Психологическая помощь педагогам с признаками эмоционального выгорания: основания и ориентиры [Текст]// Р.В. Демьянчук// Клиническая и специальная психология. 2015. Том 4. No 4. - С. 12-28.
9. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий [Текст] : коллективная монография / под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.А. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Изумнова ; Курск. гос. ун-т. — Курск, 2008 — 336 с.
10. Карягина, Т.Д. Профессионализация эмпатии и предикторы выгорания помогающих специалистов [Текст]// Т.Д. Карягина, Н.В. Кухтова, Н.И. Олифирова, Л.Г. Шермазанян //Консультативная психология и психотерапия. Counseling Psychology and Psychotherapy. - 2017. - Том 25. - № 2. - С. 39-58.
11. Прыжникова, Е. Ю. Психология труда: теория и практика : учебник для бакалавров / Е. Ю. Прыжникова. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 452 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-9916-1964-6. — Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/49D2E794-BB7C-4E44-A9E4-0682EB138BBD.
12. Гунзунова Б.А. Психокоррекция эмоционального выгорания и развитие навыков саморегуляции у педагогов [Текст]// Б.А. Гунзунова//Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 2 (66). - С. 76-80.
13. Семиздралова О.А. Психологическое здоровье педагога и пути его сохранения [Текст]//О.А. Семиздралова// Народное образование. 2010. № 1. - С. 130-135.
14. Сорокоумова, Г.В. Современные методы диагностики и психокоррекции эмоционального выгорания педагогов [Текст]// Г.В. Сорокоумова, О.В.Шурыгина // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2017. № 3 (31). - С. 437-443.
15. Игашева, О.Г. Профилактика синдрома профессионального выгорания у педагогов образовательных организаций: методы и средства [Текст]// О.Г. Игашева//В сборнике: Социально-педагогическая деятельность в социуме: теория, практика, перспективы. Материалы VI Международных социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица. 2014. - С. 41-47.
16. Василенко А.Ю. Личностные факторы эмоционального выгорания педагогов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3 (6). С. 66-69.
17. Плахина Л.Н., Соломати М.В. Профессиональная деформация педагогов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4 (20). С. 235-238.

18. Кузембаева А.М. Профессиональная идентичность преподавателя вуза: анализ отечественных и зарубежных концепций // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 245-248.

19. Якимова З.В., Пушкина А.С. Динамика уровня вовлеченности персонала в зависимости от стажа работы в организации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 283-286.

20. Василевская Е.А. Профессиональное здоровье педагога как фактор совершенствования здоровьесберегающей образовательной среды // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 1 (15). С. 375-378.

21. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] / Н.Е.Водопьянова, Е.С. Старченкова.- СПб.: Питер.-2009.- 336 с.

22. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций [Текст] / А. Лэнгле.- М.: Генезис, 2017.- 235 с.

23. Копытин, А.И. Техники телесно-ориентированной арт-терапии [Текст] / А.И.Копытин, Корт Б. — М.: Психотерапия, 2011 — 128 с.

24. Копытин А. Концептуальные основы эко-арт-терапии [Текст] / А.Копытин // Исцеляющее искусство: международный журнал арт-терапии.- 2018.- №3.- С.15-48.

25. Уханова А. Использование арт-терапевтической технологии «Архитектурный арт-конструктор» в психолого-педагогическом сопровождении участников образовательного процесса [Текст] / А. Уханова // Исцеляющее искусство: международный журнал арт-терапии.- 2018.- №4.- С.28-32.

Статья поступила в редакцию 22.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.9.07, 159.96
DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0084

САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

© 2019

Ронжина Наталья Александровна, преподаватель кафедры иностранных языков
Приволжский исследовательский медицинский университет

(603005, Россия, Нижний Новгород, ул. Минина и Пожарского, 10/1, e-mail: nglunatasha@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена вопросу саморазвития студентов-медиков. Автором проанализирована роль саморазвития в общем и саморазвитие личности врача в частности. Обоснована актуальность проблемы саморазвития студентов-медиков в медицинском образовании. Раскрыт понятийно-категориальный аппарат темы статьи, обозначены основные цели профессионального саморазвития. Профессионально-личностное становление студента в наши дни является актуальной проблемой процесса обучения высшей школы. Студенты рассматриваются как интеллектуальные, профессиональные и культурные резервы российского общества. От их компетентного формирования зависит судьба отечества. К обособленной группе обучающихся, благодаря специфике науки, относятся студенты медицинских учреждений. Образование в комплексе с обучением и воспитанием врачей – это важная задача, поскольку исключительно духовно-нравственный работник способен оказывать качественную помощь людям, в которую входят первичная и вторичная профилактика заболеваний, рекомендации по реабилитации пациентов, благоприятная психологическая атмосфера. В связи с этим саморазвитие студентов-медиков является необходимым процессом в самостоятельном профессиональном росте сотрудника. Профессиональное саморазвитие личности врача основывается на осмыслении собственной позиции, способствующей освоению и становлению индивидуального стиля профессиональной деятельности, направленной на положительное изменение компетентных и личных качеств, в основе которых самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование, самореализация и самооценка, как психологические составляющие самоанализа личности.

Ключевые слова: саморазвитие, профессиональное саморазвитие, профессиональное становление, студент, медицинское образование, личность, личность врача, мотивация, компетенции, профессиональная деятельность.

PERSONAL DEVELOPMENT OF MEDICAL STUDENTS

© 2019

Ronzhina Natalia Alexandrovna, teacher of the Department of foreign languages
Privolzhsky research medical University

(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Minin and Pozharskiy street, 10/1, e-mail: nglunatasha@mail.ru)

Abstract. The article is devoted to the question of self-development of medical students. The author analyzed the role of self-development in general and self-development of the doctor's personality in particular. The urgency of the problem of self-development of medical students in medical education is grounded. The conceptual and categorical apparatus of the article's topic is revealed, the main goals of professional self-development are indicated. The professional and personal development of a student these days is an actual problem of the process of teaching higher education. Students are considered as intellectual, professional and cultural reserves of the Russian society. The fate of the fatherland depends on their competent formation. Due to the nature of science, students of medical institutions belong to a separate group of students. Education in conjunction with the training and education of doctors is the most important task, since an exclusively spiritual and moral worker is able to provide quality assistance to people, which includes primary and secondary prevention of diseases, recommendations for the rehabilitation of patients, and a favorable psychological atmosphere. In this regard, the self-development of medical students is a necessary process in the independent professional growth of an employee. The professional self-development of the physician's personality is based on understanding his own position, contributing to development and becoming of an individual style of professional activity aimed at positive change of competent and personal qualities based on self-knowledge, self-determination, self-management, self-realization, as psychological components of self-analysis a person.

Keywords: self-development, professional self-development, professional development, student, medical education, personality, physician personality, motivation, competence, professional activity.

*Не обязательно быть лучше всех, достаточно
быть лучше, чем вчера.
Джо Фрейзер*

Компетентность, как наличие определенных знаний и опыта в профессиональной деятельности, предполагающее качество специалиста, которое позволяет высказывать веское, авторитетное мнение, не ставящее под сомнение, является необходимым в образовательной парадигме. Одним из базовых условий современного образования и способ совершенствования компетенций является процесс саморазвития. Развитие знаний, умений и навыков, а также формирование значимых личностных качеств, инициатив и способностей, необходимых в эффективной профессиональной деятельности является профессиональным становлением личности [1].

Подростковый возраст представляется началом процесса саморазвития, который включает ориентацию на ценности, личностный смысл, мотивацию, волю, цели, оценку своей деятельности, рефлексивные аспекты. Студенческий возраст, являющийся сензитивным периодом, наиболее действенный в профессиональном и личностном развитии [2]. Соответственно, обучение в средне-специальном и высшем учебных учреждениях видится определенным условием в дальнейшем само-

развитии, выражающейся в стремлении к продолжению образования, освоению смежных специальностей, самосовершенствованию, профессионального развития предметной области [3].

Философия (Ж.Ж. Руссо, Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, И. Кант, Г. Гегель, К. Маркс) рассматривает саморазвитие как определение себя в бытии, процесс самопознания. Социология (В.С. Агеев, Ю.А. Левада, З.А. Ядов) связывает саморазвитие с определенными областями жизнедеятельности и отношений. В отечественной психологии саморазвитие личности рассматривали Г.М. Андреева, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн. Зарубежные исследования процесса саморазвития анализировались в трудах Э. Берна, А. Маслоу, З. Фрейда, Э. Эриксона. Исследованием проблемы профессионального медицинского образования занимались В.А. Аверин, В.И. Вернадский, В.М. Бехтерев, К.В. Зорин, Г.И. Лернер, Т.В. Силуянова и другие.

Саморазвитием называется процесс целенаправленной работы личности над собой, предполагающий непрерывное самостановление, самоизменение профессиональных и добродетельных качеств. Саморазвитие – это сознательное управление своим развитием, определение с целями, задачами, путями, средствами самосо-

вершенствования в соответствии со своими жизненными ценностями и установками [1].

Самостоятельность, инициативность, способность принимать обоснованно-грамотные решения, самообразование и саморазвитие – такие личностные качества, которые совместно с профессиональными знаниями, должны воспитываться в сфере медицинской направленности при подготовке специалиста из-за особой ответственности перед пациентами и обществом в целом.

В современном мире концепция здорового образа жизни обуславливает внутреннюю и внешнюю политику развитых, а также развивающихся цивилизованных стран. Кто как не врач является примером для подражания в залоге активного долголетия – здорового образа жизни. Как гарант обеспечения здоровья населения, специальность врача видится во взаимодействии с социумом различных групп риска, что предполагает политика государства. В этом контексте врач должен быть подкован не только профессиональными знаниями, знаниями техники безопасности, но и чувством самосохранения. Саморазвитие врача является необходимым инструментом в соблюдении правил здорового образа жизни, взаимодействии с населением и в нелегком труде специалиста [4].

В связи с научно-техническими достижениями международными исследованиями подтверждается, что медицинская деятельность претерпевает интенсивное преобразование. Научный прогресс влияет и на медицинское образование, которое должно быть готово и ориентировано на подготовку будущих врачей к саморазвитию в контексте непрерывного образования [4]. Медицинское образование все более углубляется, совершенствуется, открывает новые методы лечения. Высокая подготовка специалиста характеризуется длительным сроком обучения и предполагает постоянное повышение квалификации, стажировку, участие в различных профильных конференциях.

Важным является саморазвитие врача на этапе первичной профессионализации, где формируется важные качества специалиста, структура профессиональных ценностей. Актуальная задача данного периода – это исследование психологических факторов, способствующих влиянию на саморазвитие будущего профессионала. Важно помочь раскрыть потенциал и показать важность изучаемой профессии, подчеркнуть значимость саморазвития в обучении специалиста. В медицинском учебном заведении на младших курсах закладывается настройка профессионального саморазвития, определяется и совершенствуется вектор личностного саморазвития. [2] Вследствие этого в медицинских учебных учреждениях существует необходимость в создании среды, направленной на решение актуальной задачи образования в формировании студента активного, саморазвивающегося субъекта.

Можно обозначить следующие характеристики саморазвития студентов-медиков:

- процессуальность – выделяются этапы и стадии саморазвития;
- активность личности – движущая сила и условия в самостоятельности субъекта по организации и управлению процессом саморазвития;
- осознанность – понимание необходимости;
- целеполагание – ориентир на высокий уровень достижений, составление необходимого плана и программы саморазвития;
- инновационность – стремление к исследованию, постановка и решение принципиально новых проблем и задач, включая условия неопределенности;
- мобильность – характеризуется готовностью к обновлению, трансформации имеющегося опыта и знаний, адаптация к новым условиям, освоение нового социального и профессионального опыта;
- перспективность – это готовность к продолжению медицинского образования, самосовершенствование,

профессиональный и личностный рост, ориентация на успешность действий [5].

Становление личности означает процесс эффективного овладения значимой для субъекта профессиональной деятельностью. Профессионализация выступает личностным ростом, фактором саморазвития личности, определяющим динамику и направленность. К содержательным характеристикам саморазвития относятся ценностные ориентации, смысловые образования, мотивационно-волевые аспекты, «Я-концепция», целенаправленность [6].

Из вышесказанного можно утверждать, что личностный рост возможен при условии активности субъекта деятельности, где самореализация личности видится значимой и основой в этой деятельности. С точки зрения ресурса и залога компетентности будущих специалистов, целенаправленная работа по саморазвитию студентов-медиков, в рамках обучения в медицинском образовательном учреждении, способствует эффективности профессиональной деятельности медицинских работников [5]. Саморазвитие – это процесс непрерывного самоизменения личности, сознательное управление собственным развитием, выбор цели, пути и средств самосовершенствования.

Профессиональное саморазвитие врача – это как личностный, так и профессиональный процесс, в основе которого осмысление своей позиции, способствующей выработке и освоению индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Анализ релевантной психолого-педагогической литературы, учитывая особенности критерий студенческого возраста и специфику социокультурной среды медицинских учебных образовательных учреждений в структуре профессионального саморазвития личности студента-медика, позволил выделить следующие ориентации значимости проблемы саморазвития:

- мотивационная – мотивы выбора профессии, мотивация к учебной деятельности, готовность к самосовершенствованию в профессиональной деятельности, степень выраженности профессиональных мотивов и интересов, личностные смыслы;
- коммуникативная – способность к коммуникации как гарантия компетентности в общении;
- деятельностная – профессиональные знания, умения, познавательная активность и самостоятельность;
- рефлексивная – рефлексия, самооценка, высокая требовательность к себе, сознательная саморегуляция, «Я-концепция» как результат самопознания и самоопределения;
- эмоциональная – эмоции, эстетика, нравственность в саморазвитии;
- ценностная – иерархия ценностей, отражающая приоритеты общечеловеческих ценностей;
- целевая – стратегия жизни, приоритеты [7].

Профессиональное саморазвитие связано с процессом целеполагания (таблица 1).

Таблица 1 - Цели профессионального саморазвития

Категория цели	Характеристика
Цель-потребность	Развитие компетентной, физической и духовной здоровой личности, способной к активному саморазвитию
Цель-возможность	Аккумуляция ресурсов в точках роста, эффективное использование достигнутых при прохождении предыдущих этапов развития преимуществ
Цель-результат	Готовность выпускника к эффективному профессиональному саморазвитию
Цель-время	Получение социального эффекта (отсроченный эффект) в аспекте успешного профессионального саморазвития личности специалиста
Цель-место	Повышение рейтинговой оценки выпускников в системе образования города, области

К основным факторам риска саморазвития личности врача можно отнести:

- средовой (факторы окружения, включающий, к примеру, низкий социально-экономический статус, плохие жилищные условия, а также факторы отношений, включающий стиль воспитания, жестокое обращение);
- индивидуальный – связан с физиологическими и психологическими аспектами [8].

Становление личности врача является сложным противоречивым процессом, подчиненным определенным общим объективным закономерностям и собственным субъективным усилиям студента. Выделяют основные законы развития личности: воздействие социальной среды на личность; зависимость индивидуальной жизнедеятельности, образа жизни от потребностей, интересов общества и личности; обратное воздействие личности на социальную среду; общение и обособление личности в коллективе. Будущим медицинским специалистам в процессе саморазвития следует учесть особенности воспитательной работы, целью которой является становление положительной личности [2].

Современное общество возлагает на медицинского работника большую ответственность и формирует повышенные требования, как к профессиональным компетенциям, так и к личности врача. Так как эффективное лечение, даже используя последние достижения медицинской науки, требует выработки личностных качеств медика. Задачей медицинского образования является формирование у будущего врача, уже на этапе обучения, понимания необходимости совершенствования собственных знаний на протяжении всей профессиональной деятельности. Саморазвитие для специалиста медика является неотъемлемой составляющей в непростой работе, которая требует постоянных умственных и физических усилий в специфике профессии.

Значимость процесса саморазвития подчеркнул в своих трудах советский писатель, врач-психотерапевт и психолог В.Л. Леви, который утверждал, что если у человека появляется больше интересов и стимулов к жизни, понимание людей (себя в том числе), возможность прощать, внутренняя свобода и независимость, ответственность, взятая на себя добровольно, любовь к миру и людям (к себе в том числе), то это означает, что человек растет личностно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шукина М.А. Психология саморазвития личности / М.А. Шукина. Монография. – СПб: СПбГУ, 2015. – 348 с.
2. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
3. Маралов В.Г. Психология саморазвития: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / В.Г. Маралов, Н.А. Низовских, М.А. Шукина. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 320 с.
4. Менделевич В.Д. Медицинская психология: учебник / В.Д. Менделевич. Ростов н/Д: Феникс, 2018. – 460 с.
5. Артюхова Т.Ю., Шелкунова Т.В., Бенькова О.А. Психология саморазвития: учебное пособие. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2017. – 230 с.
6. Лежнева Е.А. Формирование мотивационной основы профессионального психолога: учеб. пособие / под ред. Ю.В. Варданян. Саранск, 2015. – 146 с.
7. Иванец Н.Н., Тюльпин Ю.Г., Кинкулькина М.А. Психиатрия и медицинская психология. Учебник / ГЭОТАР-Медиа, 2016. – 896 с.
8. Белоновская И.Д., Неволлина В.В. Культура профессионального саморазвития личности в медицинском образовании / Дискуссия. – 2017. – №4 (78). – С. 94-101

Статья поступила в редакцию 19.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.9.072.42

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0085

КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СТУДЕНТАМИ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

© 2019

Сазонова Ирина Георгиевна, старший преподаватель кафедры инженерной педагогики и психологии Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
(195251, Россия, Санкт-Петербург, улица Политехническая, 29, e-mail: irsa2003@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о взаимосвязи когнитивных функций музыки с выбором предпочитаемых музыкальных произведений различных стилей и направлений. Цель исследования заключалась в выявлении корреляционной связи между когнитивными функциями музыки и особенностями отношения студентов к предпочитаемым музыкальным жанрам. Объектом исследования являлась перцепция музыки разных стилей и направлений. Предметом исследования стала особенность восприятия когнитивных аспектов музыки. Актуальность исследования проявилась в необходимости определения социальной обусловленности выбора музыкальных приоритетов, как показателя активного участия молодежи в сферах познавательной деятельности: проведение досуга, связанного с возможными изменениями в ценностных ориентациях; интеллектуально и эмоционально развивающие занятия, связанные с перцепцией музыкального объекта. Был проведен опрос студентов, выявляющий качественные и количественные показатели, связанные с потребностью в музыке разных стилей и направлений. С помощью контент-анализа были выделены когнитивные категории восприятия студентами музыкальных произведений: темп, ритм, удельный вес текста в произведениях, сложность мелодии/гармонии, концептуальность – наличие в песенных произведениях серьезной тематики. Выявилось, что, чем более студенты заинтересованы философскими идеями, заложенными в произведениях, тем они больше склонны слушать музыку со сложной гармонической и мелодической структурой, и чем для субъекта важнее текст в музыкальных произведениях, тем его больше привлекают песни концептуального характера. Обнаружена важная роль аналитического восприятия музыкальных категорий (звучно-высотных соотношений, ритма, гармонии) для адекватной когнитивной оценки сложной музыки. Выявлены социальные функции музыки, связанные с когнитивной сферой студентов: потребность в познании музыки как эстетического объекта, желание получить посредством музыки информацию о зарубежных и отечественных музыкальных тенденциях, о культурных событиях в молодежной среде.

Ключевые слова: восприятие музыки, социальная перцепция, функции музыки, музыкальные жанры, категории восприятия, когнитивные функции музыки, объект перцепции, психология искусства.

COGNITIVE ASPECTS OF PERCEPTION OF MUSICAL WORKS BY STUDENTS OF THE POLYTECHNICAL UNIVERSITY

© 2019

Sazonova Irina Georgievna, senior lecturer, Department of engineering pedagogy and psychology, Higher school of engineering pedagogy, psychology and applied linguistics, Humanities Institute
Petersburg Polytechnic University of Peter the Great
(195251, Russia, St. Petersburg, Polytechnic street, 29, e-mail: irsa2003@mail.ru)

Abstract. The article addresses the issue of the relationship of the cognitive functions of music with the choice of preferred musical works of various styles and directions. The purpose of the study was to identify the correlation between the cognitive functions of music and the peculiarities of students' attitudes towards their preferred musical genres. The object of the study was the perception of music of different styles and directions. The subject of the study was the perception of cognitive aspects of music. The relevance of the study was manifested in the need to determine the social conditionality of the choice of musical priorities as an indicator of the active participation of young people in the areas of cognitive activity: leisure activities associated with possible changes in value orientations; intellectually and emotionally developing activities related to the perception of a musical object. A survey of students was conducted, identifying qualitative and quantitative indicators related to the need for music of different styles and trends. Using content analysis, cognitive categories of student perception of musical works were identified: tempo, rhythm, text weight in works, melody / harmony complexity, conceptuality - the presence of serious subjects in song works. It turned out that the more students are interested in philosophical ideas embedded in the works, the more they tend to listen to music with a complex harmonic and melodic structure, and the more important the subject is the text in the music, the more they are attracted to conceptual songs. The important role of analytic perception of musical categories (sound-height correlations, rhythm, and harmony) for an adequate cognitive assessment of complex music was discovered. The social functions of music associated with the cognitive sphere of students are revealed: the need for knowledge of music as an aesthetic object, the desire to receive information about foreign and domestic musical trends, cultural events in the youth environment through music.

Keywords: music perception, social perception, functions of music, musical genres, categories of perception, cognitive functions of music, the object of perception, the psychology of art.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Развитие интеллектуальной и эмоциональной сферы студентов, связанной с музыкальной перцепцией – важная составляющая обучения и воспитания. Перцепция музыкальных произведений вызывает различные когнитивные оценки и, как следствие, специфический эмоциональный отклик у разного типа слушателей. В XIX веке Р. Вагнер в статье «Публика и популярность» задавался вопросом о восприятии музыки: «Что же такое «слушатель», и почему у одного слезы появляются из глаз от восторга, а другой на том же концерте едва сдерживает зевотку?» [1]. В течение XX века появляются различные концепции музыкального восприятия, где авторы под-

нимают вопрос о роли интеллекта в музыкальной деятельности и музыкальном восприятии. [2, 3, 4, 5, 6]. Б.М. Теплов отмечает, что один из центральных моментов музыкальных способностей – в умении воспринимать звуковое и ритмическое движение музыки [6]. Ряд авторов предполагает обусловленность оценки музыкальных произведений социальными факторами [7, 8, 9, 10, 11]. «Любое суждение в музыке диктуется музыкальным опытом. Переживать музыку, значит, соучаствовать в ней, а причастность – это поведение, формы которого человек усваивает в определенной социальной и культурной среде. Формы музыкального «заложены в природе культуры, к которой принадлежит музыкальный субъект» [10, с.19].

Анализ последних исследований и публикаций. Проблему интеллектуального воздействия музыки, как способствующего развитию способности к логическому мышлению, к овладению речью, к совершенствованию социальных навыков отмечают в своих работах многие авторы [3, 4, 6, 12]. В.Н. Холопова утверждает, что музыкальное содержание, как выразительно-смысловая сущность музыки [13] расширяет и усиливает духовные и интеллектуальные возможности. Д.К. Кирнарская предполагает, что музыкальные занятия развивают умственные способности субъекта [12]. Е.С. Борисова изучает проблему перцепции музыки с точки зрения «категориальной организации восприятия музыки», исследуя «смысловые контексты восприятия музыки современным слушателем». Под категориальной организацией восприятия музыки предполагается идентификация субъектом структуры «музыкально-стилевых инвариантов» – комплекса средств музыкальной выразительности, остающихся «постоянными в рамках одного музыкального стиля» [14].

Некоторые авторы указывают на важность «музыкальности», как синтеза способностей к восприятию музыки [3, 4, 6]. Под «музыкальностью» Б.М. Теплов понимал: ладовое чувство, слуховое представление и чувство ритма. Ладовое чувство – способность различать функции звуков мелодии, чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения. Слуховое представление проявляется в возможности свободно пользоваться слуховыми представлениями. Музыкально-ритмическое чувство – способность двигательно переживать музыку, чувствуя эмоциональную выразительность ритма. Первая и вторая способности связаны соответственно с перцептивным и репродуктивным компонентами музыкального слуха. Эти способности образуют основное ядро «музыкальности» [6]. Очевидно, в данном контексте «музыкальность» рассматривается с учетом «когнитивной сложности» (от лат. *cognitio* – знание, познание) – количеством основной классификации, которой сознательно или неосознанно пользуется субъект при дифференциации музыкальных объектов. При восприятии музыки применяются когнитивные умения: слухо-образные представления, аналитический музыкальный слух, способность воспринимать ритмические построения, гармонию, умение декодировать заложенную в музыке информацию [4, 15]. Операциональным критерием когнитивной сложности при восприятии музыки выступает размерность (число независимых факторов) субъективного семантического пространства [16, с.164]. Когнитивная сложность при восприятии музыки – одна из психологических характеристик познавательной сферы слушателя. К характеристикам когнитивных аспектов перцепции музыки относится также социальная обусловленность восприятия музыки, так как, по мнению Г. Орлова, «границы музыки соответствуют границам цивилизации». Главное, что отличает музыку разных цивилизаций – отбор ее тонового материала. Барьеры тут труднее преодолеть, чем языковые барьеры. «Мы способны переводить с одного языка на другой, но идея перевода китайской музыки на западный язык тонов – звучит абсурдно» [10, с.16].

Когнитивный аспект восприятия музыки тесно связан с самосознанием субъекта. Это подтверждают исследования Schäfer и Sedlmeier, которые, опросив 834 испытуемых, выявили функции музыки: самосознание, социальная сплоченность, регулирование настроения. Авторы отметили, что факторы «Самосознание» и «Регулирование настроения» – наиболее важны для реципиентов [21].

Проблемы социальной перцепцией музыки актуальны сегодня для педагогики и социальной психологии. Подростковый возраст является тем периодом, когда складывается мировоззрение, в том числе, и музыкальный вкус. По мнению Т. Шибутани, «развитие картины мира необратимо». Изменить то восприятия музыки,

которое сложилось в пубертатный период, у взрослого субъекта – задача намного более сложная, чем воспитать «адекватное восприятие музыки» у детей и юношества [12, 17].

Формирование целей статьи. Цель исследования: выявить взаимосвязи когнитивных функций музыки с особенностями отношения реципиентов к музыкальным жанрам и направлениям. Объект: перцепция музыки студентами, потребность в прослушивании музыки. Предмет: особенность когнитивных аспектов восприятия музыки. Выборку составили студенты Санкт-Петербургского Политехнического Университета – 300 чел., 17,5 до 27 лет. 57% юношей, 43% девушек. 70% – технических специальностей (79% – ИФиНТ, 1 курс бакалавриата/физики, 21% – ИФиНТ 4 курс бакалавриата/физики). 30% – разнородная группа. Гипотезой исследования явилось предположение о том, что стержневыми способностями субъекта, адекватно понимающего музыку (по классификации Т.Адорно – эксперта [7]) должны быть такие, которые обеспечивают аналитичность мышления, образную память, внимание. Мы предположили, что потребность в музыке связана с индивидуально-психологическими особенностями, при этом имеет место социальная обусловленность когнитивной оценки музыки. Методы, используемые в исследовании: Опросник «Функции музыки» Т. Шефер, П. Седлмайер [21]; интервью, методы статистики: IBM SPSS Statistics, факторный анализ (ЭФА), контент-анализ, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, критерии Манна-Уитни. Эксперименты, выявляющие уровень кратковременной памяти, понятийного мышления, распределение внимания, уровень неконформизма, экспериментальное прослушивание музыки с последующей рефлексией эмоционального состояния. Авторская анкета «Музыкальные предпочтения», метод ранжирования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Результаты корреляционного анализа показали, что музыкальные способности студентов коррелируют с их музыкальной заинтересованностью, $r=0,378^*$ ($p \leq 0,05$). Скука/раздражение, вызываемое у части реципиентов при восприятии классической музыки, в ряде случаев, сигнализирует об отсутствии аналитического музыкального слуха.

Когнитивные функции музыки проявили корреляцию с выбором жанров: Рок, Джаз, Классика, Металл.

1. Рок-музыка показала наибольшее количество корреляционных связей с когнитивными функциями музыки (таблица 1). У студентов выявлены познавательные функции: «хочу что-то узнать о музыке», «музыка отражает историю моей страны» и мотивирующие музыкальные функции: «музыка помогает заниматься, делать рутинную работу, дает энергетический заряд». В Таблице 1 представлены корреляционные взаимосвязи направлений музыкального жанра Рок и когнитивных аспектов музыкальной перцепции.

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа – выбора «Рок-музыки» и когнитивных функций*

Функция «Познание»	Жанр	Значимость	Функция «Мотивация»	Жанр	Значимость
Хочу кое-что узнать о музыке	Рок-музыка	$p \leq 0,05^*$	Увеличивает мотивацию для деятельности	Рок-музыка	$p \leq 0,01^{**}$
Отражает историю и культуру моей страны	Рок-музыка, Русский рок	$p \leq 0,05^*$	Структурирует жизнь	Рок-музыка	$p \leq 0,05^*$
Экспериментирую с аспектами личности	Рок-музыка	$p \leq 0,05^*$	Помогает быть внимательней, «настроже»	Рок-музыка, Металл	$p \leq 0,05^*$
Передаёт чувства и эмоции. Вызывает визуальные образы	Рок-музыка, Металл	$p \leq 0,05^*$	Помогает работать без усилий	Рок-музыка	$p \leq 0,05^*$

* составлено автором

2. С помощью контент-анализа было выделено 5 категорий, связанных с музыкальной перцепцией: Темп (быстрый/медленный). Ритм (простой/сложный). Текст – предпочитаемый удельный вес текста.

Концептуальность – наличие философских тем в произведениях. Сложность фактуры: мелодии, гармонии [16]. Корреляционный анализ выявил взаимосвязь между переменными: Текст-Концептуальность, $p \leq 0,05$; Сложность-Концептуальность, $p \leq 0,01$. Также в исследовании было обнаружено, что «музыкальные способности» коррелируют с «музыкальной осведомленностью», $p \leq 0,05$.

3. В результате проведенного факторного анализа (ЭФА) выявилось 8 факторов. Основные факторы, полученные в результате факторного анализа: когнитивная, эмоциональная, социальная функции музыки в порядке убывания процента дисперсии. Дополнительные факторы: релаксация, сублимация, антистрессовая функция, самосовершенствование, прикладная функция/фон.

Результаты факторного анализа проявили существование тесной взаимосвязи кратковременной образной памяти испытуемых с фактором «Когнитивная функция музыки». Это подтвердило результаты самонаблюдения реципиентов, где излагалось, что в момент музыкальной перцепции у субъектов развивается представление, связанное с воображением. Было выявлено, что фактор «Антистрессовая функция музыки» коррелирует с «вниманием», фактор «Социальная функция музыки» взаимосвязан с «обобщением/понятийным мышлением» и «нонконформизмом», фактор «Эмотивная функция музыки» выявил корреляционную связь с кратковременной памятью на цифры и на слова (таблица 2). Таким образом, учитывая данные корреляционного и факторного анализа, можно заключить, что когнитивные функции музыки проявились во взаимосвязи с воображением, образной памятью, интеллектуальной потребностью в познании предмета музыки, как части искусства, и с уровнем мотивации.

Также проявилась корреляционная взаимосвязь интеллектуально-личностных свойств (кратковременная память на слова и на цифры, уровень понятийного мышления, распределение внимания, нонконформизм) с некоторыми другими функциями: эмотивная, социальная и антистрессовая функции музыки. В таблице 2 приведены результаты эксплораторного факторного анализа изучаемых переменных.

Таблица 2 - Результаты факторного анализа ЭФА. Факторный вес переменных*

Факторы	Факторный вес переменных	
	Музыкальные жанры	Интеллектуально-личностные особенности
Когнитивная функция музыки	регги 0,707; рок 0,699; фолк 0,685; джаз, 0,632	образная память 0,851
Эмоциональная функция	классика 0,668,	память на слова 0,598 память на цифры 0,632 общая память 0,656
Социальная функция	русский рок 0,693; рок 0,456	обобщение 0,650 нонконформизм 0,723
Функция «Релаксация»	классика 0,472; регги 0,423, популярная 0,327; клубная 0,281	–
Функция «Сублимация»	рэп 0,529	–
Антистрессовая функция	клубная музыка 0,620; металл 0,522; регги 0,383	внимание 0,599
Функция самосовершенствования	фолк 0,234; металл 0,186	–
Фоновая-прикладная функция	русский рок 0,148; регги, 0,151	–

* составлено автором

Выявлено, что жанр Рок, так же, как и академическая музыка (Классика), связан с когнитивной функцией и имеет высокую факторную нагрузку в данном факторе (рисунок 1).

Это перекликается с идеей о том, что «русский рок в своих лучших песнях – борьба за право думать». Результат факторного анализа подтвердил гипотезу о том, что когнитивные аспекты музыки связаны со сферой мышления субъекта и проявляются в понимании концепции предпочитаемой музыки. Высокий факторный вес переменных Джаз, Фолк, Регги в данном факторе указывают на понимание субъектом данной музыки, как концептуальной.

На рисунке 1 изображены факторные нагрузки жан-

ров, относящиеся к фактору «Когнитивные функции».

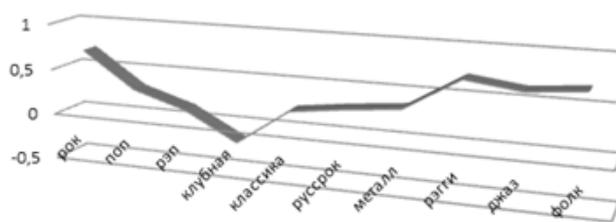


Рисунок 1 – Уровень факторного веса значений переменных в факторе «Когнитивные функции» (составлено автором)

Особенности восприятия музыки во многом обусловлены когнитивными факторами [3, 4, 12], при этом когнитивные аспекты восприятия зачастую обусловлены социально [5, 7, 10], что в данном исследовании подтверждают значения переменных – выбор, как приоритетных жанров: Рок, Рэп, Русский рок, Металл (рисунок 2), которые имеют достаточно высокую факторную нагрузку в факторе «Социальные функции». Выявлено, что восприятие данных жанров имеет достаточно большую социальную обусловленность. На Рисунке 2 представлены факторные нагрузки переменных в факторе «Социальные функции».

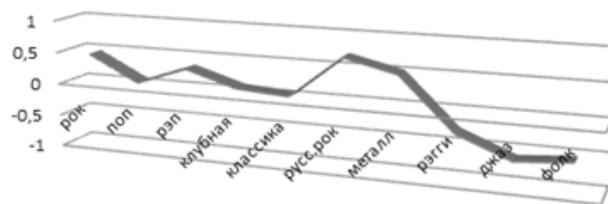


Рисунок 2 – Уровень факторного веса значений переменных в факторе «Социальные функции» (составлено автором)

Результаты факторного анализа показывают, что в один фактор может входить музыка различных жанров и направлений, вследствие чего можно сказать, что наши исследования отчасти подтверждают высказывание о том, что современная музыкальная культура - это симбиоз стилей. Многими авторами отмечается уменьшение «пропасти между Классикой и Рок-музыкой», возможно, вследствие того, что рок-группы стали исполнять классические композиции XIX века, а произведения известных рок-групп исполняют симфонические оркестры [18]. Вероятно, доступность для реципиентов музыкальных произведений всего мира, развитие перцепции разной музыки увеличивает диапазон когнитивных функций в музыкальном восприятии студентов.

4. Результат сравнительного анализа по половому признаку показал существование различий когнитивных потребностей реципиентов в сфере музыки. У девушек выявился выше балл по переменным: «Когда я слушаю музыку, чувствую, что хочу изменить мир», $p=0,037^*$; «Музыка добавляет смысл в моей жизни», $p=0,063$. Для студенток музыка чаще, чем для юношей, связана с воспоминаниями. Юноши выбирали преимущественно мотивационные функции музыки, как потребность в прослушивании музыки предпочитаемых направлений.

Результат сравнительного анализа по фактору «возраст» выявил, что в выборке 2018 года студенты четвертого курса проявляют склонность к Классике и Русскому року, студенты первого курса чаще выбирают Рэп, являвшийся трендовой музыкой их пубертатного периода, $p \leq 0,05$. В разновозрастной выборке, в опросе 2016 года, в приоритете у студентов – инди-рок, имевший в момент опроса пик музыкальной популярности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. С помощью корреляционного, факторного и сравнительного анализа в нашем исследовании выявлены межполовые и межвозрастные различия когнитивных аспектов восприятия музыки, выявлена взаимосвязь некоторых интеллектуально-личностных особенностей субъектов с перцепцией музыки. Вопросом, в чем причины данной взаимосвязи, в чем особенность музыки и ее роль в развитии культуры человечества, задавались многие ученые. Вернадский проводил эксперименты, изучая себя. Посещая концерты классической музыки, слушая И.С.Баха и Л.В.Бетховена, он пришел к выводу о том, что музыка дает идею науке. Ученый заметил, что после концертов у него появлялись научные идеи. В романе «Игра в бисер» Г.Гессе, задевая проблему взаимосвязи познания с музыкой, писал, что «хорошо решенная математическая задача доставляет умственное наслаждение, всякая хорошая музыка, когда слушаешь, возвышает и наполняет величием душу». Сочинение из латинского текста можно выразить так же, как аксиому геометрии или мелодию Моцарта [19]. Б.М. Теплов отмечал, что когда воспринимается музыка, внутренний слух характеризуется не просто яркостью музыкальных слуховых представлений, но сплавом слуховых представлений с ее зрительными образами [6, 20].

В нашем исследовании выявилось, что индивидуально-альные потребности в музыке связаны с особенностями мышления и музыкальной осведомленностью, при этом групповые потребности в музыке определенного жанра часто обусловлены социально. Факторный анализ позволил обнаружить взаимосвязь когнитивных функций музыки с интеллектуальными и эмоциональными потребностями студентов. Проявилась связь когнитивных и других функций музыки с наглядно-образным мышлением, со свойствами внимания и памяти. У реципиентов, умеющих осмысленно воспринимать музыкальные произведения разных стилей, проявляется способность к декодированию музыкального материала разных жанров. Сравнительный анализ выявил различия в восприятии и понимании статуса музыкальных стилей и жанров представителями разных полов. Юноши предполагают в музыке, которую слушают, активность, мотивацию на будущее. Для девушек характерен выбор социальной и познавательной роли музыки, где музыка часто связана с состоянием созерцания и воспоминания о прошедших событиях. У старших студентов в большей степени проявилась потребность к традиционным ценностям культуры, к классической музыке. Младшие студенты предпочитают слушать произведения современных стилей, проявляя познавательную активность по отношению к новым жанрам, появившимся в музыкальной сфере. Было обнаружено, что в оценке музыкальных произведений важна роль социализации. Социализация – процесс коммуникации, в ходе которого субъект избирательно вводит в свою систему поведения те шаблоны, которые санкционированы группой [17, с.415-416]. Музыкальный канал общения с поклонниками предпочитаемого музыкального стиля вводит субъекта перцепции в интересное ему на данном этапе символическое окружение. Это подтверждает слова В.Е. Семенова, отмечавшего полифункциональность музыки. В музыке, кроме эстетической, суггестивной, гедонистической, компенсаторной катарсической, воспитательной функций музыки, есть познавательная и информационно-коммуникативная функция [11].

Таким образом, нам удалось выделить когнитивную потребность в перцепции музыки, обнаружить зависимость когнитивных аспектов восприятия музыкального произведения и индивидуально-психологических качеств субъекта восприятия. Доказана гипотеза о существовании когнитивных аспектов музыкального восприятия и их социальной обусловленности. Данные исследования представляют практический интерес для психологов, занимающихся развитием интеллектуальной

и эмоциональной сферы обучающихся, для педагогов, имеющая потребность прививать интерес к музыкальной культуре, используя дифференцированный подход к учащимся. Результаты анализа эмпирических данных когнитивных аспектов восприятия музыки могут предоставить возможность исследователям в этой области для дальнейшего изучения познавательной функции в восприятии музыкальных произведений различных стилей, как объекта социальной перцепции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вагнер Р. Публика и популярность // Избранные труды. М.: Искусство. 1978. С. 625-652.
2. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Гос. Муз. Изд., 1963. 379 с.
3. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. М.: Музыка, 1994. 342 с.
4. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 383 с.
5. Сохор А.Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия. М., 1974. 284 с.
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды: в 2 томах/ Б.М. Теплов. Т.1. М.: Педагогика. 1985. С. 42-223.
7. Адорно Т. Избранное: Социология музыки. М.; СПб.: Университетская книга, 1998. 445 с.
8. Ананьев Б.Г. Опыт экспериментального изучения влияния музыки на поведение // Вопросы науки о поведении ребенка и взрослого. Владикавказ. 1927. №1. С. 21-26.
9. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. М.: Издательство Юрайт, 2018. 496 с.
10. Орлов Г. Древо музыки.Н.А./Frager&Co, Вашингтон СПб.: С.К.,1992. 408 с.
11. Семенов В.Е. Социальная психология искусства: предмет, концепция, проблемы /Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. докт. псих. наук. СПб.: ЦОП СПбГУ, 1996. 81 с.
12. Кирнарская Д.К.Музыкальные способности. М: Таланты XXI век, 2004. 496 с.
13. Холопова В.Н. Теории музыкального содержания, музыкальной герменевтики, музыкальной семантики: сходство и различия. Журнал Общества теории музыки. 2014. № 5. С. 20-42.
14. Борисова Е.Б. Психологические особенности категориальной организации восприятия музыки учащейся молодежью с разным уровнем музыкального образования / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Самара, 2009. 227 с.
15. Способин И.В. Лекции по курсу гармонии / под ред. Ю.Н. Холопова. М.: Музыка, 1969. 343 с.
16. Психологический словарь. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
17. Шибутани Т. Социальная психология / пер. с англ. В.Б.Ольшанского. Ростов на/Д: Феникс, 2002. 544 с.
18. Сыров В.Н. Стилиевые метаморфозы рока или путь к «третьей» музыке. Нижний Новгород: Издательство Нижегородского университета, 1997. 209 с.
19. Гессе Г. Игра в бисер, Спб: Северо-Запад, 1994. 640 с.
20. Музыкальный энциклопедический словарь/ под ред. Г.В. Келдыш. М, 1998. 671 с.
21. Schäfer T., Sedlmeier P., Städtler C., Huron D. The psychological functions of music listening. Chemnitz University of Technology, Chemnitz State University, Columbus, OH, USA Germany. 2014. 42 с.

Статья поступила в редакцию 01.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.99+316.6

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0086

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ КОНКУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА

© 2019

Серафимович Ирина Владимировна, кандидат психологических наук,
доцент, проректор

Харавинина Любовь Николаевна, кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой профессионального образования

*Институт развития образования Ярославской области
(150014, Россия, Ярославль, ул. Богдановича, д. 16, e-mail: kharavinina@yandex.ru)*

Аннотация. Актуальность настоящей публикации обусловлена изменениями в системе Российского образования, в частности перспективой реализации Национального проекта «Образование», ориентированного на поиск новых форматов решения ключевых задач системы образования. В публикации рассматривается конкурсное движение, как активная форма непрерывного профессионального образования педагогов, как важный компонент при реализации задач регионального проекта «Учитель будущего». В статье анализируется практика организации конкурсов профессионального мастерства для педагогов Ярославского региона ГАУ ДПО ЯО Институтом развития образования (ИРО ЯО). Рассмотрены функции конкурсов профессионального мастерства, дана характеристика компетенций педагогических работников, на развитие которых направлены организуемые конкурсы. Сделан анализ психолого-педагогических и организационно-методических условий в организации конкурсов профессионального мастерства. Проанализировано отношение представителей педагогического сообщества к конкурсам и конкурсному движению. Показано, что конкурс профессионального мастерства влияет на изменения в профессиональном мышлении педагогов, развивается надситуативный подход в восприятии ситуации саморазвития через конкурсное движение. Выделены некоторые проблемные зоны при реализации конкурсов, определены направления модернизации в организации конкурсов профмастерства. Представлены перспективы взаимодействия со специалистами, их сопровождение как в условиях подготовки и участия в конкурсе, так и в постконкурсный период.

Ключевые слова: конкурс профессионального мастерства, конкурсное движение, профессиональные компетенции педагога, неформальное образование, сопровождение участников конкурса профессионального мастерства, профессиональное мышление, профессиональное мышление педагога.

PROFESSIONALIZATION OF THE TEACHER'S THINKING AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL SKILLS COMPETITIONS

© 2019

Serafimovich Irina Vladimirovna, candidate of psychological sciences,
associate professor, *vice-principal*

Kharavinina Lubov Nikolaevna, candidate of pedagogical Sciences,
head of Department of professional education

*Education Development Institute of Yaroslavl Region
(150014, Russia, Yaroslavl, Bogdanovicha street, 16, e-mail: kharavinina@yandex.ru)*

Abstract. The relevance of this publication is due to changes in the Russian educational system, in particular the prospect of implementing the National project "Education", aimed at identifying new formats to solve key problems of the education system. The publication considers the competitive movements as an active form of continuous professional education of teachers, as an important component in implementing the tasks of the regional project "Teacher of the Future". The article analyzes the practice of organizing professional skills competitions for teachers of the Yaroslavl region by GAU DPO YaO Education Development Institute (IRO YaO). The article considers the functions of professional skills contests, characterizes the competences of pedagogical staff on which the contests are focused. The analysis of psychological, pedagogical, organizational and methodical conditions in the organization of professional skill competitions is made. The attitude of the representatives of the education community to the competitions and the competitive movement is analyzed. It is shown that the professional skills competition affects the changes in the professional thinking of teachers, develops over-situational approach to the perception of self-development through competition movement. The article identifies some problem areas in the implementation of competitions, defines trends for modernizing organization of professional skills competitions. The prospects of cooperation with specialists, their support both in terms of preparation and participation in the competition and in the post-competition period are presented.

Keywords: professional skills competition, competitive movement, professional competence of the teacher, informal education, support of participants of professional skill competition, professional thinking of the teacher.

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

Современная тенденция динамично развивающегося мира обуславливает поиск формата интеграции формального и неформального образования педагогических работников.

Создание условий для развития профессиональных компетенций педагогов, актуальных современному запросу общества, является первоочередной задачей педагогического сообщества уже с 19 века.

В современной ситуации развития системы дополнительного профессионального образования определились тенденции на опережающее развитие компетенций педагогических работников, структура и наполнение которых в научных исследованиях достаточно многообразны

Так в кластерной модели профессиональных ком-

петенций педагога выделяют кластер ключевых компетенций (общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные), кластер общих профессиональных или метапредметных компетенций (мотивирующая, информационная, организационная, коммуникативная, методическая, исследовательская, самосовершенствования и др.) и кластер специальных (предметных) профессиональных компетенций [1].

Конечно, вышеуказанные виды компетенций могут быть сформированы и развиваться через систему курсов повышения квалификации, самообразование и иные формы.

При этом, нами сознательно делается акцент на конкурсах профессионального мастерства, поскольку их можно считать приоритетным направлением в профессионализации педагогов в современных социально-эко-

номических условиях. Подтверждением этому может служить указ Президента России от 2018 года, в котором для достижения к 2024 году важных целей в сфере образования - обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, одним из важных компонентов названо формирование системы профессиональных конкурсов в целях предоставления гражданам возможностей для профессионального и карьерного роста [2].

В Ярославской области организационно-методическое сопровождение непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов, в том числе и через организацию конкурсного движения осуществляется в том числе и ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» (ИРО ЯО, ректор А.В.Золотарева) при поддержке Департамента образования области (директор И.В. Лобода, заместитель директора департамента ЯО А.Н. Гудков).

Условия профессионального роста обеспечиваются разным категориям педагогических работников всей системы образования, функционально подчиненной департаменту образования Ярославской области.

На 2018 год - это 8419 педагогов системы дошкольного общего образования, 184 педагога детских домов, 10592 учителей общего образования, 804 педагога дополнительного образования и 1271 работает в системе среднего профессионального образования. ИРО ЯО организует сопровождение конкурсантов для участия в конкурсах как регионального, так и всероссийского уровня [3].

При организации конкурсов профессионального мастерства (КПМ) и конкурсного движения в целом, имеются проблемные зоны, такие как эклектичность критериев оценки профессиональных компетенций в рамках конкурсных испытаний. Имеются трудности с формированием команды, сопровождающей подготовку к конкурсу и само участие в нем; слабо представлена стратегическая идея постконкурсной деятельности победителей и участников, в том числе в плане карьерного роста. Не всегда понятно, как именно меняется профессиональное педагогическое мышление в процессе прохождения конкурсных испытаний и в постконкурсный период. В связи с вышесказанным требуют некоторой трансформации и переосмысления различные составляющие организационно-методического сопровождения КПМ.

Таким образом, возникает противоречие: с одной стороны, существует социальный запрос на то, что конкурсное движение является на сегодняшний день приоритетным направлением государственной политики в области образования и сам конкурс создает условия для развития профессиональных компетенций педагогических работников, а с другой стороны, отсутствует в достаточной степени проработанная методология конкурсов профессионального мастерства педагога, не представлены в научной литературе исследования влияния конкурсного движения на профессиональный и карьерный рост участников.

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

Разработка целостных концепций профессионального развития в зарубежной психологии, в основном, осуществляется в рамках направления, которое можно назвать «психология карьеры» (psychology of career) или «карьерное развитие» (career development). Это направление берет свое начало с классических трудов Ф. Паркинсона (Parkinson) и опирается на исследования Ш. Бюллера (Buhler), Э. Эриксона (Erickson), Д. Сьюпера (Super). Особое значение для нашей темы представляют исследования условий развития творческих способностей (Torrance E.P., Hall L.K.) [4], которые развиваются, в том числе в процессе демонстрации успехов в профес-

сиональной деятельности Sternberg R.J [5].

В начале 70-х гг. XX века американскими исследователями (N. Chomsky) было выдвинуто предложение тестировать компетенцию/компетентность, которое и положило начало исследованию компетенции с педагогической точки зрения. Ориентация на «подручные» практические задачи (on-the-job-training) повышает качество подготовки кадров, приближая теоретическое образование к практике [6].

Е.В. Кузьмина, подвергнув тщательному анализу деятельность педагога, выделила в структуре педагогических способностей, обеспечивающих функциональность профессиональной деятельности, четыре взаимосвязанных компонента: гностический, конструктивный, организаторский и коммуникативный [7].

Тема нашего исследования базируется на концептуальных идеях отечественных и зарубежных психологов в области профессионального развития педагога (В.А. Сластенин, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков, М.М. Кашапов).

Опираясь на идеи Б.Г. Ананьева, концепцию системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова, Ю.П. Поварёнков предлагает рассматривать профессиональное развитие как вид «культурного» развития, качественные и количественные характеристики которого задаются требованиями профессиональной деятельности [8].

Эти требования определяются предметом, содержанием, результатами и условиями данной деятельности, системой ценностей профессионального сообщества. Уточним, что эти требования могут быть прямо или косвенно сформулированы специалистами, сопровождающими процесс профессионального развития субъекта труда, они могут осознаваться и не осознаваться человеком, отвергаться или приниматься им в той или иной степени.

Представляя профессионализм педагога как явление гуманистической педагогической культуры, В.А. Сластенин предлагает лично-профессиональное развитие педагога рассматривать как процесс формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения, и ее профессионализм, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях [9].

Мы также поддерживаем и развиваем идею построения системы профессиональных компетенций педагога с опорой на компетентностный подход (Л.Н. Харавинина) [10,11,12].

Мы рассматриваем профессиональную педагогическую компетентность как интегральное свойство личности педагога, гармонично сочетающее в себе совокупность профессиональных знаний и умений гностического, проектировочного, коммуникативного, организаторского, методического, рефлексивного и личностного компонентов, необходимых для успешного решения педагогических задач, составляющих сущность профессиональной деятельности.

Нельзя не отметить, что формирование системы профессиональных компетенций находится в неразрывном единстве с формированием и развитием профессионального педагогического мышления (М.М. Кашапов, Е.В. Коточигова, Т.Г. Киселева, С.А. Томчук) [13], причем авторы в данном случае сам процесс профессионализации рассматривают как процесс движения по уровням профессионального мышления от ситуативного к надситуативному [14].

Непосредственно исследования, касающиеся конкурсов профессионального мастерства обозначены в нижеприведенных работах. Так, в публикациях Л.А. Козинец [15], представлены интересные данные об образе победителя конкурса (на основании анализа ответов более 200 респондентов). Выделены особенности восприятия конкурса педагогами со стажем до и после 10 лет (эмоционально-позитивные и карьерно-перспективные).

Автором показано, что в ответах респондентов прямо или косвенно содержится утверждение о влиянии конкурса на рост профессионального мастерства, повышение профессиональной компетентности.

Е.М. Пахомова [16] приходит к выводам, что особенностью постконкурсного поведения большинства участников всероссийского уровня является повышение мотивации на трансляцию собственного опыта, готовность к творческой деятельности, позиционированию педагогической деятельности как таковой, проявление лидерских позиций и стремление руководить и участвовать в работе неформальных объединений.

Ведущие методисты по конкурсному движению в Ярославской области Н.И. Дроздецкая, С.И. Курицина, Н.А. Сафарова описывают опыт сопровождения методических служб и участников конкурсов педагогического мастерства, проблемные и перспективные зоны в развитии доконкурсного и постконкурсного сопровождения [17-22].

В наших предыдущих публикациях мы показали, что при прохождении конкурсных испытаний, связанных с демонстрацией профессиональных компетенций в условиях дефицита времени (кейс, мастер-класс) из качеств профессионального мышления наименее выражены глубина и достаточность анализа ситуации, оригинальность. Кроме того было показано, что развивающееся конкурсное движение, можно отнести к виду социальных движений, в процессе которого формируются определенное поведение, мировоззрение, установки и ценности, направленные на непрерывное образование и самообразование, что требует дополнительного изучения [23].

Необходимо отметить, что сложность и масштабность задач, стоящих перед системой образования сегодня, все возрастающие требования к личности педагога в современной социокультурной ситуации требуют дальнейшего, более глубокого исследования проблемы личностно-профессионального развития педагога, осуществляемого на протяжении нескольких этапов профессионализации, в том числе в период, когда специалист осознает свою готовность к самопрезентации своих компетенций в условиях конкурсных состязаний. При этом, исследований, посвященных влиянию именно конкурсов профессионального мастерства на дальнейшее профессиональное и карьерное развитие недостаточно.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Цель – осуществить анализ психолого-педагогических и организационно-методических условий в организации конкурсов профессионального мастерства как формы развития профессиональных компетенций педагога в условиях неформального образования.

Задачи:

- сделать анализ опыта организации конкурсов профессионального мастерства для педагогов Ярославского региона,

- рассмотреть организационно-методические аспекты при организации конкурсов профмастерства, которые создают предпосылки для развития профессиональных компетенций педагогических работников,

- изучить условия, при которых участие в конкурсах профессионального мастерства может выступать основой для непрерывного неформального образования и профессионального роста.

Выборка: более 200 человек (педагогические работники системы профессионального образования Ярославской области: члены конкурсных комиссий, педагоги, участники конкурсов, представители профессиональных педагогических сообществ).

Методы: интервью, опрос, анкетирование, контент-анализ, методы описательной статистики.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Небольшой исторический экскурс позволяет нам го-

ворить о том, что конкурсы профессионального мастерства впервые появились в России в 20-е годы 19 века, чему предшествовала назревшая потребность в выявлении лучших практик и распространении опыта. Новый уровень, широту и глубину конкурсное движение в сфере образования приобрело уже в 80-е годы 20 столетия. В 1990 и 1991 годах по инициативе «Учительской газеты» проходит конкурс «Учитель года СССР». В настоящее время конкурсы профессионального мастерства (КПМ) охватывают широкий спектр направлений состязания молодых и опытных педагогов.

Мы считаем, что конкурсное движение можно рассматривать как своеобразный индикатор качества профессиональной подготовки, эффективную форму совершенствования профессионального развития, средство создания мотивационного поля, стимулирующего саморазвитие педагогов. Но для того, чтобы конкурс мог выполнять вышеуказанные функции и задачи требуется как минимум рефлексивный анализ реперных точек КПМ, изучение мнения о конкурсе, как со стороны участников, так и со стороны профессионального сообщества. Конечно, это далеко не полный перечень необходимых видов деятельности, но в данной публикации мы хотим остановиться именно на нем.

На первом этапе для получения более целостного понимания отношения представителей педагогического сообщества к конкурсам и конкурсному движению на примере СПО был проведен опрос, в котором приняли участие 132 педагога из 21 профессиональной образовательной организации Ярославской области. Разработанная нами анкета состояла из 2х блоков (описания профиля и тематических вопросов), включала вопросы на определение эмоционального отношения к конкурсам, уточнение степени включенности в конкурсную деятельность и мотивацию участия, выявление степени интереса к направленности конкурсных заданий, наличие системы сопровождения и поддержки в образовательной организации участников конкурсного движения, формы необходимой помощи конкурсантам.

Анализ анкет показал, что 2,8% от всего числа опрошенных ответили, что не планируют участвовать в конкурсах никогда, причем именно они считают конкурсы бесполезной тратой времени, в то время как 84,2% - считают необходимым в них участвовать как педагогам, так и обучающимся. По данным опроса 74,8 % принимали участие в конкурсах по профессиональной деятельности в той или иной роли, из них 52,3% на уровне области, 13,8 % - на федеральном уровне, и 2,8% на международном уровне. Интересно, что в качестве главной сути конкурса респонденты разделились на 2 группы, одни считают – это соревнование (42,9%), другие - это поиск лучшей идеи/специалиста (41,2%).

Мотивы участия в конкурсах представим на рисунке

1.



Рисунок 1- Мотивация участия в конкурсах ПМ

Отметим, что в организациях, как правило, есть педагогическое сопровождение участников – это методисты (39,3%), наставники (30,9%) или временная команда единомышленников (28%).

На вопрос, «в каких конкурсных направлениях Вам было бы интересно принять участие?» большинство от-

ветило «подготовка обучающихся к участию в конкурсе» (42%), на второе место вышел «открытый, живой урок или мастер-класс» (34,6 %), на третье место – творческое направление (30, 9%), проектирование рабочих материалов встало на четвертое место (20,6%).

На втором этапе нами была предпринята попытка модернизации организационно-методического сопровождения на примере конкурса для молодых специалистов.

Так, в октябре 2019 года впервые был проведен региональный этап Всероссийского конкурса «Педагогический дебют - 2019» (44 участника) и он имел некоторые отличия.

Сам конкурс активно использовался как Масс-медиа повод для позиционирования и имиджа педагогической профессии, было осуществлено включение конкурсных испытаний в логику конкурсного движения, т.е. была реализована интеграция испытаний с обучением, обменом опытом, неформальным общением членов конкурсной комиссии и самих конкурсантов. Кроме того, в рамках этого конкурса был также проведен опрос (для участников конкурса), направленный на выявления проблемных ситуаций и непосредственно отношения к конкурсу профмастерства. Было выявлено три группы проблемных ситуаций.

Первая группа проблемных ситуаций (около 40%) связана с низким уровнем стрессоустойчивости самих конкурсантов, который они хорошо осознают, трудностью совладания с эмоциями во время конкурсных испытаний, потребностью в приобретении соответствующей компетенции.

Вторая группа проблемных ситуаций связана с потребностью в само- и социорефлексии, в мотивации на понимание сути критериев оценки конкурсных испытаний, необходимости более тесного общения с членами конкурсной комиссии по анализу собственных ресурсов и проблемных зон, обнаруженных во время этапов конкурса (около 25%).

И третья группа проблемных ситуаций связана с нечетким пониманием перспектив дальнейшего развития себя в профессии и в конкурсном движении, в частности. При этом, 44% респондентов заявили, что однозначно планируют и дальше принимать участие в конкурсном движении, и 53% анкетированных, ответили, что скорее планируют продолжать дальнейшую конкурсную деятельность, чем откажутся от этого.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Выполненный нами анализ конкурсов профессионального мастерства как формы развития профессиональных компетенций педагога в условиях неформального образования позволил сделать некоторые выводы, а именно:

Во-первых, в Ярославском регионе охватываются конкурсным движением все категории педагогических работников с ориентацией на развитие специальных профессиональных умений, творческих способностей, профессионального мышления, актуальных профессиональных компетенций.

Во-вторых, социально-психологический опрос как самих конкурсантов, так и представителей педагогического сообщества, показал, что участие в конкурсах профессионального мастерства может выступать основой для непрерывного неформального образования и профессионального роста.

В-третьих, анализ проблемных зон при реализации конкурсов показывает, что необходимо для достижения более высоких результатов участников региональных конкурсов активно подключать к взаимодействию методические службы, формировать и развивать команды сопровождения участников КИМ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ансимова Н. П., Золотарева А. В. Компетенции педагога для работы с талантливыми детьми и молодежью [Текст]//

Н. П. Ансимова, А. В. Золотарева// Ярославский педагогический вестник, 2016, №5, с.38-44.

2. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года. URL: ГАРАНТ.РУ: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/#ixzz5XbzUz9c> (дата обращения: 03.02.2019).

3. Лобода И. В. Актуальные вопросы развития региональной системы образования // Августовское совещание работников системы образования Ярославской области. 28.08.2018. URL: <http://www.iro.yar.ru/index.php?id=3393> (дата обращения: 03.02.2019).

4. Torrance E. P., Hall L. K. Assessing the further research of creative potential // *J. of Creative Behaviour*. 2000. vol. 14, № 1. P. 1-19.

5. Sternberg R. J. The Nature of Creativity// *Creativity Research Journal*. 2006, Vol. 18, №. 1, 87-98 URL: https://www.cc.gatech.edu/classes/AY2013/cs7601_spring/papers/Sternberg_Nature-of-creativity.pdf (дата обращения: 14.01.2019).

6. Chomsky N. *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge, 2000.

7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения[Текст] / Н.В.Кузьмина. – М., 1990.

8. Поваренков Ю.П. Проблемы профессионального становления личности [Текст]/ Ю.П. Поваренков, Ярославль: Канцлер, 2008. 402с.

9. Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры Текст. / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. 2008, №12, С. 4-15.

10. Харавинина Л.Н., Модель сопровождения профессионального развития молодого преподавателя// Ярославский педагогический вестник: Гуманитарные науки: [Текст]: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010, №1, С.104-107. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2010_1g/25.pdf

11. Харавинина Л. Н. Методологическая основа конкурса педагогического мастерства// Актуальные проблемы психологии и педагогики начального образования [Текст]: юбилейный сборник научных статей / Под науч. ред. Е. В. Карповой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2010, с. 104-111.

12. Харавинина Л. Н. Развитие профессиональных компетенций педагогических работников профессионального образования в конкурсном движении// Региональная система профессионального образования: приоритеты в интересах устойчивого развития региона: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции - Кострома, КИРО, 2018, с. 177-180.

13. Креативность как ключевая компетентность педагога. Монография / Под ред. проф. М. М. Кашипова, Т. Г. Киселевой, Т. В. Огородовой – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013, с 291-327.

14. Кашипов М.М., Серафимович И.В. Наостативность мышления как ресурс реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации психологов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2018. Т. 26. С. 63-76.

15. Козинцев Л.А. Инновационный педагогический опыт: историко-методологический аспект: монография / Л. А. Козинцев. – Минск: БГПУ, 2015. 204 с. URL: <http://docplayer.ru/44428022-Konkursy-professionalnogo-masterstva-istoricheskij-rakurs-dinamika-razvitiya-cennostnye-smysly.html> (дата обращения: 3.12.2018).

16. Пахомова Е.М. Конкурсы профессионального мастерства в области образования как средство повышения квалификации педагогических работников// Сайт ФГАОУ ДПО ЦРГОП и ИТ (Центр реализации государственной образовательной политики и информационных технологий при Министерстве просвещения Р Ф) URL: <http://www.ar.krgo.ru/doc/12%20%D0%A1%D0%B5%D0%BA%D1%886%D0%B8%D1%8F%201.%20%D0%9F%D0%B0%D1%85%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%95%D0%9C.pdf> (дата обращения: 3.12.2018).

17. Дроздецкая Н.И. Конкурс «Учитель года России»: поиск, становление, опыт [Текст] / Н.И. Дроздецкая // От поиска к профессионализму: методический сборник. – Рыбинск: МОУ ДПО «Информационно-образовательный Центр», 2007. URL: <http://www.myshared.ru/slide/142795/> (дата обращения: 14.01.2019).

18. Курицына С. И. Конкурсы профессионального мастерства как средство повышения уровня педагогической компетентности участников (размышления организатора) // Образовательная панорама. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2014. №1. с. 74-80.

19. Насырова Э.Ф., Руднева Р.И. Определение сущности и структуры понятия «педагогическое мастерство учителя старшей школы» // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 128-132.

20. Москвина Н.Б. Фестиваль профессионального мастерства в контексте минимизации риска личностно-профессиональных деформаций преподавателей вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3 (6). С. 210-213.

21. Ковальчук В.И. Результаты экспериментальной работы по развитию педагогического мастерства мастеров производственного обучения птуз в системе повышения квалификации // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4 (9). С. 77-81.

22. Серафимович И.В., Сафарова Н.А. Современное направление повышения профессиональной компетентности педагогов – участие в конкурсном движении// Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы VI международной научно-практической конференции 19-21 ноября 2013 года, Ярославль/ Под ред. Ю.П. Поваренкова – Ярославль: «Канцлер», 2013, С.338-340.

23. Серафимович И. В. Метакогнитивность мышления: социально-психологический аспект//Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. №1. С.133-142.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ (Проект № 19-013-00102а: «Разработка концепции профессионализации мышления субъекта»)

Статья поступила в редакцию 27.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 740

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0087

**ВИДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОТИВЛЕНИЯ ПРИ ПОГРУЖЕНИИ
В ГИПНОТИЧЕСКИЙ ТРАНС И СПОСОБЫ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ**

© 2019

Тараянц Артем Валерьевич, клинический психолог, гипнолог*Павловская гимназия**(143423, Россия, Веледниково, ул. Живописная 136, e-mail: tarayants@mail.ru)*

Аннотация. Настоящая статья является четвертой, из цикла статей о тезисах гипнодинамики системы доминирующих потребностей, опубликованных в журналах: «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» Серия: Познание в 2018 г., «АНИ: педагогика и психология» в 2019 г. Метод гипнодинамики системы доминирующих потребностей - является авторским методом Тараянца А.В. В статье описываются три основных вида психологического сопротивления, которые можно встретить при погружении в гипнотический транс в индивидуальной работе в формате гипнотерапевт-клиент. К ним можно отнести: сопротивление бессознательного, ментальное сопротивление, псевдосопротивление. Подробно описывается природа возникновения каждого вида симптомов сопротивления, психологический механизм каждого приведенного симптома и стратегия преодоления. Во многих случаях, для наглядности приводятся примеры из практики. В основу настоящего описания легли материалы наблюдений, собранные за двенадцать лет частной практической работы в формате гипнотерапевт – клиент Тараянцем А.В. Статья представляет практический интерес, как для начинающих, так и для опытных гипнотерапевтов, так как преодоление психологического сопротивления при погружении в гипнотический транс – это неотъемлемая часть психологической работы в гипнотерапии.

Ключевые слова: гипноз, гипнотерапия, психология, психотерапия.

**TYPES OF PSYCHOLOGICAL RESISTANCE WHEN IMMERSSED IN A HYPNOTIC
TRANCE AND WAYS TO OVERCOME IT**

© 2019

Tarayants Artem Valerievich, a clinical psychologist, hypnology*Pavlovskaya gymnasium**(143423, Russia, Velednikovo, street Picturesque 136, e-mail: tarayants@mail.ru)*

Abstract. This article is the fourth of a series of articles about these hypodinamii dominant system of needs, published in the magazine “Modern science: actual problems of theory and practice” Series: Knowledge in 2018, “ANI: pedagogy and psychology” in 2019 Method hypodinamii dominant system of needs - is the author’s method of Taranta V. A. the article describes the three main types of psychological resistance, which can be found when diving into a hypnotic trance in individual work in the format of hypnotherapist-client. These include: resistance of the unconscious, mental resistance, pseudo-resistance. The nature of each type of resistance symptoms, the psychological mechanism of each symptom and the coping strategy are described in detail. In many cases, examples from practice are given for clarity. The basis of this description formed the observational data collected over twelve years of private practical work in the format of hypnotherapist – client Terancam A. V. The article is of practical interest for both beginners and experienced hypnotherapists, as overcoming psychological resistance when immersed in a hypnotic trance is an integral part of psychological work in hypnotherapy.

Keywords: hypnosis, hypnotherapy, psychology, psychotherapy.

Преодоление психологического сопротивления при погружении в гипнотический транс – это неотъемлемая часть психологической работы в гипнотерапии [1]. В некоторых случаях, для преодоления сопротивления клиента может оказаться достаточно и односторонних интуитивных действий гипнотерапевта, но чаще всего, необходима совместная работа гипнотерапевта и клиента [2], которая подразумевает некоторое теоретическое понимание сути и целей совершаемых действий обоими участниками процесса. Поэтому, практикующему гипнотерапевту необходимо обладать развернутым теоретическим представлением о психологических механизмах симптомов сопротивления и об эффективных стратегиях их преодоления. Чтобы он смог, при необходимости, объяснить их клиенту и сделать его активным участником процесса. В настоящей статье описаны наиболее встречающиеся виды психологического сопротивления при погружении в гипнотический транс, которые можно встретить в практике в формате работы гипнотерапевт – клиент.

В целом можно выделить три основных типа психологического сопротивления при погружении в гипнотический транс. Они отличаются по природе своего происхождения, сути происходящих на фоне психологических процессов, и имеют разные стратегии преодоления.

Сопротивление бессознательного.

При этом варианте сопротивления, та часть психики, которую в гипнотерапии принято называть бессознательным [3], стремится помешать клиенту погрузиться в глубокий транс. Это может быть связано с целым рядом причин, таких как: вторичные психологические выгоды; скрытый в коррекционном запросе внутренний кон-

фликт; система психологических защит [4], поддерживающая стабильность неосознаваемого клиентом ядра психологической проблематики, которую так или иначе затронул предварительный запрос [5] и т.д. Чаще всего, такое сопротивление проявляется в виде психосоматического симптома, либо какой-то нервной [6], или психической реакции. В легком варианте проявления, целью такого симптома является - установление препятствия более глубокому погружению в гипнотический транс. При этом, может стабильно сохраняться неглубокий транс, достаточный для трансформации предварительного запроса [5] в коррекционный сосуд [7], но недостаточный для совершения клиентом гипнотического акта [8], ориентированного на разрешение этой психологической проблематики. В более интенсивном проявлении, целью такого симптома является –остановка процесса погружения в гипнотический транс и вывод клиента из измененного состояния сознания. Практически всегда можно наблюдать следующую причинно следственную связь – чем труднее клиенту преодолеть симптом сопротивления, тем более значимое и ценное изменение клиент может получить, при разрешении той психологической проблематики, которая скрывается за этим симптомом.

Общий психологический механизм легкого варианта проявления такого сопротивления можно описать следующим образом. При возникновении симптома, клиент начинает чувствовать, что симптом является помехой для концентрации внимания на словах гипнотерапевта и для дальнейшего погружения в транс. Далее клиент пытается сделать волевое усилие, чтобы отстраниться и мысленно убежать от этого симптома, но чем сильнее

он пытается увести внимание от симптома, тем ярче становится проявление симптома. Со временем, клиент перестает пытаться убежать от симптома и старается стабилизировать на каком-то уровне интенсивность его проявления. В результате, в течении почти всего транс внимание клиента может быть сфокусировано на симптоме сопротивления, а все психологические действия, совершенные клиентом в период транс, могут быть направлены на борьбу с ним и на страдания, связанные с тем, что он есть.

У этого типа симптомов есть специфические признаки, по которым их можно отличить:

Симптом возникает тогда, когда клиент уже находится в легком погружении в гипнотический транс

Симптом проходит тогда, когда заканчивается гипнотический транс и клиент выходит из измененного состояния сознания

Исходя из логики этого психологического механизма проявления симптома сопротивления, можно понять и рабочую стратегию преодоления. Заключается она в том, что для нейтрализации деструктивного эффекта сопротивления, необходимо все внимание клиента сфокусировать на проявившемся симптоме и выстроить относительно симптома основную линию содержания текста, который используется гипнотерапевтом для наведения [9] гипнотического транс. По возможности, с помощью косвенных внушений придать симптому помогающий смысловой контекст. Тогда корневой смысл симптома кардинально изменится, и у клиента не возникнет желания мысленно убежать от него, что приведет к разрушению внутренней логики психологического механизма сопротивления и быстро нейтрализует симптом. После чего, как правило, у клиента наступает погружение в глубокий гипнотический транс [1]. Но вполне возможен переход от одного симптома к другому. В этом случае с новым симптомом проводится аналогичная работа. Опыт преодоления симптома дает клиенту возможность прочувствовать механизм преодоления сопротивления и дальше уже использовать его самостоятельно без помощи гипнотерапевта.

Примеры легких симптомов сопротивления бессознательного и фрагменты возможного текста наведения гипнотического транс, которые можно использовать для преодоления симптома.

- Физическая боль от неудобной позы или твердой мебели.

И действительно, если расслабляясь, мы чувствуем легкую боль, то это хорошо (пауза) потому что, возможно, это сигнал (пауза) сигнал от нашего тела, которое хочет, чтобы мы позволили себе расслабиться еще больше и погрузиться еще глубже (пауза) и Вы можете сесть поудобнее и расслабиться (пауза) и Вы можете занять удобную позу и насладиться тем, что ощущения, которые Вы испытываете, становятся все приятнее и приятнее (пауза) и боль уходит и на смену боли приходит расслабление (пауза) и Вы можете почувствовать наслаждение от этих ощущений (пауза) и дать себе возможность расслабиться еще больше и погрузиться еще немного глубже...

- Урчание в животе

И когда тело расслабляется, Вы можете почувствовать это (пауза) когда внутреннее напряжение уходит, об этом могут говорить какие звуки (пауза) может быть это звуки урчания в животе (пауза) которые говорят о том, что мышцы расслабляются (пауза) и чем глубже расслабление, тем больше вероятность, что может появиться урчание в животе, и чем больше оно проявляется, тем глубже погружение в транс...

- Желание почесаться

И действительно очень важно, погружаясь в транс, дать себе возможность насладиться (пауза) насладиться приятными ощущениями в теле (пауза) и многие из нас смогут вспомнить, что одно из приятных ощущений (пауза) это ощущение легкой щекотки (пауза)

или еще одно похожее ощущение, когда какая-то часть тела только-только начала слегка чесаться (пауза) и можно получить удовольствие от этого ощущения, и даже как будто мысленно слегка почесать себя и насладиться еще больше (пауза) и чем больше Вы позволяете себе насладиться приятными ощущениями, тем больше Вы можете расслабиться и погрузиться в транс...

- Кашель

И действительно кашель – это хорошо, потому что когда мы кашляем, мы расслабляемся (пауза) и каждый раз, перед тем как кашлянуть, наша грудная клетка немного напрягается (пауза) а потом, когда воздух выходит из легких с напором, происходит расслабление (пауза) и каждый раз это может быть еще более глубоко расслабление (пауза) и с каждым кашлем Вы можете почувствовать, как Вы расслабляетесь все больше и больше, погружаясь все глубже и глубже...

- Непроизвольная фиксация внимания на посторонних шумах

Иногда нам кажется, что помеха которая возникает не по нашей воле может нам мешать (пауза) но когда нам удастся прислушаться и уловить детали, может оказаться, что то, что раньше казалось помехой, на самом деле может стать самым хорошим помощником (пауза) и действительно окружающие звуки могут иметь значение, и чем громче звуки, тем больше может казаться, что они отвлекают, но на самом деле, они могут помочь погрузиться глубоко в транс (пауза) потому что, оттолкнувшись от них, можно отстраниться и отправиться куда-то глубоко-глубоко в себя, в свой внутренний мир, в котором может звучать только Ваш внутренний голос (пауза) и другие звуки просто перестают иметь значения...

Психологический механизм более интенсивного варианта этого типа сопротивления описывается следующим образом. Без каких-либо предпосылок, во время наведения гипнотического транс внезапно проявляется психическая реакция, которая полностью останавливает процесс взаимодействия клиента с гипнотерапевтом, который направлен на погружение в гипнотический транс и совершение гипнотического акта [8], ориентированного на разрешение психологической проблематики клиента. Интенсивность реакции настолько убедительна, что и клиент и гипнотерапевт сходятся во мнении о том, что эта реакция произвольна и является недостаточным основанием, чтобы прекратить гипнотическую сессию. При этом, оба оказываются психологически защищены от внутреннего критика. У клиента нет оснований обвинять себя в саботаже гипнотической сессии, а у гипнотерапевта нет оснований подозревать себя в профессиональной несостоятельности. При этом, преобразования предварительного запроса в коррекционный сосуд [7] и совершенного гипнотического акта [8], направленного на разрешение психологической проблематики клиента, по факту, нет.

Исходя из логики описания психологического механизма этого варианта сопротивления, стратегия преодоления выглядит следующим образом. Клиенту объясняется, что в случае соответствия предварительного запроса истинным целям клиента, и в случае отсутствия каких-то понятных причин для проявления такой реакции, она может быть симптомом неосознаваемого сопротивления. Далее клиенту предлагается вернуться на этап работы с формулировкой запроса [5], еще раз сосредоточиться и постараться почувствовать, что внутри может препятствовать разрешению проблематики, которая отражена в запросе? Далее могут быть разные варианты развития ситуации. Клиент может несколько изменить формулировку запроса, расставить как-то по-иному акценты, или полностью поменять запрос. Клиент может почувствовать, что ему не нужно что-либо менять в запросе, а достаточно еще раз всерьез задуматься о необходимости изменений и осознать, что именно сейчас можно сделать первый шаг. Клиент может почувство-

вать, что это была просто нервная реакция [6] на новое неизвестное состояние, и ему нужно просто немного времени, чтобы эта реакция ушла. А в некоторых случаях, клиент может почувствовать, что сработало внутреннее «правило стоп», и он совершенно не готов продолжать гипнотическую работу и какие-либо беседы на темы, затронутые в запросе.

Примеры интенсивных реакций сопротивления бессознательного и варианты выстраивания дальнейшей беседы с клиентом.

- Уход в естественный сон

Не стоит нервно будить клиента, как только Вы заметили, что он спит. Нужно дать ему поспать хотя бы минут десять и только после этого аккуратно разбудить. Далее клиенту предлагается вспомнить, был ли в ближайшее время дефицит сна в его жизненном графике? Хотел ли он спать, когда направлялся на сессию? Чувствовал ли себя физически уставшим сегодня? После получения ответов, клиенту можно сообщить, что если организм испытывал дефицит во сне, или если необходимость именно такого восстановления сил в настоящее время актуальнее проблематики отраженной в запросе, то сон во время гипнотической сессии действительно может быть просто сном. Но если недостатка во сне и физической усталости не было, клиенту сообщается, что это может быть проявлением сопротивления и дальше действовать по описанной выше логике.

- Внезапный уход в глубокий гипнотический сон

Как симптом сопротивления глубокий гипнотический сон наступает в самом начале наведения гипнотического транса и происходит лавинообразно. Клиент может быстро максимально обмякнуть в кресле, но при этом удерживается и не падает. Далее, как правило, не идет никаких действий клиента и никаких реакций на слова гипнотерапевта до тех пор, пока гипнотерапевт не предлагает завершить сеанс и вернуться в обычное состояние сознания. Именно это обстоятельство и помогает в этом случае отличить спонтанный гипнотический акт, при котором у клиента есть психологическая активность в гипнотическом трансе, от симптома сопротивления. При погружении в глубокий гипнотический транс в рамках спонтанного гипнотического акта, сохраняется раппорт и готовность к взаимодействию с гипнотерапевтом. Поэтому, как только гипнотерапевт зафиксировал, что клиент лавинообразно вошел в глубокий гипнотический транс без какого-либо внушения, ориентированного на это, ему следует проверить наличие контакта между ним и клиентом. Это можно сделать разными способами, например, сделать внушение на более глубокое дыхание, или перейти на мобилизующие внушения и предложить изменить глубину погружения, или предложить пробудиться голосу, чтобы клиент мог рассказать о своем состоянии в настоящий момент. В случае отсутствия контакта, клиенту предлагается взять какое-то время, чтобы побыть в этом состоянии и понаблюдать его, а через несколько минут клиента можно целенаправленно выводить из транса. После выхода из транса, клиенту предлагается постараться описать, что с ним было в трансе? При проявлении сопротивления, как правило, клиент не может этого сделать. Чаще всего, обратная связь клиента при сопротивлении выглядит так: – «Я не знаю, после таких-то слов меня как будто вырубил, и я больше ничего не слышал, не на что не реагировал» Далее гипнотерапевту можно действовать по описанной выше логике.

- Уход в плачь, без дальнейшего объяснения и проговора

Этот вид сопротивления чаще всего встречается у женщин. В тот момент гипнотической сессии, когда клиенту предлагается совершить какие-то действия в гипнотическом трансе, внезапно появляются слезы. В результате плача клиент может либо сразу выйти из гипнотического транса, либо какое-то время продолжать находиться в состоянии неглубокого погружения, но при этом,

все внимание клиента сосредоточено на плаче и клиент даже не пытается разобраться в природе и причинах появления слез. Именно это обстоятельство и отличает симптом сопротивления в виде слез от эмоционального отреагирования травматического материала. Прежде всего, при проявлении слез необходимо учесть интенсивность эмоциональной реакции, которая сопровождается плачем. Если реакция интенсивна, следует приоткрыть активное внушение и постараться оказать клиенту помощь. В каких-то случаях, это может быть протянутый стакан воды, или салфетка, а в каких-то проведение специальных дыхательных техник саморегуляции. Если плач не сопровождается интенсивной эмоцией, клиенту можно предложить позволить себе поплакать и прямо в трансе понаблюдать природу этого плача. Постараться понять его причины, с чем он связан. И когда это понимание придет, рассказать об этом. При отреагировании травматического материала клиент, как правило, может рассказать о том, с чем связан плач, вплоть до того, что может вспомнить обстоятельства эмоциональной травмы, либо человека, с которым связано то чувство, которое выходит в виде плача. При проявлении симптома сопротивления никакой информации о плаче клиент дать не может. Клиент может только сообщить как появился плач, как он выходил и в какой момент прекратился. В этом случае, гипнотерапевт должен помнить, что истерическая часть клиента нуждается в том, чтобы эта эмоциональная реакция была принята без осуждения. Клиенту нужно помочь успокоиться, и постараться по внутренним ощущениям почувствовать тот момент, когда он будет готов продолжать работу с гипнотерапевтом. После чего, клиенту нужно объяснить, что плач может быть симптомом сопротивления, который сигнализирует, что какая-то часть клиента в настоящее время не готова к разрешению той проблематики, которая заявлена в запросе. После чего нужно предложить клиенту постараться почувствовать самостоятельно, с чем может быть связано это сопротивление, есть ли необходимость продолжения работы с предварительным запросом, есть ли искреннее ощущение готовности продолжить гипнотическую работу и если да, то с какой целью?

- Смех

Этот вид сопротивления чаще всего встречается у молодых людей до двадцати пяти лет и, вероятнее всего, является нервной юношеской реакцией на изменение состояния сознания и новое самоощущение. Реакция смеха может начаться внезапно в любой момент. Клиент может осознавать какой-то элемент, который предположительно мог бы быть причиной появления реакции смеха, или не осознавать. Практически сразу после начала реакции клиент чувствует, что не способен ей сопротивляться и начинает хохотать. Довольно быстро он выходит в обычное состояние сознания с полной уверенностью, что внутренняя логика гипнотической сессии разрушена смехом, и процесс гипнотической работы на этом завершен. В этот момент гипнотерапевту необходимо сохранить самообладание и понимание того, что мишенью смеха является не его личность и не его профессиональный труд. Смех в данном случае – это симптом сопротивления и именно в этом ключе его необходимо рассматривать. Клиенту нужно сообщить, что смех – это нормальное проявление сопротивления, которое можно встретить при первых попытках погружения в транс у многих молодых людей. Ничего страшного, если хочется посмеяться, пусть клиент позволит себе посмеяться, а когда будет готов продолжить погружение в транс, пусть скажет об этом. В некоторых случаях, смех может возвращаться и тогда его можно сделать основной темой сюжета трансового наведения в описанной выше логике.

И действительно, смеяться – это хорошо, и говорят, что смех продлевает жизнь, и что смех полезен для здоровья (пауза) и Вы можете позволить себе немного посмеяться (пауза) но я хочу Вас попросить в этот раз

не просто посмеяться, а позволить себе получить от этого удовольствие (пауза) просто почувствовать, как приятные ощущения рассеиваются по телу, как будто насыщая Вас изнутри (пауза) просто позволить себе почувствовать себя комфортно и приятно тогда, когда Вы можете позволить себе посмеяться и порадоваться жизни (пауза) и действительно, только те люди, которые могут позволить себе порадоваться жизни и наслаждаться этим, могут позволить себе действительно расслабиться (пауза) и я хочу попросить Вас позволить себе расслабиться (пауза) расслабиться еще немного больше и погрузиться еще немного глубже...

- Непроизвольное купирование гипнотического процесса

Довольно редко, но встречается реакция сопротивления, которую гипнотерапевту может быть необходимо принять и отказаться от попыток преодолеть именно сейчас на этом приеме. В таких случаях, клиента как будто внезапно выбрасывает из гипнотического транса, он быстро возвращается в обычное состояние сознания, а в качестве обратной связи может сообщить, что почувствовал, соприкосновение с тем, с чем в настоящее время работать не готов. В этот момент гипнотерапевт должен помнить про, так называемое, «правило стоп» которое используется в играх различного рода. Законное право одного из участников игры отказаться в любой момент от дальнейшего взаимодействия в случае появления каких-то уважительных для этого причин. Чаще всего, клиент оказывается не готов даже говорить об этом какое-то время, и именно Ваше уважительное отношение к его праву на «правило стоп» будет в этом случае хорошей основой для того, чтобы через какое-то время он к Вам вернулся на прием уже готовый обсудить то, что с ним произошло в прошлый раз. Если же клиент оказывается способен обсудить свою неожиданную реакцию сразу и готов продолжать работу не в трансе, а как-то по-другому, ему нужно помочь отрефлексировать всплывшие чувства. Поскольку проговаривая, клиент сможет частично разрядить остроту этого эмоционального материала, и тем самым уже частично изменить его. Если клиент испытывает трудности с рефлексией, для отреагирования можно использовать методы арт-терапии, или ТОП.

«Правило стоп» проявляется тогда, когда клиент неожиданно для себя сталкивается с таким эмоциональным материалом, с которым он никак не ожидал столкнуться и ни каким образом не обдумывал возможность Вашего с ним взаимодействия на настолько открытом уровне. Соприкоснувшись с таким опытом, клиенту нужно время почувствовать, что его психологические границы в сохранности и не нарушены Вами. Что он по-прежнему в безопасности даже после того, как неожиданно открылся и себе и Вам с настолько уязвимой стороны. Это и есть стратегия преодоления этого варианта сопротивления.

Ментальное сопротивление.

При этом варианте сопротивления препятствием для развития гипнодинамического процесса становятся ментальные качества клиента, его склад ума, культурное мировоззрение и яркие личностные особенности. Поскольку это является неотъемлемой частью личности клиента, чаще всего он не воспринимает это как помеху и не имеет изначально деструктивного намерения. Именно поэтому, когда гипнотерапевту удастся заметить нижеописанные факторы и проговорить с клиентом характер их влияния на развитие гипнодинамического процесса, клиент чаще всего относится с пониманием и встает в сотрудническую позицию с гипнотерапевтом, содействуя преодолению препятствий.

- Негативный фокус внимания

При проявлении этого варианта сопротивления, клиент сосредотачивает все свое внимание на том, чего он в настоящее время не испытывает, и на том, какие процессы с ним в настоящее время не происходят. Давая обратную связь о гипнотическом процессе, клиент может

описать все одной фразой, - «Ничего не было». Если клиента попросить рассказать подробнее об этом, он может в деталях рассказать о том, в какой момент он понял, что у него нет, например, расслабления, а в какой момент понял, что у него нет, например, глубокого транса. А в тот момент, когда клиент услышал, что гипнотерапевт предлагает ему увидеть какие-то образы, клиент понял, что он этих образов не видит. Клиент может рассказать о том, в какие моменты он понимал, как именно выстраивал линию внушения гипнотерапевт, чего хотел добиться и как отчетливо клиент осознавал, что ничего этого не происходит. И в таком контексте может описываться детально весь период погружения в гипнотический транс.

Прежде всего, гипнотерапевт должен осознавать, что это не вредность и не личное отношение к гипнотерапевту заставляет клиента так видеть процесс, а его ментальная особенность. Клиенту необходимо помочь перенаправить фокус внимания. После прослушивания обратной связи, клиенту нужно объяснить, что сейчас он описывал то, чего не было, то, чего он не почувствовал, не увидел и т.д. А во время обратной связи необходимо рассказать о том, чего было, как себя почувствовал клиент и что видел. Далее необходимо помочь клиенту развить ретроспективную рефлексии дополнительными вопросами. И обращать его внимание каждый раз, когда он снова начинает говорить о том, чего не было.

Пример из практики:

Кл.: «Как видите, ничего из того, что Вы говорили, не было. Я никуда не улетел, не было никаких образов ресурсного места или лесной поляны.» Гипн.: «А теперь расскажите о том, чего было?» Кл.: «А чего рассказывать? Ничего ведь не было?». Гипн.: «Чего не было, я уже понял. А чего было?» Кл.: «Ну вот я закрыл глаза, расслабился». Гипн.: «Как именно Вы расслабились? Как Вы это почувствовали? На выдохе? Были ли какие-то ощущения в мышцах?» Кл.: «Ну да, было ощущение тяжести в мышцах.» Гипн.: «Опишите подробнее, это было ощущение того, что мышцы стали тяжелее, или ощущение того, что на них что-то давит?» Кл.: «Это было ощущение того, что на меня что-то давит. Я почувствовал, как будто опускаюсь под воду. Как будто я опустился на дно и лежу.» Гипн.: «И как Вы это чувствовали? Буквально как описываете, или это Вы сейчас подбираете образы, чтобы описать?» Кл.: «Нет, я буквально так чувствовал, даже в какой-то момент увидел себя медленно опускающимся под воду и в какой-то момент почувствовал, что достиг дна, лежу и не могу пошевелиться, но ощущение приятное.»

То есть, клиент проживал спонтанный гипнотический акт, сюжет которого отличался от содержания внушений гипнотерапевта [9], но тем не менее, суть внушаемого гипнотического акта сохранялась. В ходе транса у клиента проявилась спонтанная метафора погружения, он смог почувствовать идеомоторный гипнотический феномен внушенного утяжеления тела и обездвиживание. Но все это прошло мимо его восприятия как нечто несущественное и не стоящее внимания. А когда гипнотерапевт ему помог обратить фокус внимания в нужную сторону, клиент сумел восстановить в памяти весь гипнотический акт. Далее, уже понимая логику, клиент сможет делать самостоятельные внутренние усилия для сохранения конструктивного направления фокуса внимания.

- Магическое мышление в гипнозе

Этот вариант сопротивления возникает тогда, когда у клиента есть убеждение о магической природе гипноза [1]. Как правило, у такого рода клиентов есть целая система предположений о нематериальном мире, в котором существует множество магических явлений, которые невидимыми нитями окутывают жизнь людей в материальном мире. Клиенты с таким мировоззрением убеждены, что погружаясь в гипнотический транс, они входят в некий астральный мир. Им кажется, что если они совершат в этом воображаемом мире какие-то магические

действия, то это неминуемо отразится на материальном мире. Механизм такого варианта сопротивления можно описать следующим образом. Клиент погружается в гипнотический транс и практически сразу встраивается в свою мировоззренческую картину тонкого нематериального мира. Формально клиент может продолжать реагировать на слова гипнотерапевта, демонстрировать сигналинг, катаlepsию и левитацию руки, кивать в случае необходимости и давать простые ответы на вопросы. Реально, чаще всего, он просто использует голос гипнотерапевта как фон, поддерживающий погружение в транс, а вместо гипнотического акта, совершает в транс какие-либо магические обряды в том виде, в котором он себе их представляет. При этом, это действие не является спонтанным гипнотическим актом, в нем присутствует осознанное стремление совершить нереалистичное магическое воздействие на материальный мир. Например, стремление вылечить больного родственника энергией воображаемого магического артефакта, или стремление заворочить желанного молодого человека, связав его с собой воображаемой нитью. Такого рода действия хоть и имеют чаще всего косвенную связь с запросом, они не приводят в итоге к реактивному ответу психики, и запрос клиента не находит разрешения в реальной жизни.

При проявлении такого рода сопротивления, после получения во время обратной связи информации о совершении клиентом в транс магического обряда, клиенту необходимо объяснить психологическую составляющую его проблемы, и рассказать на примере историй других клиентов, какие варианты разрешения такого рода психологической проблематики возможны. Объяснить какие психологические действия человеку нужно совершить, чтобы какой-либо из этих вариантов разрешения проблематики состоялся. Например, объяснить, что осознание и отреагирование чувств, связанных с болезнью родственника может существенно повысить уровень рационального и разумного в рассуждениях, при планировании мероприятий лечения. Или объяснить, что когда женщина посвящает больше времени любви и заботе о себе, мужчины начинают естественным образом стремиться к сближению с ней. Если клиент встроился в психологическую концепцию проблематики, можно вернуться к работе над предварительным запросом и начать все сначала.

- Истерический театр в гипнозе

Этот вариант сопротивления возникает у клиентов с ярко выраженным истерическим радикалом в характере. Можно сказать, что сопротивлением это можно назвать условно. Это скорее весьма своеобразная особенность определенного типа характера [4]. Но в глазах гипнотерапевта, такого рода особенность выглядит именно сопротивлением. В этом месте надо сразу добавить, что речь идет не об истерических психопатах с клиническими симптомами, или истерической шизофренией, а о психически здоровых людях с ярко выраженным истерическим радикалом. Зачастую, приходя на гипноз, они имеют разнообразный опыт совершения всевозможных медитаций и различных техник работы с нематериальной энергией, которые зачастую соединяют в себе эзотерическую метафоричность и контекстную психологическую подоплеку. Этот опыт питает их воображение при проявлении такого варианта сопротивления. Погружаясь в транс, клиент некоторое время дает понять гипнологу, что взаимодействует с ним, следуя заданному гипнологом контексту, после чего клиент внезапно дает понять, что внутренние процессы вышли из-под контроля и развиваются в своей собственной логике. Клиент, как правило, сразу стремится сообщить об изменениях гипнотерапевту, зачастую даже раньше, чем сам успевает разобраться в том, что происходит. Из слов клиента можно понять, что он во всем происходящем активно участвует, не понимая до конца свою роль в общем процессе. Всегда присутствует контекстный призыв гипнотерапевту сосредоточить все внимание на

происходящем, и пытаться через интерпретацию понять тонкости и нюансы своеобразного внутреннего мира клиента.

В основе психологического механизма этого варианта сопротивления лежит своеобразная манера познавать себя, которая присутствует у людей с ярко выраженным истерическим радикалом характера. Осознать и осмыслить свое внутреннее состояние без постороннего наблюдателя такой человек может оказаться просто не способен. При этом, раскрываться перед всеми окружающими не могут позволить естественные защитные механизмы психики, в результате проявления которых, человек неосознанно реализует обходной маневр. Он выбирает наблюдателя, внимание которого стремится привлечь, а потом он как бы позирует, играет мизансцену, в которой есть намек на то, что в данный момент он чувствует. Предполагаемая роль наблюдателя заключается в том, чтобы дать интерпретацию чувств, личностных качеств и намерений истерика, и тем самым дать информацию самому истерику о том, что происходит в его внутреннем мире. Поскольку среднестатистический человек не обладает такого уровня проницательностью, истерик не получает желаемого сразу, и оказывается вынужден продолжать и продолжать попытки привлечь внимание к себе и своим внутренним процессам.

Исходя из описания психологического механизма этого варианта сопротивления, можно понять и способ преодоления. Во всей этой истерической игре, клиент оказывается скрыт от конструктивного взаимодействия с гипнотерапевтом на протяжении всего театрального акта. В этот период какая-то часть клиента тестирует гипнотерапевта на его способность быть эмпатическим зрителем и принимать клиента таким, какой он есть. Если гипнотерапевту удастся проявить себя в этот период эмпатическим и принимающим зрителем, то в какой-то момент у клиента созреет желание получить информацию гипнотерапевта о том, как он интерпретирует происходящее с клиентом и как он понимает внутренние процессы клиента. В этот момент готовности принять интерпретацию связи происходящего в театральном акте с внутренним миром, клиент максимально открыт для прямых и косвенных внушений со стороны гипнотерапевта.

Отсюда раскрывается стратегия работы гипнотерапевта с этим вариантом сопротивления. Гипнотерапевт принимает театральный гипнотический акт клиента таким, какой он есть, руководствуясь идеей, что если это происходит, и клиент активно в этом участвует, то значит клиенту это зачем-то сейчас нужно. После формального окончания гипнотического транса, гипнотерапевт должен попросить клиента рассказать подробнее о том, какие чувства он испытывал в ходе всего транса. В процессе эмпатического слушания, гипнотерапевту необходимо понять, каким образом этот чувственный ряд может быть связан с изначальным запросом клиента. Далее, с клиентом необходимо проговорить особенности интерпретационной обратной связи. Необходимо озвучить, что в ней присутствует фактор субъективного отношения гипнотерапевта, и что очень важно, чтобы клиент старался интуитивно понять, насколько обратная связь гипнотерапевта ложится на внутреннее представление самого клиента. Далее, если клиент подтверждает, что обратная связь гипнотерапевта ложится на его собственное восприятие происходящего, гипнотерапевт дополняет свою интерпретацию прямыми или косвенными внушениями, ориентируя клиента на разрешение его запроса.

Пример из практики. Текст сокращен. Клиентка перенервничала во время бытовой ссоры с мужем, после чего решила пойти к психологу, чтобы муж знал, до чего он ее довел:

Гипн.: «Вы можете представить какое-то приятное для Вас место.» Кл.: «Ой, сейчас прям яркий-яркий свет пошел.» Гипн.: «Хорошо. И может быть, этот свет несет

в себе приятные ощущения.» Кл.: «Нет, вот сейчас прям пламя появилось, огонь, жаркое пламя, я в нем горю, мне жарко. (начинает медленно извиваться на кушетке, глубоко дышать)». Кл.: «Вот сейчас постепенно уменьшается, все, ушло пламя, пошла легкая прохлада... (пауза) ... Все, вышла из транса. Гипн.: «Расскажите подробнее, как это происходило, как Вы себя чувствовали?» Кл.: «Ну сначала я была удивлена и сильно испугалась, потом поняла, что пламя меня не уничтожает и немного расслабилась, потом почувствовала, что из меня что-то выходит, какая-то энергия. Когда энергия вышла окончательно, я вышла из транса.» Гипн.: «А как сейчас себя чувствуете?» Кл.: «Сейчас спокойно, хочется пойти погулять одной по улице, порадоваться солнцу, успокоиться и настроиться на хорошее. Но интересно, что это со мной было?» Гипн.: «У меня есть интерпретация, но помните, что мы говорили об интерпретациях?» Кл.: «Да, конечно. Интерпретация – это интерпретация, а опыт – это опыт.» Гипн.: «Да. Но сначала я хочу спросить Вас, не кажется ли Вам, что последовательность чувств, которые сменяли друг друга в трансе, чем-то похожа на последовательность чувств, которую Вы испытывали во время конфликта с мужем?» Кл.: «Ну вот сейчас Вы сказали, и я почувствовала, что да, чем-то похоже.» Гипн.: «Вполне вероятно, что это и есть ответ бессознательного на Ваш запрос.» Кл.: «В смысле?» Гипн.: «Возможно, если Вы опишите, как изменились Ваши чувства по отношению к конфликту в ходе сессии, Вы почувствуете, что Вы немного расслабились, и из Вас выходит какая-то энергия.» Кл.: «Да, наверное, есть такое. Сейчас мне не кажется, что произошло какое-то серьезное событие. У меня ощущение, что, если я успокоюсь окончательно, конфликт будет исчерпан.» Гипн.: «Тогда, вполне вероятно, что сейчас Вам нужно погулять по улице, порадоваться солнцу и настроиться на хорошее.» Кл.: - «Да, я так и сделаю»

- Нарушение психологических границ личности

Этот вариант ментального сопротивления встречается не часто, но его тоже необходимо отметить. Есть такая категория клиентов, которые чувствуют нарушение личностных границ [4], когда в речи гипнотерапевта при наведении транса идет акцент на кинестетическую модальность (расслабиться, почувствовать приятные ощущения в мышцах, понаблюдать за изменением состояния тела и т.д.) Возможно, это связано с низким уровнем осознанного контакта со своим телом. У таких клиентов может быстро повыситься тревога, появиться отторжение к голосу гипнотерапевта и самому процессу погружения в гипнотический транс. Это превращает гипнотический транс в период мучительного ожидания того, когда все закончится. Во время обратной связи можно услышать о внезапном осознании клиентом неготовности пускать гипнотерапевта внутрь личного пространства.

Механизм этого варианта сопротивления можно описать следующим образом. В результате психологического присоединения с целью установления раппорта [2], у клиента увеличивается ощущение связи с гипнотерапевтом. В результате этой обостренной связи, когда гипнотерапевт ориентирует внимание клиента внутрь тела и делает акцент на кинестетической модальности, какая-то часть клиента чувствует, что голос гипнотерапевта становится в каком-то смысле частью испытываемых ощущений. В итоге возникает ощущение проникновения гипнотерапевтом через барьеры личностных границ, и некая двойственность восприятия. Сознание однозначно свидетельствует о том, что гипнотерапевт находится на определенном расстоянии от клиента, а интуиция говорит об обратном.

Опытный гипнотерапевт может заметить симптомы этого варианта сопротивления по тому, как клиент стремится закрыться, прижимая руки и ноги, после кинестетических внушений, или пытается немного отодвинуться от гипнотерапевта. В других случаях, об этом вариан-

те сопротивления можно услышать во время получения обратной связи. В обоих случаях стратегия преодоления этого варианта сопротивления заключается в том, чтобы изменить акцент наведения транса и переориентировать внимание клиента с ощущений в теле, в систему отстраненных образов. Например, предложить представить себя бестелесной частичкой чистого разума, или предложить клиенту мысленно взлететь над облаками и наслаждаться открывающимся видом.

- Нулевая субъектность в трансе

Чаще всего этот вариант сопротивления можно встретить в работе с клиентами, которые убеждены в том, что гипнотическое воздействие происходит за счёт некоего энергетического воздействия исходящего от гипнотизера. Даже при формальной готовности взаимодействовать и сотрудничать с гипнотерапевтом, в начале гипнотической сессии, они занимают позицию ожидания некоей энергетической волны, или гипнотических флюидов, или какой-то другой невиданной силы, которая погрузит их в измененное состояние сознания [1]. В этом состоянии, согласно ожиданиям, они испытывают опыт схожий с погружением в альтернативную реальность, которая в чем-то похожа на сон, но отличается тем, что она создана по воле гипнотизера. В некоторых случаях, это сопротивление не сопровождается верой в гипнотическую энергию, но тем не менее, у клиента присутствует идейная убежденность в том, что гипнотическое воздействие априори подразумевает порабощение воли клиента харизмой гипнотизера. В этом свете, отсутствие активного противодействия гипнотерапевту уже воспринимается клиентом, как активная сотрудническая позиция.

Механизм этого сопротивления заключается в том, что у клиента есть убеждение, что его субъектная активность в гипнозе – является противоестественной и обесценивает саму идею гипнотического сеанса. Довольно часто это убеждение настолько глубокое, что если попытаться опровергнуть его, то клиент может воспринять, что гипнотерапевт пытается его ввести в заблуждение, поскольку является некомпетентным.

Исходя из описания психологического механизма, стратегия преодоления этого варианта сопротивления заключается в том, чтобы отойти от использования слова «гипноз». Гипнотерапевт может объяснить клиенту, что не то состояние, которое описывает клиент, является целью их взаимодействия, а разрешение его психологической проблематики. Далее, клиенту необходимо рассказать о понятии транса, о том, каким образом состояние транса используется в психологической практике. Можно привести примеры естественного спонтанного погружения в транс из повседневной жизни. Привести примеры спонтанных гипнотических актов и того, каким образом расширяются психологические функциональные возможности, которые можно использовать для разрешения тех или иных проблем. Объяснить, что конечной целью современной гипнотерапии является обучение клиента навыкам самогипноза, и это подразумевает активную субъектную позицию клиента. Далее, клиенту можно предложить встать в позицию исследователя новых для него возможностей психики, и попробовать проявить субъектную активность в процессе погружения в транс. В случае, если этот вариант не приводит к результату, можно предложить клиенту развить субъектность в трансе с помощью аутогенной тренировки Шульца [10].

- Подростковый саботаж

Этот вариант ментального сопротивления чаще всего проявляется в работе с подростками. Но встречается, в том числе, и при работе с взрослыми людьми которые сохранили подростковый склад ума, а также при работе с школьными педагогами, которые поневоле перенимают у подростков некоторые поведенческие паттерны и мировоззренческие позиции. В процессе погружения в гипнотический транс и на протяжении всей гипнотиче-

ской сессии, клиент проявляет субъектную активность, нарушая все последовательности и алгоритмы, которые может уловить. Другими словами, он пытается понять, что от него хочет гипнотерапевт и делает нечто совершенно иное, формально сохраняя косвенные признаки того, что взаимодействует. В некоторых случаях, такой клиент пытается интуитивно найти слабые места в смысловом концепте гипнотерапевта и акцентирует внимание на них, доводя действие до абсурда и саботажа, формально сохраняя видимость выполнения инструкции. В результате получается ситуация, в которой клиент точно сделал-то, что ему предложили сделать, но этим перечеркнул весь конструктивный смысл гипнотического процесса.

Пример из практики:

В самом начале наведения гипнотического транса гипнотерапевтом произносится следующая строчка. Гипн.: *«И Вы можете расслабиться и устроиться удобнее. На самом деле, не важно, что Вы будете делать в трансе, важно, чтобы Вы почувствовали себя комфортно».*

Далее идет текст наведения ресурсного транса, по микро реакциям тела признакам видно, что клиент находится в живом процессе, улыбается. Во время получения обратной связи клиент заявляет.

Кл.: *«Когда Вы сказали, что не важно, что я буду делать в трансе, я решил мысленно поиграть в доту и пройти несколько участков со своей командой. Было круто, я могу решать, куда им поворачиваться и против кого сражаться. Мне действительно было комфортно».*

Психологический механизм этого симптома сопротивления можно описать следующим образом. Какая-то часть психики подростка, или взрослого человека, сохраняющего внутри себя подростковый дух, вполне себе обосновано, расценивает ситуацию психотерапевтических отношений с гипнотерапевтом, как комфортную для того, чтобы проявить свою индивидуальность и своеобразие и быть принятым таким, какой ты есть с уважением и теплотой. Тем самым психологически утвердиться как личность и насытить свою формирующуюся индивидуальность ресурсом и внешней поддержкой. Другими словами, в восприятии такого клиента, в том, что нарушается предпочтительная для гипнотерапевта логика психологической работы, проявляется не саботаж, а индивидуальность клиента, а в том, что сохраняются косвенные признаки конструктивного намерения и демонстрируется готовность взаимодействовать, проявляется некое детское желание дать взрослому достаточное количество оснований, чтобы в итоге ребенка погладили по голове. Особенности развития мозга в подростковый период таковы, что при организации и реализации каких-либо действий, подросток формирует представление о неких подзадачах, которые в целом составляют ключевую задачу, решение которой и приведет к достижению цели. Он интуитивно видит алгоритм выполнения этих подзадач, иерархию важности каждой из них, выстраивает в своем восприятии гипотетические модели о том, что будет, если одну подзадачу он выполнит, а другую не выполнит и т.д. Исходя из этих представлений, он и определяет интуитивно, что из того, о чем говорит гипнотерапевт надо делать, а что можно проигнорировать, или сделать как-то по-своему. В конечно счете, он остается ориентирован вместе с гипнотерапевтом на конструктивный исход до того момента, пока не поймет, что полностью запутался и просто перестал понимать, что и зачем ему нужно делать дальше.

Исходя из описанного механизма, стратегия преодоления этого симптома сопротивления выглядит следующим образом. Гипнотерапевт стремится услышать из обратной связи клиента информацию о том, какие подзадачи были выполнены конструктивно, после чего, нужно проговорить с клиентом вопрос о том, насколько выполнена в итоге общая задача и насколько достигну-

та конечная цель. После этого, клиент может сам, или с помощью гипнотерапевта определить, насколько изначальная цель погружения в гипнотический транс была удовлетворена, и если она не была удовлетворена, то готов ли клиент продолжить работу в этом направлении, либо начать заново, если это потребуется?

Продолжение примера:

Гипн.: *«Расскажите подробнее, когда Вы играли в доту, было ли у Вас ощущение, что Вы выполняете нужную сейчас психологическую работу, или Вам казалось, что Вы отвлеклись и делаете какие-то посторонние вещи, потому что Вам разрешили это делать?»*

Кл.: *«Да, нет. Просто, Вы сказали, что я могу делать что угодно, вот я и решил поиграть в доту».* Гипн.: *«Скажите, Ваше состояние усталости, и желание отдохнуть сменились на что-то другое после этой игры?»*

Кл.: *«Нет, просто было прикольно и все. Я не думал об этом».* Гипн.: *«Хорошо. Тогда я попрошу сейчас Вас подумать об этом и постараться почувствовать кое-что интуитивно. Вот эти прикольные моменты в Вашей воображаемой игре, когда Вы выигрываете, когда управляете командой, когда насыщаетесь энергией артефактов, они несут в себе то состояние, которое Вам может помочь именно сейчас, чтобы отдохнуть, расслабиться, почувствовать себя полным сил, отвлечься от учебного процесса на какое-то время?»* Кл.: *«Скорее нет. Они просто прикольные».* Гипн.: *«А Вам хотелось бы сейчас найти какой-то другой источник энергии внутри себя?»* Кл.: *«Скорее да, не зря же я сюда пришел».*

Далее идет полноценная работа клиента с конструктивными проявлениями субъектной позиции в трансе.

Во всех случаях вышеописанного сопротивления можно пробовать использовать дискретную диссоциацию[8], и предложить какой-то части личности взять на себя ответственность за симптом сопротивления, и провести технику интеграции конфликтных частей[2].

Псевдосопротивление.

Псевдосопротивлением называется ситуация, когда развитию гипнотической сессии мешает некий фактор, который гипнотерапевтом может восприниматься как психологическое сопротивление клиента, но на самом деле таковым не является. Теоретическое понимание ситуаций, в которых может возникать псевдосопротивление, помогает предупредить их, предотвратить, или как можно быстрее заметить и принять соответствующие меры.

- Физиологический дискомфорт, или банальная помеха

Если клиент переел тяжелую пищу и испытывает неприятные ощущения в животе, или хочет посетить уборную, но ему стыдно в этом признаться, это может стать серьезной помехой в процессе погружения в гипнотический транс. Если гипнотерапевт учитывает это, он может вовремя заметить непроизвольные телесные сигналы клиента и прояснить ситуацию. Клиенту можно предложить выпить воды, или посетить уборную и тем самым решить проблему, которая способна стать серьезной помехой для конструктивного развития гипнотической сессии. В некоторых случаях, чтобы избежать появления банальных помех, клиенту нужно предложить снять пиджак перед сеансом, или расслабить ремень. Женщине в короткой юбке можно предложить плед, чтобы она могла прикрыть ноги и не переживать, что они стали объектом пристального внимания гипнотерапевта как только она закрыла глаза. В этом, как и в других вариантах псевдосопротивления на первый план выходит способность гипнотерапевта наблюдать за микро сигналами клиента и вовремя придавать им должное значение.

- Агрессивный внешний фактор

Речь идет о ситуации, когда какой-либо неожиданный агрессивный фактор полностью сбивает у клиента конструктивный настрой на гипнотическую сессию и формирует негативное отношение к ситуации. Это мо-

жет быть нецензурная брань дорожных рабочих за окном, или сквозняк от незакрытой форточки, или неприятный запах в помещении. Такого рода факторы необходимо стремиться вовремя заметить и нейтрализовать. А если это не удалось сделать до гипнотической сессии, придумайте подходящий контекст для паузы и возможного проговора ситуации, после устранения агрессивного фактора. Важно понять, что полное отсутствие внимания со стороны гипнотерапевта к таким факторам может добавлять негативизма в реакцию клиента и восприниматься как безответственное отношение к работе.

- Неврологические симптомы

У клиентов с различными расстройствами нервной системы, при погружении в гипнотический транс могут проявляться неврологические симптомы, связанные именно с физиологическим дефектом, а не с психологическим сопротивлением [6]. Боль в конечностях, зуд по всему кожному покрову, мышечные пароксизмы. При этом, клиент может не знать о своем диагнозе. Чаще всего, описанный выше механизм развития симптома сопротивления бессознательного в этом случае не просматривается. Клиент не пытается справиться с симптомом, мысленно убегая от него. Симптом либо полностью прерывает погружение в транс, либо не влияет существенно на качество и глубину погружения. Во втором случае, клиент интуитивно оценивает симптом как нечто само собой разумеющееся, и отстраняется от него на время погружения. Тем не менее, чаще всего упоминает о симптоме во время обратной связи, как о чем-то весьма существенном и неприятном. В любом случае, гипнотерапевту необходимо рекомендовать клиенту пройти обследование у невропатолога и придать должное значение симптому. В некоторых случаях, при проявлении неврологических симптомов в транс, может оказаться необходимо дальнейшее медикаментозное сопровождение гипнотерапии.

Гипнотерапевт может узнать о наличии симптома сопротивления разными способами. Он может запросить обратную связь во время наведения гипнотического транса, если по невербальным признакам заметит, что клиент испытывает трудности в процессе погружения. Он может получить информацию о симптоме сопротивления во время получения обратной связи после гипнотического транса [2]. Либо он может предварительно обсудить с клиентом теоретическую возможность проявления симптомов сопротивления, и договориться о действиях клиента в этом случае. В любом случае, симптом сопротивления нельзя расценивать как положительный, или отрицательный индикатор процесса. Это неотъемлемая часть процесса, которую нужно понимать и уметь использовать в тех случаях, когда это возможно. После преодоления психологического сопротивления клиент может прийти к очень важному осознанию, или погрузиться в психотерапевтический процесс, который приведет его к кардинальным личностным изменениям, определяющим вектор и качество его дальнейшей жизни и душевного состояния на ближайшее время, или даже на годы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гордеев М. Н., Евтушенко В. Г. *Техники гипноза*. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. -245 с.
2. М.Н. Гордеев. «*Фундаментальное руководство по эриксоновскому гипнозу*» Изд-во Института Психотерапии, 2015 357 страниц
3. Шербатых Ю. В. *Понятие о бессознательном // Шербатых Ю. В. Общая психология*. — СПб.: Питер, 2006. — Гл. 19.1. — С. 191—197.
4. Мак-Вильямс Нэнси — «*Психоаналитическая диагностика. Понимание структуры личности в клиническом процессе*» Ор.назв. *Psyhoanalytic Diagnosis. Understanding Personal Structure in the Clinical Process* перевод. Снизур В. Изд. Класс Серия: Библиотека психологии и психотерапии -2016 г. 592 стр.
5. *Статья Предварительная работа с запросом клиента в гипнодинамике системы доминирующих потребностей. Создание коррекционного сосуда*. Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Познание», подписана в печать и выйдет в свет на страницах этого издания в № 12 2018г.
6. Вейн А.М. — «*Лекции по неврологии неспецифических систем*

мозга» - 3 изд. М.: МЕДпресс-информ, 2010. — 112 с.

7. *Статья Гипнодинамика системы доминирующих потребностей. Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» Серия: Познание № 9 сентябрь 2018 г.*

8. *Статья Понятие и виды гипнотических актов. Описание основных идей, сути психологических действий и феноменов при выполнении гипнотического акта. Журнал «АНИ: педагогика и психология» в 2019 г.*

9. Гордеев М. Н. *Гипноз: Практическое руководство. 3-е изд.— М. Изд-во Института Психотерапии, 2005.— 240 с.*

10. Шульц И. Г. *Аутогенная тренировка: Пер. с нем. к. мед. наук С. Л. Дземешкевича под ред. к. мед. наук, проф. В. Е. Рожнова.: Медицина, 1985, 32 с*

Статья поступила в редакцию 18.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.9.07

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0088

ПРИЧИНЫ, ПО КОТОРЫМ РОДИТЕЛИ НЕ ОТДАЮТ СВОИХ ДЕТЕЙ В МУНИЦИПАЛЬНОЕ ДЕТСКОЕ ДОШКОЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ: КАЧЕСТВЕННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

© 2019

Харькова Ольга Александровна, кандидат психологических наук, PhD,
доцент кафедры педагогики и психологии
Северный государственный медицинский университет
(163000, Россия, Архангельск, пр.Троицкий, 51, e-mail: harkovaolga@yandex.ru)
Прыгунова Елена Сергеевна, клинический психолог, магистр
по психологии здоровья

Северный (Арктический) федеральный университет
(163000, Россия, Архангельск, Наб. Северной Двины, 17, e-mail: eprygunova@yandex.ru)

Аннотация. Цель: описать и интерпретировать причины, по которым родители не отдают своих детей в муниципальное дошкольное учреждение. Исследовательский вопрос: почему родители не отдают детей в муниципальное дошкольное учреждение? Методы: качественное исследование. Методом сбора данных явилось однократное полу-структурированное интервью с участниками исследования – родителями (мать и отец). В исследовании применялся качественный индуктивный контент-анализ и использовалась программа OpenCode 4,02 для кодирования и категоризации единиц текста. Аналитическая триангуляция служила стратегией валидации полученных данных. Результаты: В ходе исследования был получен ответ на исследовательский вопрос: почему родители не отдают своих детей в муниципальное дошкольное учреждение? В результате родители указали причины, которые были объединены в 7 категорий: 1. Негативные условия нахождения ребенка в муниципальном детском дошкольном учреждении. 2. Очевидные плюсы домашнего воспитания. 3. Собственный негативный опыт. 4. Личные желания родителей. 5. Возможность дополнительного самостоятельного образования. 6. Последствия воспитания детей в детском саду. 7. Существенные отличия в поведении детей, посещающих детский сад и находящихся на домашнем воспитании. Научная новизна: впервые с помощью глубинного интервью изучены причины, по которым родители не отдают детей в муниципальное дошкольное учреждение. Практическая значимость: основные положения и выводы текущего исследования могут быть использованы, как для дальнейшего изучения данного явления – домашнее дошкольное воспитание, так и в практической дошкольной психологии.

Ключевые слова: качественное исследование, полу-структурированное интервью, контент-анализ, причины и муниципальное дошкольное учреждение

REASONS WHY PARENTS DO NOT ENROLL THEIR CHILDREN TO THE MUNICIPAL KINDERGARTEN: A QUALITATIVE STUDY

© 2019

Kharkova Olga Alexandrovna, candidate of Psychological sciences, PhD, associate professor
of the Department of pedagogy and psychology
Northern state medical university
(163000, Russia, Arkhangelsk, Troitsky ave, 51, e-mail: harkovaolga@yandex.ru)
Prygunova Elena Sergeevna, clinical psychologist, Master of Health psychology
Northern (Arctic) federal university
(163000, Russia, Arkhangelsk, Severnaya Dvina Emb. 17, e-mail: eprygunova@yandex.ru)

Abstract. The aim of the study is to describe and interpret reasons why parents do not enroll their children to the municipal kindergarten. Research question: Why parents do not enroll their children to the municipal kindergarten? Methods: a qualitative study was performed. The method of data collection was a semi-structured interview. Study participants were presented by parents both mother and father. Inductive content analysis was applied using OpenCode version 4.02. Analytical triangulation served as a strategy to validate the data. Results: As a result, parents indicated reasons that were combined into 7 categories, such as 1. Negative conditions of a child's stay in a municipal kindergarten. 2. Obvious advantages of home education. 3. Own negative experience. 4. Personal wishes of parents. 5. The possibility of additional independent education. 6. The consequences of raising children in kindergarten. 7. Significant differences in the behavior of children attending kindergarten and being in home education. Scientific novelty: for the first time using an in-depth interview we studied the reasons due to parents do not give their children to the municipal kindergarten. Practical significance: the main conclusion of the current study can be used both for further study of this phenomenon - home pre-school education, and in practical pre-school psychology.

Keyword: qualitative study, semi-structured interview, content analysis, reasons, and municipal kindergarten

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. С недавних пор считалось, что детский сад является по-настоящему необходимым звеном в развитии каждого ребенка [6]. И, действительно, дети, не посещавшие дошкольное учреждение, часто с трудом приспосабливались к школьным правилам, к правилам общения, принятым в группе сверстников.

Зачастую дети переходили целыми группами из детского сада в школу по микрорайону. И если в этот же класс попадал ребенок, который первые семь лет жизни провел под маминым и бабушкиным «крылом», ему, конечно, приходилось нелегко.

Сегодня ситуация иная. Дети, никогда не посещавшие детского сада, перестали быть исключением. По статистике за 2017 год около 1,5 млн детей не посещают муниципальных детских дошкольных учреждений [4].

Кроме того, и само понятие «детский сад» в наши дни звучит не так однозначно, как прежде. Помимо стандартного муниципального детского сада, существует целый ряд других образовательных дошкольных учреждений. В связи с этим в первый класс дети приходят с самым разнообразным уровнем подготовки: кто-то ходил в муниципальный детский сад, кто-то - в Центр развития, а кто-то сидел дома с няней [3].

Исходя из вышесказанного, целью данной работы явилось описание и интерпретация причин, по которым родители не отдают своих детей в муниципальное дошкольное учреждение.

Исследовательский вопрос - почему родители не отдают детей в муниципальное дошкольное учреждение?

Материал и методы исследования. Данное исследование является качественным [7]. Участниками исследо-

вания явились родители [отец (далее «О») и мать (далее «М»)] детей дошкольного возраста. Было выбрано 8 супружеских пар, которые имели дошкольника, не посещающего муниципальное детское дошкольное учреждение (далее МДДУ).

Возраст родителей, участвующих в исследовании, колебался от 24 до 47 лет. Все пары-участники проживали отдельно от бабушек и дедушек и имели благоустроенное отдельное жилье. Из 16 участников исследования только 7 имели высшее образование.

Методом сбора данных явилось однократное полуструктурированное интервью. Сбор данных осуществлялся на территории семьи, запись беседы велась на диктофон.

Интервью проводилось в спокойной обстановке, по времени занимало от 11 до 20 минут на 1 человека. В исследовании применялся качественный индуктивный контент-анализ [8] и использовалась программа OpenCode 4,02 для кодирования и категоризации единиц текста [11].

Аналитическая триангуляция служила стратегией валидации полученных данных [9].

Для проведения данного исследования все информанты дали устное и письменное информированное согласие.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Единицы текста интервью были переведены в печатный формат с последующей обработкой. Было получено 7 категорий, отвечающих на исследовательский вопрос (таблица 1).

Таблица 1 - Коды и категории, позволяющие ответить на исследовательский вопрос «Почему родители не отдают своих детей в МДДУ?»

Категории	Коды
Негативные условия нахождения ребенка в МДДУ	«воспитатель не видит причин плохого поведения, убирает только симптомы» «в саду желания ребенка пресекаются, он не учится чувствовать себя» «нет возможности индивидуального подхода» «негативное влияние других детей» «ребенок один на один с миром» «слишком много детей на попечении воспитателя» «воспитатель просто организует досуг, а не возвращает хорошие качества» «не учится мыслить самостоятельно»
Собственный негативный опыт	«был детский травматизм – ранняя разлука с мамой» «все время ждала родителей» «все время плакал» «не нравилась обстановка в детском саду» «самое ужасное – заставляли есть» «встреча с обманом и несправедливостью» «уходил куда и когда хотел»
Очевидные плюсы домашнего воспитания	«видишь истинные причины плохого поведения» «дети более свободны, не подстраиваются под чей-то авторитет» «не пытаются угадать, что от них ждут» «ребенок может быть собой, а не играть роль» «больше возможностей познавать мир» «всегда можем помочь» «дети видят, что важны и любимы» «учится решать конфликты красивыми методами»
Возможность самостоятельного дополнительного образования	«развитие в центрах дополнительного образования» «образование не должно ограничиваться детсадом» «наняли педагога на дом» «муж обучает музыке и футболу» «выставки и театры, есть выбор»
Личные желания родителей	«хочу сама своими детьми заниматься» «самим интересно следить за развитием» «нравится самостоятельно реализовывать воспитание»

Последствия воспитания ребенка в МДДУ	«если бы не выживать, то могли бы быть другими» «становятся приспособленцами» «вынужден занимать какую-то нишу» «получает стресс из-за отрыва от семьи» «плохое влияние на раннем этапе» «много агрессии» «ребенку неуютно, из-за этого эмоциональные проблемы» «воспитатель не заинтересован в развитии качеств» «модель мышления навязывается чужими людьми»
Существенные отличия в поведении детей	«доброжелательнее, без ненужных капризов» «не демонстративный, не тревожный» «уравновешеннее, коммуникабельнее» «непосредственный» «не боится взрослых» «всегда готов играть и дружить» «не будет первым обзывать и драться» «нет бранных слов» «умеет договариваться» «не умеет врать»

В ходе анализа категорий, выявилось, что категория «Негативные условия нахождения детей в МДДУ» встречалась у родителей чаще остальных. Рассуждая о негативных последствиях, родители отмечали, что в детском саду воспитатель лишь организует досуг, но не возвращает хорошие качества ребенка, что крайне необходимо делать именно в раннем возрасте и чем должны заниматься самые близкие для ребенка люди (цитата «М» №4: «Я считаю, что воспитатель не так сильно заинтересован в том, чтобы из наших детей выросли хорошие и добрые люди, им просто нужно занять время ребенка, а не воспитать в нем хорошие качества»).

Родители отмечали, что в детском саду, когда дети себя плохо ведут (а плохо – это значит «неудобно для окружающих»), педагог лишь нейтрализует симптомы, он может воздействовать на ребенка, заставить замолчать, делать или не делать что-либо, но не видит причин плохого поведения, не смотрит «вглубь» (цитата «О» № 8: «...воспитатель, просто в силу того, что у него огромная группа, не в силах разобраться с этой причиной, он только нейтрализует симптом: он может заткнуть ребенка, он может подавить какие-то его проявления»). Многие родители выделяют тот факт, что воспитатель детского сада не всегда наделен теми качествами, которые необходимы современному педагогу, не обладает тем уровнем образования и человеколюбия, которые нужны, чтобы работать с формированием личности маленького человека и это, в свою очередь, приводит к негативным проявлениям со стороны педагога в отношении детей: равнодушию (цитата «М» № 5: «... у нас рядом с домом находится садик и, проходя мимо него, я постоянно вижу какие-то инциденты с детьми: то дети в углу дуют друг на друга, воспитатели стоят неподалеку, но не реагируют; то в холодную сырую погоду дети валяются на земле с задранными куртками, практически раздетые...»), грубости (цитата «О» № 8: «... мы, по ходу своей профессиональной деятельности, приежаем в разные детские сады и видим то, как вынуждены воспитатели порой общаться с детьми... используется такой метод, как крик... грубый крик...»).

Родители отмечают, что от стиля поведения педагога многое зависит; от того, какую тактику общения с ребенком изберет последний, будет зависеть то, как сложится жизнь ребенка в целом. Но гарантий, что у воспитателя твоего ребенка будет именно та тактика, которая необходима, нет (цитата мать № 6: «... я сама проработала воспитателем много лет и хорошо знаю, что от воспитателя многое зависит, но нет никаких гарантий, что воспитатель окажется любящим детей человеком и педагогом, знающим свое дело...»).

Семь респондентов из 16 указали еще и на такой негативный фактор, как наполненность детских групп. Действительно, это, как правило, от 20 до 30 человек и

уделить каждому вниманию, услышать каждого и, более того, обеспечить индивидуальный подход просто физически невозможно (цитата «О» № 8: «...мы видим то, как вынуждены воспитатели порой общаться с детьми. Я специально говорю слово «вынуждены», потому что разруливать вот эту детскую массу, вот эти 20-25 человек, индивидуально к каждому относиться это не реально...»).

Интересно, что родители, говоря о негативных условиях МДДУ, отмечали среди прочего режим дня и дисциплину. Некоторые из них считают, что существуют режимные дети – те, которым необходим строгий распорядок, но есть и те, кому это принесет вред. Пять родителей из 16 (4 из них – отцы), отметили среди негативных условий нахождения ребенка в МДДУ, негативное влияние других детей. Эти родители говорили о том, что на сегодняшний день у детей наблюдается увеличение проявления таких качеств, как агрессивность, неумение договариваться, силовое решение конфликтов. Это, как правило, связано с тем, что дети приходят из разных семей и каждый ребенок несет частичку (не всегда положительную) своей семьи в коллектив, чем может оказать отрицательное влияние на других детей (цитата «М» № 3: «дети из самых разных семей - и алкоголиков, и бывших заключенных»).

На втором месте по значимости была выделена категория «Очевидные плюсы домашнего воспитания». Часто в своих интервью супруги говорили о том, что видят несомненный плюс в том, что их дети в столь важном возрасте остаются рядом, не испытывают стресс от ранней разлуки с эмоционально-значимыми людьми. Такая ранняя разлука ребенка с матерью исключает становление и сохранение столь важных детско-родительских связей; доверие формируется именно на этом раннем этапе. Существенным положительным моментом родители считали то, что все важные моменты развития, становления ребенка они проживают вместе с ним, имеют возможность экспериментировать, направлять эти интересные и важные процессы (цитата «О» № 8: «Я считаю, что многие вещи, учись бы дети в школе, ходи в детский сад, мы бы не имели возможности проживать вместе»); цитата «М» № 4: «... то, что дети находятся большую часть времени с родителями, от этого, я считаю, и более тесная связь, более крепкие отношения...»).

Некоторые супружеские пары отметили, что ответственность за то, каким будет их ребенок, лежит на них самих. Им не стоит беспокоиться, что воспитывал их ребенка кто-то другой и результат такого воспитания неизвестен, напротив, 6 респондентов отметили плюс собственного вклада в воспитание ребенка (цитата «О» № 1: «Ребенок воспитывается с теми ценностями, которые мы считаем важными»); цитата «М» № 3 «Ты сам вкладываешь в своего ребенка и ты пожнешь то, что ты вложил»).

Родители отметили также, что комфортные для ребенка условия воспитания, когда ему не надо тревожиться по поводу разлуки с мамой, воспитывают в нем доверие, делают его более гармоничной и открытой личностью.

Поскольку ребенок, находящийся на домашнем воспитании, имеет больше свободного времени, именно родители выступают организаторами его досуга; причем делают они это с учетом интересов своего ребенка (цитата «О» № 7: «... Жена водит его в театр, на выставки, ... много всего...»).

Следующая категория «Собственный негативный опыт посещения детского сада». Оказалось, что пять участников исследования отметили, что имели крайне негативный опыт посещения МДДУ, который они помнят на протяжении всей жизни и не желают такого повторения для своих детей (цитата «О» № 4: «... мне самому не нравилась обстановка в детском саду, я сам очень часто сбегал оттуда, я дождался тихого часа, пока все уснут и бежал на работу к папе потому, что

он работал неподалеку. Мне очень нравилось быть с родителями, а не в том окружении, в котором я был...»); цитата «М» № 7 «... сад я особо не любила, мне там было скучно. Нас кормили, выводили гулять, но не играли и поэтому я очень ждала родителей»).

Некоторые участники интервью вспоминали, что именно в детском саду впервые столкнулись с несправедливостью, обманом и равнодушием со стороны взрослых (цитата «О» № 2: «... честно говоря, больше отрицательных, потому что постоянно меня наказывали за то, чего я не делал»).

Некоторые информанты указывали на такой негативный факт как «насиленное кормление» (цитата «О» № 4: «Ну... из отрицательного, я могу вспомнить только как кормили..., это был ужас»; цитата «М» № 3: «... я ничего не ела и меня заставляли...»).

Два участника интервью, находившиеся на домашнем воспитании, отметили свое отношение к детскому саду так: цитата отец № 3: «меня в свое время родители не отдали в детский сад и уже будучи взрослым человеком я не чувствую, что я что-то в своей жизни потерял или что-то упустил, поэтому решил сделать так же со своими детьми»; цитата мать № 4: «... я сама не ходила в детский садик и считаю, что в этом нет необходимости... я не жалею, что меня не отдали в детсад, думаю, что и родители только в плюсе остались от этого...».

Категория «Возможность самостоятельного дополнительного образования» показывает насколько в наше время много возможностей дать ребенку всестороннее дополнительное образование без помощи МДДУ. Все участники исследования прибегали к тем или иным услугам индустрии дополнительного образования, которая предлагает очень широкий спектр услуг. Детей водят на развивающие занятия в семейные центры раннего развития, чтобы они могли не отставать от детей, посещающих МДДУ и имели опыт общения со сверстниками (цитата «М» № 5 «... у нас проблем с коллективом нет, мы водим его и на развивающие занятия, у нас много друзей-сверстников»).

Некоторые пары, их большинство, водят детей в узконаправленные кружки и секции, то есть уже стараются, чтобы ребенок попробовал определенные направления и к более старшему возрасту смог определиться с выбором (цитата «М» № 6: «... знала точно, что буду водить ее везде и всюду, по всем мероприятиям. Уже в 10 месяцев мы ходили на занятия в сад, с 2 лет танцами занимались, перепробовали все кружки!»); цитата «О» № 7: «Попробовав разные кружки, остановились на плавании...»; цитата «М» № 7: «... посещаем бассейн, танцы и живой уголок»; цитата «М» № 8: «Е. ходит в кружки, на хореографию, на школу странствий, на театральный сейчас вот примкнул к старшим...»).

Несколько участников исследования ответили, что предпочитают нанимать педагога, который приходит на дом и обучает программному минимуму детского сада (цитата «М» № 4: «... нянкая педагога дошкольного образования на дом, до сих пор к нам приходит, наша хорошая знакомая, которая тут же, в моем присутствии, занимается с ними»).

Есть и такие родители, которые сами обучают своих детей, в том числе и узконаправленным вещам (цитата «М» № 3: «У меня муж занимается футболом, поэтому ребенок тоже уже играет; у мужа также музыкальное образование, на фортепиано сможет научить играть»).

Одна супружеская пара в качестве дополнительного образования плюс ко всему прочему обозначила старших детей, которые выступают в роли «педагогов» для младшего (цитата отец № 8: «В этом смысле старшие братья и сестры всегда в помощь. Вот старшую Е. сейчас готовили к экзамену по биологии в 5 классе, а среднюю М., она в 3 классе, автоматически эти темы цепляла»).

Категория «Личные желания родителей» показывает

то, что у некоторых родителей изначально было твердое желание заниматься воспитанием своих детей самостоятельно, видеть как они растут, самостоятельно реализовывать этот процесс (цитата «М» № 8: «*Первое – это то, что у меня есть возможность с ним самой заниматься и мне это интересно, следить за его развитием, что он думает, как он это делает, что ему интересно...*»; цитата «М» № 2: «*Я хочу заниматься своими детьми сама...*»; цитата «М» № 6: «*Когда забеременела дочкой, уже точно знала, что в сад она не пойдет, ребенок поздний, я ее для себя родила*»).

Категория «Последствия воспитания ребенка в МДДУ» также во многом объясняет причины, по которым родители не отдают своих детей в детский сад. Вследствие негативного влияния других детей, а порой и воспитателя, ребенок, по мнению некоторых родителей, в силу своего небольшого жизненного опыта, определенного склада характера, может пытаться подстроиться под чей-то негатив, занять отведенную ему нишу, играть навязанную роль, а не быть самим собой. Другими словами, ребенок в условиях детского сада, вынужден выживать, тратить свои силы на становление, на защиту, а не на саморазвитие и познание мира. Определенные клише, формы мышления навязываются в детском саду ребенку либо воспитателем, либо более сильным сверстником. Ребенок делает тот или иной вывод не потому, что сам пришел к нему, не потому, что любящие родители объяснили ему пользу или вред того или иного поступка, а потому, что так было безопаснее, удобнее, или потому, что так сделали все (цитата «М» № 7: «*... каждый вынужден занимать нишу, которая определена ему другим; это очень печально*»).

Родители переживают, что ребенок может просто побояться и не рассказать о проблемах, которые случились у него в детском саду. Это, в свою очередь, может привести к появлению ненужных страхов, неуверенности, других нежелательных проявлений (цитата «М» № 3: «*... ребенок маленький, он может не сказать что-то, стать забитым, зашуганным...*»). Крайне важно, на взгляд родителей, научить ребенка разрешать конфликтные ситуации, которые неизбежны при общении со сверстниками. Желательно научить его делать это правильными методами, под контролем взрослого человека, разбирать проблемную ситуацию на доступном ребенку языке.

И, наконец, категория «Существенные отличия в поведении детей, посещающих МДДУ и детей, находящихся на домашнем воспитании». Семь супружеских пар (кроме пары № 8) видят существенные отличия в поведении детей, находящихся на домашнем воспитании. По их мнению, на формирование таких положительных качеств их детей повлияло именно то, что они воспитываются вне детского сада. Родители отмечают такое существенное отличие, как отсутствие агрессии в поведении ребенка (цитата «О» № 5: «*Он не дерется, не агрессивный...*»; цитата «М» № 3: «*Он точно более дружелюбный, более спокойный, у него нет таких бранных слов...*»); наличие собственного мнения и умение отстаивать его несмотря на противоречия с большинством (цитата «М» № 6: «*У нее есть свое мнение и она может его открыто высказывать, даже если большинство говорит обратное*»; цитата «О» № 2: «*...у него больше свободы в мышлении, он чуть шире смотрит на все происходящее...*»). Многие родители говорят об отсутствии демонстративности, капризности в личности ребенка, о его открытости и непосредственности; желанию и умению общаться как со взрослыми, так и с детьми, отсутствию страха говорить правду, отсутствию тревожности и т.д.

Обсуждение результатов. В ходе исследования был получен ответ на исследовательский вопрос: почему родители не отдают своих детей в МДДУ? В результате родители указали причины, которые были объединены в 7 категорий: 1. Негативные условия нахождения ре-

бенка в муниципальном детском дошкольном учреждении. 2. Очевидные плюсы домашнего воспитания. 3. Собственный негативный опыт. 4. Личные желания родителей. 5. Возможность дополнительного самостоятельного образования. 6. Последствия воспитания детей в детском саду. 7. Существенные отличия в поведении детей, посещающих ДДУ и находящихся на домашнем воспитании.

Описывая негативные условия, родители отмечают, что в детском саду воспитатель лишь организует времяпрепровождение ребенка, но не заинтересован в развитии его хороших качеств, что крайне необходимо делать именно в раннем возрасте. В то же время, специалисты уверены в том, что детский сад развивает такое необходимое качество, как самостоятельность. Так, Шишова Т. [10] в своей книге «Чтобы ребенок не был трудным» пишет: «Хотя «домашние» дети часто бывают лучше подготовлены по разным предметам, психологически они по сравнению с «садовскими» нередко проигрывают». Например, для ребенка, посещающего детский сад, переодевание перед уроком физкультуры обычно не составляет особого труда, потому что он давно приучился быстро переодеваться в саду и делает это автоматически; а «домашний» ребенок в данной ситуации может столкнуться с непредвиденными трудностями.

Родители считают важным научить ребенка разрешать конфликтные ситуации и желательно, чтобы это проходило под контролем взрослого человека. В противовес этому мнению, некоторые педагоги-психологи считают, что именно собственный ранний опыт ребенка, столкнувшегося с неприятной ситуацией в коллективе и самостоятельно справившемся с ней, приведет к формированию сильной и умеющей отстаивать свои интересы, личностью; да и помощь в решении со стороны родителей может быть достаточно субъективной [1].

Что касается собственного негативного опыта родителей, причем, чаще связанного с приемом пищи, то здесь мы наблюдаем страх родителей, которые они проецируют на детей. То есть они считают, что раз им было плохо, значит и детям будет плохо. Зачастую родители забывают, что детский сад – это не только прием пищи, а самое главное, «социально-коммуникативное развитие» [5].

Говоря о личных желаниях, родители (в основном, мамы) часто упоминали, что изначально планировали посвятить все свое свободное время детям и семье. Здесь однозначно нельзя сказать: плохо это или хорошо. На сегодняшний день наблюдается трансформация роли женщины в современном обществе [2]. Женщина стала более независимой, у нее появилось стремление реализовывать себя не только в семье, но и вне ее пределов, на профессиональном поприще. Согласно Кабайктной О.В. и соавт. «женщина XXI века осознает, что для ее счастья необходимо совмещать главные сферы своей жизни, а именно семью и работу».

Невозможность выбрать «своего» педагога, высокая наполняемость групп, негативное влияние других детей, отсутствие индивидуального подхода – все это, несомненно, является отрицательной стороной МДДУ, но нет гарантий, что ребенок, переходя на новый этап своей социализации – в школу – не столкнется с тем же самым.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Все указанные причины отражают разные точки зрения и, действительно, достойны пристального внимания, а также порождают ряд других вопросов для будущих исследований. В связи с тем, что такое явление, как домашнее дошкольное воспитание, стало популярным сравнительно недавно, оно мало изучено и не имеет данных, на которые можно было бы опираться нынешним специалистам при работе с такими семьями. Достаточно рано делать выводы о плюсах или минусах такого подхода к дошкольному воспитанию, т.к. те дети, которые не посещали МДДУ, еще не выросли.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Быкова А. *Мой ребенок с удовольствием ходит в детский сад* / А. Быкова – М.: АСТ, 2017 – 224 с.
2. Кабайкина О.В., Суценко О.А. Трансформация роли женщины в современном обществе: в семье и на работе. *Социология*. 2016, №4, С.163-169
3. Кузнецов В. «Жизнь без детского сада» https://vk.com/topic-68239387_29653824 (дата обращения 12.03.2017 г.)
4. Международный образовательный портал, интернет – источник <http://www.maam.ru/novosti/okolo-2-h-milionov-detei-ozhidayut-mesto-v-detskom-sadu.html> (дата обращения 29.04.2017 г.)
5. Родионова Л. А., Пазухина С. В. Социально-коммуникативное развитие старших дошкольников как одно из приоритетных направлений образования детей. Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). — СПб.: Свое издательство, 2017. — С. 63-65
6. Сгонник Л. «Важность знания сенситивных периодов» <http://xn--c1akgkaei.xn--p1ai/articles/162274> (дата обращения 30.03.2017 г.)
7. Харькова О.А., Холматова К.К., Кузнецов В.Н., Горбатова М.А., Гржибовский А.М. Введение в методологию качественных исследований. *Психическое здоровье*. – 2017. - №4. – С. 3-9
8. Харькова О.А., Холматова К.К., Кузнецов В.Н., Гржибовский А.М. Качественное исследование с применением контент анализа и программы OpenCode. *Псих здоровье*. – 2018. - №11. – С. 3-10
9. Харькова О.А., Холматова К.К., Кузнецов В.Н., Гржибовский А.М., Крупченко Д.С. Качественные исследования в медицине и общественном здравоохранении. *Экология человека*. – 2016. - № 12. – С. 54-59.
10. Шишова Т.Л. *Чтобы ребенок не был трудным* / Т.Л. Шишова – М.: Зерно-слово, 2014. – 67 с.
11. Department of Public health and Clinical medicine. OpenCode <http://www.phmed.umu.se/english/units/epidemiology/research/open-code/>

Статья поступила в редакцию 21.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.9.07

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0089

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ АЙТРЕКИНГА И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ОКУЛОГРАФИИ В ОБУЧЕНИИ ПСИХОЛОГОВ

© 2019

Чернявская Валентина Станиславовна, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой
«Философия и юридическая психология», профессор
Панченко Людмила Леонидовна, кандидат биологических наук, доцент кафедры
«Философия и юридическая психология»

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail: lpanchenko64@mail.ru)*

Аннотация. Современные изменения в области технологий, развитие общества влекут за собой расширение возможностей как спектра психологических исследований, так и способов регистрации психологических данных. Образование психологов должно иметь перспективный характер, чтобы готовить психологов для будущего, а не для прошлого. Обучение будущих психологов в вузе должно соответствующим образом меняться в соответствии с актуальным состоянием технологического уровня измерительной культуры в психологической науке. Представлен обзор работ, связанных с измерениями в современной психологической науке, в частности психологических закономерностей зрительного восприятия человека, регистрации взгляда. Дана историческая справка относительно развития методов определения движения глаза, не только в контексте зрительного восприятия, но также в контексте изучения мышления. Описано строение айтрекера. Обосновано применение айтрекеров для получения информации о реакции глаза на различные виды воздействий, варианты окулографии дифференцированы по разным признакам. Обозначены новые направления когнитивных исследований с помощью айтрекеров – особенностей решения инсайтных задач и эмоциональных реакций. Показано, что айтрекер необходим для практико-ориентированного направления подготовки психологов в вузе в рамках дисциплин: нейробиология, психофизиология, антропология, общая психология, психология индивидуальных различий, педагогическая психология, социальная психология, психология труда.

Ключевые слова: психологические измерения, окулография, регистрация движения глаз, айтрекер, профессиональное образование, когнитивные задачи, измерения в психологии, студенты психологи, подготовка, практико-ориентированное обучение, мышление.

PSYCHODIAGNOSTIC OPPORTUNITIES OF EYE TRACKING AND PROSPECTS OF USING THE METHOD OF OCULOGRAPHY IN THE TRAINING OF PSYCHOLOGISTS

© 2019

Chernyavskaya Valentina Stanislavovna, doctor of pedagogical sciences, professor
of head of the department of philosophy and legal psychology
Panchenko Lyudmila Leonidovna, candidate of biological sciences, associate professor
of the department of philosophy and legal psychology
*Vladivostok State University of Economics and Service
(690014, Russia, Vladivostok, Gogol st., 41, e-mail: lpanchenko64@mail.ru)*

Abstract. Modern changes in the field of technology, the development of society entail the empowerment of both the spectrum of psychological research and the ways of recording psychological data. The education of psychologists must be promising in order to prepare psychologists for the future, not for the past. The training of future psychologists in a higher educational institution should change accordingly in accordance with the current state of the technological level of the measuring culture in psychological science. A review of works related to measurements in modern psychological science, in particular, the psychological laws of human visual perception, the registration of the gaze, is presented. A historical background is given regarding the development of methods for determining eye movement, not only in the context of visual perception, but also in the context of studying thinking. The structure of the Eye tracker is described. The use of Eye Tracker to obtain information about the reaction of the eye to various types of effects is justified; the variants of oculography are differentiated according to different signs. New directions of cognitive research are indicated with the help of IT Eye Trackers, features of solving insight tasks and emotional reactions. It is shown that Eye Tracker is necessary for the practice-oriented direction of training psychologists in higher education within the following disciplines: neurobiology, psychophysiology, anthropology, general psychology, psychology of individual differences, pedagogical psychology, social psychology, labor psychology.

Keywords: psychological measurements, oculography, eye movement registration, eye tracker, vocational education, cognitive tasks, measurements in psychology, students psychologists, training, practice-oriented learning, thinking.

Постановка проблемы. Технологическая модернизация социальной сферы влечет за собой изменения, которые происходят в обществе, развивает методы, которые позволяют по-новому объективировать результаты, коммуницировать, обеспечивать образование и решать научные задачи. Проблема объективации результатов психологических исследований является крайне важной [1, 2]. В образовательном процессе вуза при подготовке психологов проблема объективности решается при прохождении практикумов, практик и представлении результатов учебно-исследовательской деятельности [3].

Появление новых программно-аппаратных средств: FaceReader, Eye Tracker (ай-трекер), психофизиологических инструментов, статистических программ дает новые возможности для получения новых научных данных, фактов, а также роста качества высшего образования в области психологии [4, 5, 6].

Производство, администрирование, бизнес, образование, другие области практики имеют данные для улучшения имеющихся и разработки новых моделей деятельности, они нуждаются в объективных данных для принятия решений. Для этого применяются новые инструменты и методы

Анализ последних исследований. Рассмотрим айтрекинг, как область исследования, где накоплен большой опыт, который реализуется рядом исследователей, и в настоящее время из-за развития технологий получила новый импульс [7, 8, 9].

Перспективы в регистрации и разнообразии средств выражения мыслительной деятельности, глазодвигательных реакций, эмоциональных реакций в настоящее время дает новые возможности в образовании будущих психологов.

Исследование глазо-двигательных реакций (айтре-

кинг, окулография) используется в экспериментальной психологии и нейропсихологии с начала XX века, но до недавнего времени была недостаточно распространена из-за сложности оборудования и технологии исследования [7].

Первоначально основной областью применения трекинга глаз было изучение психологических закономерностей зрительного восприятия человека. Но в последнее десятилетие благодаря созданию эффективных устройств регистрации взора (айтрекеров), мощных программных средств обработки информации о реакции глаза на различные виды воздействий началось стремительное расширение областей применения этого метода.

В 1951 году Эльвин Марг придумал принципиально новую методику айтрекинга — электроокулографию (ЭОГ). Она основывалась на методах электрофизиологии и определяла движение глаза по разности потенциалов. Датчики (электроды) крепились вокруг глаза. Начиная с 1970-х технология начала активно развиваться и совершенствоваться. По мере развития технологии все больше исследователей стремились започинать ее в свои руки — нарастающий объем работ заинтересовывал все больше людей. В 1980-х годах XX века появились видеоокулографы, использующие видеокамеру для отслеживания положения зрачка (Защиринская, 2017) [8].

Прибор айтрекер (eye-tracker) или окулограф состоит из собственно устройства трекинга, которое отслеживает движения глаз и распознает направление взгляда и программного приложения, обрабатывающего поступающие с трекера данные [9]. Последний оборудован системой камер и ЛЭД-излучателей, определяющих координаты положения зрачка и точку, на которую в данный момент времени нацелен взгляд. Современный айтрекер может быть внешним, установленным, например, на экран компьютерного монитора, или интегрированным в оправу, напоминающую обычные очки, либо в виртуальный шлем (Горшков, 2018) [10].

Все варианты окулографии можно разделить по разным признакам: по принципу взаимодействия с глазом: контактные и бесконтактные; по принципу фиксации траектории: использующие фотофиксацию, непосредственную запись, запоминание траектории; по особенностям и целям изучения: изучающие фиксации или скачкообразные движения и т. д.; по частоте дискретизации камеры: чем она выше, тем больше информации мы можем собрать о движении глаза, в том числе различные микродвижения (Защиринская, 2017) [8].

В отличие от самоотчета или внешнего наблюдения за движениями, глаз, окулография — регистрация окуломоторной активности — дает не только непрерывную, достоверную, детализированную, но и качественно иную информацию об изучаемых явлениях. Это один из наиболее чувствительных индикаторов динамики познавательных процессов, функциональных состояний и форм взаимодействия человека с окружающим миром (Барабанщиков, 2015) [4].

Появился раздел когнитивной психологии, изучающий инсайт [11, 12]. Глазодвигательная активность фиксирует динамику решения задачи. С помощью айтрекинга возможно проведение разных типов исследования: 1) происходит либо анализ зон интереса (длительность фиксации, подсчет статистики «пребывания» в зоне интереса и др.), 2) анализ величины раскрытия диаметра зрачка («энергетический» аспект когнитивного процесса), 3) используется также метод воздействия на окуломоторную активность, изучение результатов этого воздействия на когнитивные процессы.

В настоящее время айтрекинг применяется в целом ряде научных отраслей, таких как психология, физиология, лингвистика, нейронаука. Активно используют айтрекер медики, как в качестве технологии обучения, так и, например, в хирургии, где разрабатываются эндоскопические аппараты, управляемые взглядом [10]. Он

используется для изучения эмоциональной сферы, экспрессии [13], в профессиональном отборе, в кадровой политике [14].

Айтрекер позволяет работать как в фиксированном режиме, так и в движении, рассматривая феноменологию движения глаз реальных испытуемых [15, 16], распознавание источников юмора [17]. С его помощью выявляются межкультурные различия [18].

В короткое время айтрекинг стал одним из средств маркетинговой оценки рекламной продукции, инструментом разработчиков новой техники.

Исследователи и организаторы психологического образования, обсуждая особенности и возможности психологического образования отмечает, что необходимо обучать студентов таким технологиям, которые должны стать инструментом не только психологического образования, но и психологического эксперимента, психологической науки, айтрекер как раз позволяет реализовывать такие технологии [19, 20].

Программа подготовки психологов традиционно включает в себя дисциплины естественного профиля: нейробиологию, психофизиологию, антропологию и другие. Интеграция современной науки предполагает вхождение психологии в область, все чаще называемую когнитивной нейронаукой и предполагает активное использование естественнонаучных методов исследования психологических явлений. Наличие современной нейробиологии, оснащенной приборами исследования, подобным айтрекеру, позволяет привить студентам навыки научного исследования и повысить качество подготовки выпускников направления «Психология».

Использование метода айтрекинга возможно при изучении следующих дисциплин: нейробиология. Традиционное использование окулографии позволяет научиться методам исследования зрительного восприятия: восприятие плоскостных и стерео-объектов, окуломоторная активность восприятия лиц, восприятие цветных и ахроматических объектов, восприятие статичных и движущихся объектов, исследование мультимодальности и т.д. Психофизиология. Исследования, проведенные с помощью айтрекинга, могут повысить эффективность следующих освоения тем: функциональная межполушарная асимметрия мозга, психофизиология эмоций, психофизиология сознания, психофизиология восприятия, психофизиология функциональных состояний. Антропология. В антропологических исследованиях расовых признаков используют метод изучения глазодвигательной активности людей, принадлежащих к разным расам в процессе оценки индивидуально-психологических характеристик людей других рас по фотографиям лиц (Хрисанфова, 2015) [17].

Возможная тематика лабораторных занятий может быть связана с айтрекингом при чтении научного текста студентами, с распознаванием экспрессии лица при сверхкоротком предъявлении стимула, айтрекинг при решении интеллектуальных задач, айтрекинг в ситуации правдивых и ложных ответов и т.д. Психология индивидуальных различий: использование айтрекинга для выявления типологических различий при решении задач разного типа. Социальная психология: использование айтрекинга изучения разных стилей коммуникации, конфликтных ситуаций, ситуаций разной степени эмоциональной насыщенности и т.д. Психология труда: использование айтрекинга изучения функциональных состояний профессионала, специфики перцепции профессионалов разных профилей.

Заключение. Наряду с проведением учебных лабораторных работ метод айтрекинга позволяет проводить научные исследования, имеющие прикладной характер и связанные, например, с восприятием рекламы, разнообразной символики (вуза, города, края, общественных организаций). Это могут быть исследования, нацеленные на развитие туристических возможностей Владивостока и Приморья, по привлекательности объектов культуры

и природных зон. Исследования по визуальной привлекательности городской культурной среды станут стимулом для развития креативности дизайнеров.

Ориентированность на практику профессиональных образовательных стандартов- психологического образования, в частности- обуславливает привлечение студентов к решению практических задач в разных областях деятельности, а достоверность данных, востребованных делает важным использование айтрекеров в процессе профессионального образования психологов.

Повышение социальной релевантности психологии (А.В. Юревич) связано с ее активностью в решении практических, значимых задач [21]. Особенно это важно, если существует новый инструментарий, который соответствует современным требованиям к психологическим данным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. -с.123-125.

2. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. М: прогресс, 1980. - 390с.

3. Ручкова Н.А., Кудряшова О.В. Организация и содержание производственной практики студентов-психологов: опыт, проблемы / Казанский педагогический журнал 2010, №5-6, С.38-47

4. Барабанищikov В.А. Окуломоторная активность человека как предмет и метод психологического исследования // Айтрекинг в психологической науке и практике / Отв. ред. В.А. Барабанищikov. – М.: Когито-Центр, 2015. – С. 15-34.

5. Гусев А.Н., Уточкин И.С. Психологические измерения: Теория. Методы: Общепсихологический практикум / А.Н. Гусев, И.С. Уточкин. – М.: Аспект Пресс, 2011. – 317 с.

6. Гусев А.М. Измайлов Ч.А, Михалева М.Б. Измерение в психологии. - М.: Смысл., 1987. - 281 с.

7. Грегори Р.Л. Глаз и мозг: Психология зрительного восприятия. М.: Прогресс, 1970. 280 с.

8. Защиринская О.В., Шелепин Е.Ю. Психология и нейротехнологии / Психология XXI века: системный подход и междисциплинарные исследования // Сборник научных трудов участников международной научной конференции молодых ученых. В 2-х томах. СПб.: ООО «Скифия-принт» 2017, С. 267-273.

9. Барабанищikov В.А., Окутина Г.Ю., Окутин О.Л. Чувствительность айтрекера и точность измерений положения глаз // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. 2010

10. Горшков М.Д. Айтрекинг (окулография) - инновационная технология в клинической практике и медицинском симуляционном обучении // Виртуальные технологии в медицине, №1 (19), 2018. С. 20-2

11. Коровкин С.Ю., Савинова А.Д. Детекция противоречий: как решаются инсайтные задачи *Когнитивная наука в Москве: новые исследования. Материалы конференции 15 июня 2017 г. Под ред. Е.В. Печенковой, М.В. Фалкман. – М.: ООО «Буки Веди», ИПП.ИП. 2017 г. – 596 с. С.169-173

12. Владимиров И.Ю., Чистопольская А.В. Анализ гностических действий с помощью технологии регистрации движения глаз как метод изучения процесса инсайтного решения Культурно-историческая психология 2016. Т. 12. № 1. С. 24–34 doi: 10.17759/chp.2016120103 С.24-34

13. Барабанищikov В.А., Жегалло А.В. Распознавание экспрессий лица в ближней периферии зрительного поля // Экспериментальная психология. 2013. Том 6. № 2. С. 58–83.

14. Жбанкова О.В., Гусев В.Б. Применение айтрекинга в практике профессионального отбора кадров // Экспериментальная психология. 2018. Том 11. № 1. С. 156–165.

15. Amlot R., Walker R., Driver J., Spence C. Multimodal visual-somatosensory integration in saccade generation // Neuropsychologia. 2003. V. 41. P. 1–15.

16. Жердев И.Ю., Барабанищikov В.А. Аппаратно-программный комплекс для исследований зрительного восприятия сложных изображений во время саккадических движений глаз человека // Экспериментальная психология. 2014. Том 7. № 1. С. 123–137.

17. Хрисанфова Л.А., Ананьева К.И., Демидов А.А. Особенности глазодвигательной активности людей европеоидной расы в процессе оценки индивидуально-психологических характеристик людей монголоидной расы по фотографиям их лиц // Айтрекинг в психологической науке и практике / Отв. ред. В. А. Барабанищikov. – М.: Когито-Центр, 2015. – С. 304-315.

18. Жарова О.А., Кравченко Ю.Е. Влияние подсказок разных типов на распознавание источника юмора в тексте [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2018. №11. С. 57. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n57/1531-zharova57.html> (дата обращения: 28.02.2019).

19. Плюсы и минусы новой системы высшего психологического образования. Интервью с Ю.П. Зинченко // Вестник практической психологии образования. 2010. № 1. С. 14–17.

20. Марголис А.А. Соотношение процессов подготовки психолога и особенностей профессиональной деятельности // Психологическая наука и образование. 2003. № 2.

21. Юревич А.В. Социальная релевантность и социальная ниша психологии // Психологический журнал. 2006. N 4. С. 5–14.

Статья поступила в редакцию 04.03.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.923.2:37.091.3
DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0090**ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ
ПЕРСПЕКТИВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

© 2019

Чупина Виктория Борисовна, кандидат психологических наук, доцент
Гавриленко Лариса Станиславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
клинической психологии и психотерапии с курсом последипломного образования
Попенко Наталья Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической
психологии и психотерапии с курсом последипломного образования

*Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого
(660022, Россия, Красноярск, ул. Партизана Железняка, 1, e-mail: popenkonnv@yandex.ru)*

Аннотация. В статье раскрывается сущность понятия «жизненные перспективы личности» в контексте возрастных особенностей раннего юношества. Данные психологических исследований жизненных перспектив старшеклассников весьма противоречивы, поскольку названный возрастной период связан с психологическими трудностями профессионального самоопределения. На основании теоретического анализа установлено, что данные психологические трудности оказывают существенное влияние на способность прогнозирования своего будущего, а, следовательно, и на актуальную личностную активность. Полученные результаты эмпирического исследования позволили сделать вывод о том, что жизненные перспективы современных старшеклассников характеризуются отсутствием четких представлений о собственном будущем и их разрозненностью. Следовательно, формирование прогнозирования именно в юношеском возрасте является необходимым условием дальнейшего развития личности. Поскольку, процесс формирования жизненных перспектив старшеклассников, на сегодняшний день, в целом носит стихийный характер, мы предлагаем в качестве рекомендаций образовательным организациям включить в педагогический процесс задачи по целенаправленному формированию жизненных перспектив обучающихся. Так как убеждены в том, что исследуемая проблема должна решаться системно в процессе психолого-педагогического сопровождения, начиная с подросткового возраста, и затрагивать такие личностные компоненты, как когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческий.

Ключевые слова: возраст, ценности, жизненная перспектива, будущие цели, жизненная позиция, личностная перспектива, оптимальность развития, потенциально продуктивные базовые стремления, внутренняя дисгармония.

**THE POSSIBILITY OF FORMING LIFE PROSPECTS
OF HIGH SCHOOL STUDENTS**

© 2019

Chupina Viktoriia Borisovna, candidate of psychological sciences,
associate professor

Gavrilenco Larisa Stanislavovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department of clinical psychology and psychotherapy with a postgraduate course

Popenko Natalya Valeryevna, candidate of psychological sciences, associate professor
of the department of clinical psychology and psychotherapy with a postgraduate course

*Krasnoyarsk State Medical University of Professor Voino-Yasenrsky
(660022, Russia, Krasnoyarsk, Partizna Zheleznyak Str., 1, e-mail: popenkonnv@yandex.ru)*

Abstract. The article reveals the essence of the concept of “life prospects of a person” in the context of age peculiarities of early youth. The data of psychological studies of life prospects of high school students are very contradictory, because the named age period is associated with psychological difficulties of professional self-determination. On the basis of theoretical analysis it is established that these psychological difficulties have a significant impact on the ability to predict their future, and, consequently, on the actual personal activity. The results of empirical research have led to the conclusion that the life prospects of modern high school students are characterized by a lack of clear ideas about their own future and their fragmentation. Therefore, the formation of forecasting in adolescence is a necessary condition for the further development of the individual. Since the process of forming the life prospects of high school students, today, in General, is spontaneous, we propose as recommendations to educational organizations to include in the pedagogical process the task of purposeful formation of life prospects of students. Since we are convinced that the studied problem should be solved systematically in the process of psychological and pedagogical support, starting from adolescence, and affect such personal components as cognitive, emotional, evaluative, behavioral.

Keywords: age, values, life perspective, future goals, life position, personal perspective, optimal development, potentially productive basic aspirations, internal disharmony.

Вопрос об особенностях жизненных перспектив личности приобретает особую актуальность в контексте стремления личности к саморазвитию, к самореализации, возможностью прогнозирования, в оценке личностью собственного потенциала.

В настоящий период в психологической науке нет единого понимания содержания понятия «жизненные перспективы личности».

В контексте изучаемой проблемы, определение, предложенное К.А. Абульхановой-Славской, имеет для нас важное значение. По ее мнению, жизненная перспектива – это не только будущие цели, ценности, но и сам темп жизненного движения, оптимальность развития, возрастание активности личности [1]. Поэтому, исследования, направленные на изучение представлений о будущем в юношеском возрасте приобретают особую актуальность и теоретическую значимость [2-15].

Цель исследования заключалась в выявлении особен-

ностей жизненных перспектив личности в юношеском возрасте.

В исследовании принимали участие 80 обучающихся средних школ № 97 и № 92 г. Красноярска в возрасте 16-17 лет. Диагностика проводилась с письменного согласия обучающихся о добровольном участии в исследовании.

Согласно цели исследования мы выбрали диагностический инструментарий, а именно, батарею методик «Гармония», разработанную О.И. Мотковым [16-20].

Обработав данные эмпирического исследования по методике «Личностная биография» были получены следующие результаты. Многие респонденты (57%) из выборки испытывают трудности при формулировке своих интересов и увлечений ближайшего года своей жизни, не четко говорят, кем хотели бы стать, не представляют определенно свои жизненные задачи и планы, смысл своей жизни, что указывает на средний уровень органи-

зации жизнедеятельности.

Высокий показатель по методике «Личностная биография» продемонстрировали 22% респондентов. Для них характерно ощущение полноты и гармоничности своей жизни, здоровый и разнообразный образ жизни, положительная оценка изменений личности.

Более уязвимыми к жизненным неудачам являются респонденты, показавшие низкий (17%) и псевдовысокий (4%) показатели. Старшеклассники не пытаются реализовать приоритетные жизненные задачи и планы, отсутствует желание, что-либо изменить в своей личности. Чаще всего старшеклассников с данными показателями характеризует наличие некоторого противоречия, с одной стороны – имеется тревожность, связанная с неопределенностью жизненной ситуации, с другой – состояние апатии, проявляющейся в нежелании что-либо изменить,

Результаты, полученные по методике «Образ жизни», показали, что респонденты, имеющие высокие показатели (15%), обладающие устойчивой системой адаптивных необходимых интересов и видов жизненного функционирования. Они ведут активный образ жизни, уделяя достаточно времени на интересующие их занятия и дела, тем самым многосторонне развивая себя.

Для большинства опрошенных старшеклассников (64%) выраженность интересов к адаптивно необходимым занятиям и выраженность их осуществления находится на среднем уровне. Т.е. эти старшеклассники помимо проявления интересов к занятиям, стараются их реализовывать в своей жизнедеятельности.

Низкие показатели отмечают у 21% респондентов. Для них характерна внутренняя дисгармония, которая выражается в противоречии между силой интереса и его осуществлением. Названное противоречие препятствует оптимальной организации процесса жизнедеятельности.

Результаты, полученные по методике «Базовые стремления», помогают нам констатировать тот факт, что гармоничность силы позитивно выраженных базовых стремлений личности, для большинства (54%) исследуемых находится на среднем уровне. К потенциально продуктивным базовым стремлениям старшеклассники отнесли такие, как «желание жить и продолжать жизнь», «стремление к высокой самооценке и уверенности в себе», «стремление к личностной свободе и самостоятельности», а также «тенденция к саморазвитию» [18].

Низкие значения положительных побуждений личности выявлены у 19% опрошенных старшеклассников. Данные показатели указывают на то, что при их сильной выраженности процесс прогрессивного развития и самореализации старшеклассников блокируется. Высокие значения положительных побуждений личности характерны для 20% респондентов. Эти значения указывают на стремления респондентов к формированию сильных сторон своей личности, с опорой преимущественно на себя, к самореализации и самоосуществлению. Псевдовысокий уровень реализации позитивно выраженных базовых побуждений показали 7% опрошенных старшеклассников, что свидетельствует о том, что они имеют высокий уровень самооценки при низком уровне противоречивости и проблемности.

В ходе интерпретации данных, полученных по методике «Жизненное предназначение», можно сформулировать следующие выводы.

По шкале «Исполнитель – Творец»: у 43% респондентов доминирует ориентация в жизни на исполнение заданных стандартов (Исполнитель), у 46% преобладает стремление заниматься творческой деятельностью, создавать новое (Творец).

Доминирующей шкалой в диаде «Руководитель – Подчиненный» для исследуемых старшеклассников явилась шкала «Руководитель», тем не менее, по данной шкале отмечаются средние показатели (48%), это говорит о том, что в случае необходимости старшеклассники

могут проявлять имеющиеся лидерские способности. По шкале «Подчиненный» 34% респондентов также имеют средние показатели, т. е. в зависимости от ситуации они выбирают выгодную для себя позицию – то роль подчиненного, то руководителя. В целом, многие старшеклассники (58%) имеют сформированную жизненную позицию и не хотят подчиняться, и исполнять чью-либо волю. Тем не менее, респонденты занимают среднюю позицию в вопросе руководства и подчинения.

В другой диаде «Поддержка других – Поддержка себя» распределение результатов примерно одинаковое. Большинство респондентов имеют средний уровень по названным шкалам (39% и 41% соответственно).

Результаты по диаде «Ситуативная - Духовная» указывают на то, что доминирующей для старшеклассников является ситуативная ориентация.

Результаты эмпирического исследования особенностей жизненных перспектив старшеклассников позволили сформулировать следующие выводы. У респондентов обнаружена внутренняя дисгармония, которая выражается в противоречии между силой интереса и его осуществлением; в ориентации на решение повседневных задач, чем на решение общечеловеческих проблем. Выявленные особенности указывают на неопределенность жизненных перспектив старшеклассников.

Это подтверждает актуальность и практическую значимость проведенного исследования. Поскольку, процесс формирования жизненных перспектив старшеклассников, на сегодняшний день, в целом носит стихийный характер, в качестве рекомендаций образовательным организациям предлагается включение в педагогический процесс задач по целенаправленному формированию жизненных перспектив обучающихся. Мы убеждены в том, что названная задача должна решаться системно в процессе психолого-педагогического сопровождения, начиная с подросткового возраста, и затрагивать такие личностные компоненты, как когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческий. Содержанием психолого-педагогического сопровождения должны стать противоречия и проблемы, связанные с неопределенностью жизненных перспектив старшеклассников, которые реально будут разрешаться самой личностью в образовательном процессе [21]. Данное содержание позволит формировать способность обучающихся предвидеть будущее, а также готовность к будущему уже в настоящем.

Наиболее целесообразными способами реализации названного содержания является психокоррекция и самокоррекция, осуществляемая посредством диагностических, психотерапевтических и тренинговых мероприятий.

Важным, в аспекте изучаемой проблемы, является то, что в определении жизненных перспектив старшеклассниками большую роль играет наставничество, характер отношений в семье, интерес к профессии, позитивное отношение к ситуации выбора. В этой связи, необходимо, чтобы все педагоги, психологи, учащиеся, родители стали участниками психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение должно быть самоуправляемым процессом, способствующим гармонизации, мотивированию развития, сохранению процессов творчества и познанию старшеклассниками личных жизненных перспектив.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абульханова-Славская К.А. *Время личности и время жизни*. СПб.: Алетейя, 2001. 299 с.
2. Белановская О.В. *Временная перспектива жизненных планов в юности* // Проблемы социальной психологии личности: межвузовский сборник научных статей. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2014. Вып. 1. С. 78-88.
3. Борисанова Д.А., Краснорядцева О.М. *Актуализация творческих потенциалов подростков и молодежи в условиях дополнительного образования: сетевой ресурс* // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 5 (33). С. 24-34. doi: 10.15293/2226-3365.1

4. Вартанова И.И. Психологические особенности мотивации и ценностей у старшеклассников разного пола // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 3. С. 63-70. doi:10.17759/pse.2017220307605.02
5. Заворотченко Л.А. Социально-педагогические подходы к формированию социально зрелой личности старшеклассника // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4 (9). С. 66-69.
6. Лечкина Т.О. Психолого-педагогические условия развития социальной активности старшеклассников // Карельский научный журнал. 2014. № 4 (9). С. 69-71.
7. Будагов Г.П. Формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению как психолого-педагогическая проблема // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2 (9). С. 50-52.
8. Кривцова Н.С. О формировании положительного образа профессии у старшеклассников: основные подходы и результаты // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 204-209.
9. Юрьева И.А. Роль психолого-педагогического сопровождения в формировании профессионального самоопределения старшеклассников // Карельский научный журнал. 2014. № 4 (9). С. 95-98.
10. Mular O.P., Rusinova M.M. The formation of ideological culture of senior schoolchildren in the process of teaching the subject s of social and humanitarian direction // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 120-123.
11. Скиба Г.М. Формирование субъект-субъектного взаимодействия старшеклассников: теоретико-аналитический аспект // Хуманитарни Балкански изследвания. 2018. № 1. С. 71-74.
12. Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Анализ представлений старшеклассников общеобразовательных школ о возможности получения высшего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 41-44.
13. Гусейнова Э.Р.Г. Активная гражданская позиция старшеклассников: социально-педагогические основы // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 195-197.
14. Вартанова И.И. Система ценностей, мотивация и самоотношение: гендерная специфика старшеклассников // Национальный психологический журнал. 2016. № 4(24). С. 115-121.
15. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего // Под общ. ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2014. 608 с.
16. Мотков О.И. В гармонии с собой и миром // Школьный психолог. 1998. № 21. С. 8-9.
17. Мотков О.И. Как устроена личность. М.: РГГУ, 2005. 63 с.
18. Мотков О.И. Методика «Базовые стремления» // Школьный психолог. 1998. № 35. С. 8-9.
19. Мотков О.И. Методика «Жизненное предназначение» // Школьный психолог. 1998. № 36. С.8-9.
20. Мотков О.И. Методика «Личностная биография» // Школьный психолог. 1998. № 38. С.8-9.
21. Gallagher S.A. The role of problem-based learning in developing creative expertise // Asia Pacific Education Review. 2015. Vol. 16 (2). P. 225-235. doi: 10.1007/s12564-015-9367-8

Статья поступила в редакцию 14.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.9

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0091

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ КАЧЕСТВОМ ЖИЗНИ КАК КОРРЕЛЯТ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЛИЧНОСТИ

© 2019

Шаймухаметова Светлана Фанусовна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии труда и предпринимательства

*Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)
(420111, Россия, Казань, ул. Московская, д.42, e-mail: shsvetlana27@yandex.ru)*

Аннотация. В статье рассматривается удовлетворенность качеством жизни и жизнестойкость фармацевтов, профессиональная деятельность которых связана с командировками. Жизнестойкость является одним из ресурсов совладания со стрессовыми ситуациями, препятствующее возникновению внутреннего напряжения и позволяющее сохранить оптимальное состояние для эффективной жизнедеятельности. Удовлетворенность качеством жизни является сложным комплексным понятием и характеризуется, как общая оценка человеком собственной жизни. Данное состояние – это внутреннее ощущение равновесия и полноты жизни в различных ее аспектах – личной, профессиональной, досуговой и др. Цель исследования – изучить удовлетворенность качеством жизни и жизнестойкость фармацевтов, участвующих и не участвующих в программе «Звездный десант» (деятельность, связанная с командировками). Методологическую основу исследования составили труды по проблеме жизнестойкости С. Мадди и А.Д. Леонтьева, исследования в области удовлетворенности качеством жизни Н.Е. Водопьяновой. Методы исследования: тест «Индекс жизненной удовлетворенности» Б.С. Неугартен; методика диагностики удовлетворенности качеством жизни Н.Е. Водопьяновой; тест жизнестойкости С. Мадди. Объем выборки – 60 человек (фармацевты, участвующие и не участвующие в программе «Звездный десант»). Программа связана с выездной работой в другие города и регионы. Результаты исследования показали, что в группе фармацевтов, работа которых была связана с выездами, индекс удовлетворенности жизнью достоверно выше (методика Б.С. Неугартен). Были выявлены значимые различия по таким шкалам, как «интерес к жизни», «последовательность в достижении», «согласованность между поставленными и достигнутыми целями». По методике Н.Е. Водопьяновой также выявлены значимые различия по следующим сферам жизнедеятельности: работа, личные достижения, общение с друзьями, поддержка, оптимистичность, напряженность, негативные эмоции, т.е. фармацевты, участвующие в программе «Звездный десант», в большей степени удовлетворены качеством индивидуальной жизни. Результаты исследования жизнестойкости по методике С. Мадди показали наличие значимости различий по шкале «принятие риска». В ходе проведения корреляционного анализа было выявлено, что удовлетворенность качеством жизни связана с принятием риска в обеих исследуемых группах фармацевтов.

Ключевые слова: удовлетворенность качеством жизни, фармацевты, жизнестойкость, вовлеченность, контроль, принятие риска, профессиональная деятельность.

SATISFACTION WITH QUALITY OF LIFE AS A CORRELATE OF RESILIENCE PERSONALITY

© 2019

Shaymukhametova Svetlana Fanusovna, candidate of psychological sciences, associate Professor
of department of psychology of labor and entrepreneurship
Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov

(420111, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42, e-mail: shsvetlana27@yandex.ru)

Abstract. The article deals with the satisfaction with the quality of life and resilience of pharmacists whose professional activities are related to business trips. Resilience is one of the resources of coping with stressful situations, which prevents the emergence of internal stress and allows you to keep the optimal state for effective life. Satisfaction with the quality of life is a complex concept and is characterized as a General assessment of a person's own life. This state is an internal feeling of balance and fullness of life in its various aspects – personal, professional, leisure, etc. The purpose of the study is to study the satisfaction with the quality of life and vitality of pharmacists participating and not participating in the program «Starship troopers» (activities related to business trips). The methodological basis of the study was the works on the problem of viability of S. Maddy and A.D. Leontiev, research in the field of satisfaction with the quality of life N.E. Vodopianova. Research methods: test «Life satisfaction Index» B.S. Neugarten; methods of diagnosing satisfaction with the quality of life N.E. Vodopyanova; test of viability of S. Muddy. The sample size is 60 people (pharmacists participating and not participating in the program «Starship troopers»). The program is associated with field work in other cities and regions. The results of the study showed that in the group of pharmacists whose work was associated with visits, the life satisfaction index was significantly higher (B.S. Neugarten technique). Significant differences were identified on such scales as «interest in life», «consistency in achievement», «consistency between the goals set and achieved». By the method of N.E. Vodopyanova also revealed significant differences in the following areas of life: work, personal achievements, communication with friends, support, optimism, tension, negative emotions, i.e. pharmacists participating in the program «Starship troopers» are more satisfied with the quality of individual life. The results of the study of viability by the method of C. Muddy showed the significance of the differences on the «risk taking» scale. In the course of the correlation analysis it was revealed that satisfaction with the quality of life is associated with risk taking in both groups of pharmacists.

Keywords: satisfaction with quality of life, pharmacists, resilience, involvement, control, risk taking, professional activity.

В современном обществе все большее значение для человека приобретают комфортные условия труда, минимизация энергетических ресурсов при выполнении деятельности, и соответственно, более значимыми становятся состояния эмоционального комфорта, счастья и удовлетворенности.

Удовлетворенность качеством жизни является первым выявленным показателем счастья и значимой составляющей психологического и психического здоровья личности [4; 16].

Проблема субъективного благополучия личности (Subjective Well-Being) возникла в рамках гуманистической психологии и включала в себя не только понятие счастья (Happiness) и удовлетворенности жизнью (Life Satisfaction), но и позитивно окрашенное самочувствие, психологическое здоровье (Mental-Health), моральность (Morale) в значении стойкости духа и т.д. [4; 10].

Проблеме удовлетворенности качеством жизни посвящены труды К.А. Абульхановой-Славской, М. Аргайла, И.А. Джидарьян, Л.В. Куликова, Д.А. Леонтьева,

К. Роджерса, А.В. Петровского, М. Селигман, А.З. Шапиро и др. [1; 3; 5; 11; 12; 20].

Особый интерес в плане анализа удовлетворенности качеством жизни представляют профессии, связанные с вынужденными командировками, так как они являются условием смены обстановки, проживания в различных городах, вынужденной разлукой с членами семьи. Изучение психологических особенностей, внутреннего мира людей, которые часто находятся в разъездах на примере фармацевтов, участвующих и не участвующих в программе «Звездный десант», представляется весьма обоснованным и актуальным в связи с тем, что удовлетворенность жизнью является значимой составляющей психологического и психического здоровья личности.

К субъективным факторам, характеризующим удовлетворенность качеством жизни, можно отнести субъективное благополучие, которая является оценкой качества жизни человека, соответствующей его собственным критериям. Это определение подразумевает, что субъективное благополучие человека связано с гармоничным удовлетворением желаний и стремлений [7; 8; 19]. Говоря об удовлетворении желаний и потребностей в контексте качества жизни, еще много столетий назад древнегреческий мыслитель Протагор отметил: «Человек есть мера всех вещей». Мера человека является мерой всего, что происходит в мире [2; 4; 15]. Неудовлетворенность каких-либо актуальных потребностей может вызывать чувство раздражения и неудовлетворенности в целом.

Жизненные трудности могут возникнуть у каждого. Но только высокоадаптированные индивиды обладают способностью преобразовать трудные ситуации, переоценить ценности, увидеть новые жизненные перспективы, смягчив при этом действие психотравмирующей ситуации. В меняющихся жизненных ситуациях индивиды, способные адаптироваться к любым условиям, переходят на новую схему психической саморегуляции [8; 17]. Удовлетворенность качеством жизни при этом может выступать базовым конструктом в данной концептуальной схеме саморегуляции.

Способность преодолевать трудности жизненных ситуаций отражается и в жизнестойкости личности, опосредованное влияние на которую могут оказывать различные межличностные взаимодействия, реализующие возможность более эффективной адаптации личности к новым условиям и социальной поддержке [6; 18].

Удовлетворенность качеством жизни – сложное, комплексное понятие, аккумулирующее множество факторов и аспектов, каждый из которых является в значительной степени самостоятельным явлением.

Постоянная удовлетворенность – это состояние, в котором настоящее счастье не зависит от внешних обстоятельств, это внутреннее ощущение равновесия и полноты жизни.

Согласно концепции С. Мадди и Д. Кошаба (Maddi, S., & Khoshaba, D. 1996) понятие «Жизнестойкость» («hardiness»), включающее в себя вовлеченность, контроль и принятие риска, является показателем психического здоровья человека, отражающее некую «психологическую живучесть» и эффективность человека, способного одновременно развиваться, обогащать свой потенциал и совладать со стрессами, встречающимися на его жизненном пути [11]. Жизнестойкость это и система убеждений человека, способствующая развитию готовности субъекта заинтересованно участвовать в ситуациях повышенной для него сложности, контролировать их, управлять ими, уметь воспринимать даже негативные события как опыт и успешно справляться с ними [15].

Таким образом, жизнестойкость личности это целостная система взаимодействия с миром, включающая в себя систему убеждений о мире, об отношениях с миром, о себе.

Цель исследования: изучить удовлетворенность качеством жизни и жизнестойкость фармацевтов, уча-

ствующих и не участвующих в программе «Звездный десант».

Объект исследования: фармацевты, участвующие и не участвующие в программе «Звездный десант».

Предмет исследования: удовлетворенность качеством жизни и жизнестойкость.

Методологическую основу исследования составили труды по проблеме жизнестойкости С. Мадди и А.Д. Леонтьева, исследования в области удовлетворенности качеством жизни Н.Е. Водопьяновой.

Методы исследования [9; 13; 14]:

1. В исследовании был использован тест жизнестойкости, разработанный американским психологом С. Мадди (адаптация опросника Hardiness Survey). Данный тест включает в себя: общий показатель, выраженность которого свидетельствует о препятствии возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых и три показателя по отдельным субшкалам – вовлеченность, контроль, принятие риска.

2. Тест «Индекс жизненной удовлетворенности» Б.С. Неугартен.

3. Методика диагностики удовлетворенности качеством жизни Н.Е. Водопьяновой.

В исследовании принимали участие фармацевты сети аптек, участвующие и не участвующие в программе «Звездный десант». Программа связана с выездной работой в другие города и регионы.

Объем выборки составил 60 человек, из них: 30 фармацевтов, участвующих в программе «Звездный десант» (25 чел. не замужем и 5 – замужем) и 30 не участвующих в программе «Звездный десант» (18 чел. замужем и 12 – не замужем). Возраст испытуемых от 21 до 37 лет. Стаж работы в аптеке от 3 лет.

Результаты исследования показывают, что в группе фармацевтов, работа которых была связана с выездами индекс удовлетворенности жизнью достоверно выше ($p \leq 0,01$, методика Б.С. Неугартен), т.е. фармацевты, участвующие в программе «Звездный десант» более удовлетворены жизнью. Возможно, это связано с так называемой «сменой обстановки», большей эмоциональной насыщенности жизни. Для данной группы респондентов характерны низкий уровень эмоционального напряжения, низкий уровень тревожности, высокая эмоциональная устойчивость и психологический комфорт. У них более выражены такие особенности отношения к жизни, как решительность, стойкость, направление на достижение целей. Они воспринимают свою избранную профессию солидной, уважаемой, квалифицированной. Фармацевты характеризуются социальной стабильностью и уверенностью в будущем.

Фармацевты, не участвующие в программе «Звездный десант» в целом также удовлетворены своей жизнью. В целом они положительно оценивают собственную жизнь и какие-либо ее отдельные периоды. Но при этом, важно отметить, что были выявлены значимые различия по таким шкалам, как «интерес к жизни» ($p \leq 0,05$), «последовательность в достижении», «согласованность между поставленными и достигнутыми целями» ($p \leq 0,01$), т.е. фармацевтам данной выборки характерно более покорное принятие всего того, что происходит в жизни, некое «пассивное примирение». У них отмечается состояние внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях и низкая степень энтузиазма. Согласно шкалам методики, это может выражаться в ощущении себя недостаточно сильными, в ощущении не способными повлиять на происходящие события и выбрать свой путь. Напряженность может препятствовать достижению успеха.

Анализ результатов исследования удовлетворенности качеством жизни в различных сферах жизнедеятельности по методике Н.Е. Водопьяновой показал, что существуют значимые различия при $p \leq 0,01$ по следующим сферам жизнедеятельности: работа, личные достижения,

общение с друзьями, поддержка, оптимистичность, напряженность и при $p \leq 0,05$ по шкале негативные эмоции, т.е. фармацевты, участвующие в программе «Звездный десант», в большей степени удовлетворены качеством индивидуальной жизни. Возможно, это связано с тем, что периодическая смена места проживания и профессиональной деятельности способствует большему эмоциональному насыщению, связанному с расширением круга общения и взаимодействия с разными людьми. Таким образом, потребность самовыражения удовлетворена в большей степени у фармацевтов, участвующих в программе «Звездный десант».

У фармацевтов, чья деятельность была связана с командировками, более выражено стремление реализовать себя, готовность к сверхурочным работам, если это связано с достижением поставленных целей.

Результаты исследования жизнестойкости по методике С. Мадди показывают, что по всем показателям жизнестойкости средние значения выше в группе фармацевтов, участвующих в программе «Звездный десант» (различия значимы при $p \leq 0,01$). Но важно отметить, что данные значения, согласно методике С. Мадди, находятся в диапазоне средних, кроме шкалы «принятие риска», в группе фармацевтов, профессиональная деятельность которых связана с командировками – средний показатель по данной шкале высокий (18,6). Также и по шкале «вовлеченность» средний показатель фармацевтов, выезжающих в командировки граничит с высоким показателем, а в группе фармацевтов, деятельность которых не связана с выездами – с низким (43,2 и 29,4 соответственно), т.е. они получают большее удовольствие от процесса деятельности, им свойственна убежденность в том, что они нашли интересную и стоящую для себя работу.

Важно отметить, что в ходе проведения корреляционного анализа было выявлено, что удовлетворенность качеством жизни связана с принятием риска в обеих исследуемых группах фармацевтов (при $p \leq 0,01$), т.е., люди склонные к принятию определенного риска, более удовлетворены качеством жизни. Принятие риска, как компонент жизнестойкости является ресурсом удовлетворенности жизнью.

Полученные результаты по шкале «принятие риска» свидетельствуют о преобладании убежденности в том, что все происходящее с человеком способствует его развитию за счет знаний, полученных в ходе приобретения опыта, неважно, позитивного или негативного. У таких людей, наблюдается готовность действовать даже в условиях отсутствия гарантированного успеха, «на свой страх и риск», им свойственно мнение, о том, что стремление к обычной комфортной жизни и безопасности, обедняет жизнь человека.

Таким образом, сравнение компонентов жизнестойкости фармацевтов, участвующих и не участвующих в программе «Звездный десант» привело к следующим результатам: были выявлены достоверные различия жизнестойкости в целом, и ее компонентов, т.е. у фармацевтов, участвующих в программе «Звездный десант», более выражена готовность принимать заинтересованное участие даже в ситуациях повышенной для них сложности, контролировать их и управлять ими; готовность воспринимать даже негативные события как опыт и успешно справляться с ними.

Жизнестойкость личности тесно связана с устойчивым переживанием человеком происходящих вокруг событий и собственных действий, «как интересных и радостных» (вовлеченность); с восприятием результатов жизнедеятельности, как личностного выбора и инициативы (контроль); психологической готовностью к усвоению нового (принятие риска).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: «Мысль», 1991. – 299 с.
2. Ахмеров, Р.А. Жизнестойкость как психобиографическая характеристика / Р.А. Ахмеров, Е.И. Головах, Е.Г. Злобина. – К.: Изд-во Ин-та социологии НАН Украины, 2008. – 444 с.

3. Волков, А. Искусство быть счастливым / А. Волков // Журн. Знание-сила, 2006. – № 12. – С. 4-10.
4. Головах, Е.И. Критерии продуктивности жизни / Е.И. Головах. – Киев.: Наукова думка, 2005. – С. 256-265.
5. Знаков, В.В. Психология субъекта и психология человеческого бытия / В.В. Знаков. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2005. – С. 9-44.
6. Карпинский, К.В. Психология жизненного пути личности / К.В. Карпинский. – Гродно.: ГрГУ, 2002. – 48 с.
7. Климов, Е.А. «Психология профессионала» / Е.А. Климов. – Москва-Воронеж.: ВЛАДОС, 2006 – 346 с.
8. Кривошей, В.А. Качество жизни: сущность, содержание, критерии, измерение / В.А. Кривошей. – Белгород.: Кооперативное образование, 2005. – 194 с.
9. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
10. Маликов, Н.С. К вопросу о содержании понятия «качество жизни» и его измерению / Н.С. Маликов // Уровень жизни населения регионов России. – 2002. – № 2. – С. 10-17.
11. Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. / А.Г. Маклаков // Журн. Психологический журнал, 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16-24.
12. Мироедов, А.А. Качество жизни в современных оценках экономического роста и социального прогресса / А.А. Мироедов // Вопросы статистики. – 2012. – № 2. – С. 44-49.
13. Панина, Н.В. Индекс жизненной удовлетворенности / Н.В. Панина. – М.: Прогресс-Культура, 2003. – 244 с.
14. Собчик, Л.Н. Методы психологической диагностики / Л.Н. Собчик. – М.: Просвещение, 2005. – 240 с.
15. Созонтов, А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия / А.Е. Созонтов // Журн. Вопросы психологии, 2006. – № 4. – С. 105-114.
16. Степанов, С.С. Сколько стоит счастье? / С.С. Степанов // Журн. Здоровье. – 2003. – № 10. – С. 20-25.
17. Субетто, А.И. Управление качеством жизни и жизнестойкость человечества / А.И. Субетто. – М.: Речь, 2004. – 286 с.
18. Тейлор, Ш. Социальная психология / Ш. Тейлор, Л. Пипло, Д. Сирс. – СПб.: Питер, 2004. – 348 с.
19. Терра, Т.К. Удовлетворенность жизнью в связи с самоотношением и реализованностью / Т.К. Терра. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2007. – 226 с.
20. Чуцилин, Г.И. Статистическая оценка влияния качества жизни сельского населения на миграцию трудоспособного населения / Г.И. Чуцилин // Вопросы статистики. – 2009. – № 6. – С. 58-67.

Статья поступила в редакцию 10.04.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

УДК 159.99:316.624

DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0092

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ УВЛЕЧЕНИЯ
ПОДРОСТКОВ КОМПЬЮТЕРНЫМИ ИГРАМИ**

© 2019

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. Решение проблемы компьютерной зависимости невозможно без понимания характера влияния компьютерных игр на поведение и личность субъекта. Это связано с тем, что чрезмерное увлечение компьютерными играми как форма поведенческих девиаций в последнее время значительно активизировалось в детской и молодежной среде. При этом, особую группу риска составляют подростки, так как подростковый возраст - это самый трудный и сложный из всех этапов личностного становления, определяющий его переход от детства к взрослой жизни. Анализ современных исследований показал, что влияние увлечения подростками видеоиграми оценивается двояко: с одной стороны, они способствуют его самореализации и самоутверждению в группе, помогают приспособиться к новым социальным условиям, расширяют мировоззрение, развивают способности, с другой стороны, они могут иметь и вполне реальные негативные последствия, которые приводят к формированию психологической зависимости. Традиционно выделяют три группы последствий чрезмерного увлечения компьютерными играми у несовершеннолетних: последствия на физиологическом, психологическом и социальном уровнях. В статье представлены результаты исследования социально-психологических последствий увлечения компьютерными играми в подростковом возрасте. Были использованы диагностические методики, направленные на: определение степени увлечения подростков компьютерными играми, оценку уровня личностной и ситуативной тревожности, выявление коммуникативных склонностей подростков, определение уровня агрессивности и враждебности. Полученные результаты позволили сделать вывод, что увлечение компьютерными играми повышает риск формирования игровой зависимости в подростковом возрасте и приводит к таким негативным социально-психологическим последствиям, как: снижение уровня социальной адаптированности подростка, ограничение его социальной активности, проявление агрессивности, и эмоциональной несдержанности, готовность реализовывать разные формы девиантного поведения.

Ключевые слова: подростковый возраст, девиантное поведение, компьютерные игры, зависимость, увлечение компьютерными играми, социально-психологические последствия

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES OF ADOLESCENT'S
EXCESSIVE INTEREST IN COMPUTER GAMES**

© 2019

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. It is impossible to solve the problem of computer addiction without understanding the influence of computer games on subject's behaviour and personality. It is determined by the fact that lately excessive interest in computer games as a form of behavioural deviations increased dramatically in adolescent and youthful groups. In this connection adolescents constitute an especially vulnerable group because it is the most complicated period in the process of a personality formation defining the transition from childhood to adulthood. The analysis of recent researches implies that the influence of excessive interest in video games is assessed in two different ways: on one hand, playing on the computer helps an adolescent to find his fulfillment and assert himself in a group, to adapt to new social conditions, to expand his world view and develop his abilities, on other hand it has truly negative consequences that can cause psychological addiction. Traditionally, three groups of consequences of excessive adolescent's interest in computer games are distinguished, they are ones on physiological, psychological and social levels. The author's findings in the field of socio-psychological consequences of adolescent's interest in computer games are presented in this article. The research methods to define the extent of adolescent's interest in computer games, level of his personal and situational anxiety, adolescent's aptitude for communication and his level of aggressiveness and hostility have been used. The results let us make conclusions that excessive adolescent's interest in computer games increases the risk of becoming a game addict and can lead to such socio-psychological consequences as being less socially adapted and limited in his social activities, becoming more aggressive and emotionally unrestrained, ready to perform different forms of deviant behavior.

Keywords: adolescence, deviant behavior, computer games, addiction, excessive interest in computer games, socio-psychological consequences

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Одним из важнейших изобретений человечества является компьютер. Электронно-вычислительная машина изначально разрабатывалась для работы с огромными массивами данных, числовых манипуляций, однако с развитием данной технологии расширилась и сфера применения компьютеров: теперь это и средство общения, и мультимедийная станция, позволяющая воспринимать различные виды искусства (музыка, фильмы, картины), а также инструмент для создания новых продуктов человеческой культуры. Но особое место среди многообразия видов применения компьютера занимает такой развлекательный компонент, как компьютерные игры. Широкому распространению компьютерных игр и повышенному интересу к ним среди людей различных воз-

растов, и прежде всего подростков, способствуют такие факторы, как: сеттинг (или же игровая среда); геймплей (игровой процесс, интерактивный компонент); музыка - мелодии, композиции, которые сопровождают игрока во время игры; технологичность (использование сложных программных и технических ресурсов); сюжет (свой оригинальный или основанный на книгах или фильмах сюжет) и др.

По данным российских и международных информационных агентств, более 68% современных подростков играют в компьютерные игры, половина из которых погружается в игровую среду более чем на 6-8 часов в день. В последнее время фиксируется значительный рост случаев не просто повышенной увлеченности компьютерными играми в молодежной среде, но и игровой зависимости, которая по многим своим симптомам схо-

жа с алкогольной и наркотической. Именно поэтому актуальной становится проблема влияния компьютерных игр на поведение и социально-психологические стороны личности подростка.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Несмотря на стремительный рост популярности видеоигр в подростковой среде, в научном плане это сравнительно новое явление, характер влияния которого на психологическое и физическое состояние человека исследован еще не в полной мере. Но бесспорным является положение о том, что игромания является разновидностью девиантного (аддиктивного) поведения [1-5]. Проблемой влияния компьютерных игр на поведение человека занимались такие авторы, как: А. Андерсон, К. Янг, И. Голдберг, Д. Гринфилд, Д. Хоффман, Т. Новак, А. Е. Жичкина, В. А. Лоскутова, О. Н. Арестова, Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войсунский, Д. Гроссман, М. С. Иванов, М. Лорд, К. Рое, С. А. Шапкин, Ф. Скотт и другие.

Распространенность и популярность компьютерных игр специалисты оценивают двояко: с одной стороны - нельзя не восхищаться возможностями современных компьютеров, развитием технологий, с другой стороны - во многих публикациях можно обнаружить суждения об опасном влиянии компьютера в целом и компьютерных игр в частности на психику и поведение человека. Часто можно столкнуться с рассуждениями о том, что занятия с компьютером стоит классифицировать как психологическую зависимость, которая имеет свои симптомы, а именно: неспособность человека переключаться на другие виды деятельности, завышенная самооценка, нервозность, нарушение режима труда и отдыха. К отрицательным последствиям увлечения компьютерными играми также относят ограниченность круга интересов, уход в другую, виртуальную реальность. Негативную картину дополняют соматические нарушения (снижение остроты зрения, быстрая утомляемость, гиподинамия), которые являются прямым следствием «компьютеризации» свободного времени человека. По мнению некоторых авторов, занятия с компьютером в ущерб общения с окружающими людьми, приводят к социальной изоляции и трудностям в межличностных взаимодействиях. С другой стороны, закомплексованный человек, с трудностями в общении, может наоборот, найти друзей в игровых сообществах, сформировать коммуникативные навыки и навыки лидерства в процессе игровой деятельности.

Увлечения компьютерными играми как форма аддиктивного поведения фиксируется не только у взрослых людей, но и в детской и молодежной среде. При этом, как отмечает большинство авторов, особую группу риска составляют подростки. Подростковый возраст - это самый трудный и сложный из всех этапов личностного становления потому, что главное содержание этого возраста составляет его переход от детства к взрослой жизни. Все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новообразования, закладываются основы сознательного поведения, формируются социальные установки. Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности личности детей подросткового возраста. Процесс полового созревания, кардинальная перестройка всех физиологических систем организма, слабое осознание подростка ее причин и последствий, повышение уровня возбудимости и тревожности ребенка, снижение его самооценки, постоянные конфликты с окружающими и, прежде всего, взрослыми, - эти и другие факторы приводят к возникновению подросткового кризиса. Содержание этого кризиса определяется типичными подростковыми реакциями, которые проявляются в поведении ребенка. К ним относятся: реакция эмансипации, реакция группирования со сверстниками, реакция увлечения (хобби).

Сфера хобби или увлечений является специфиче-

ской особенностью жизни ребенка подросткового возраста. На первом месте у современного подростка стоит активность, связанная с компьютером, и, прежде всего, компьютерные игры. Компьютерная игра - это «компьютерная программа, служащая для организации игрового процесса (геймплея), связи с партнёрами по игре, или сама выступающая в качестве партнёра» [6, с.231]. Компьютерные игры, также как и другие молодежные увлечения, выполняют в жизни подростка вполне определенные социально-психологические функции. Они помогают ребенку проявить себя как личность, способствуют его самореализации и самоутверждению в группе (самоактуализационная функция), помогают приспособиться к новым социальным условиям (социализирующая или адаптационная функция), возбуждают познавательные интересы, расширяют мировоззрение, обучают, развивают целый спектр способностей, могут помогать познавать окружающий мир (воспитательная функция), создают позитивный настрой и помогают его поддерживать в течение всей длительности (эмоциональная функция), предоставляют возможность для общения как между участниками-сверстниками, так и между представителями разных поколений (коммуникативная функция), позволяют изменять психоэмоциональное самочувствие играющего, его отношение к окружающим, а также к самому себе (психотерапевтическая функция) [7,8].

Также, подростковые игры успешно решают такую задачу, как создание условной ситуации, направленной на реализацию и удовлетворение своих возрастных потребностей, которые связаны с общением, объединением, самопознанием и самоопределением личности. Подросток, играя, может примерять различные роли, определять свои ценности и модели поведения. В видеоиграх особый акцент делается на ролевой составляющей: хотя в игре нет реального действия, оно виртуальное, наблюдаемое на экране и осуществляется при нажатии определенной комбинации кнопок, в этом виртуальном мире подросток может играть любую роль, которую выбирает сам - гонщик, медик, военный, рабочий, мифический герой, обладающий невероятной силой или вообще полностью оригинальный, созданный игроком персонаж.

Отдельные исследования показывают, что компьютерные игры положительно влияют на личностную сферу подростков. Игры в жанре «экшен» способствуют лучшему распределению внимания, развивают способности к сосредоточению и пространственному мышлению; стратегические ролевые игры обеспечивают высокие результаты в решении логических задач; дети, играющие в ролевые и приключенческие компьютерные игры, чаще используют воображение для того, чтобы мысленно перенестись в сюжет игры и продумать мотивацию персонажа, его поведение, что развивает их креативность. Можно сказать, что игры создают для подростков «зону ближайшего развития», которая сочетает в себе оптимальный баланс между трудностью задач и связанной с ней фрустрацией и переживаниями успеха и завершенности. Компьютерные игры - идеальная тренировочная площадка, так как они прививают понимание пошагового развития своих способностей. Так как игроки вознаграждаются за каждую решенную задачу, они учатся воспринимать постепенное обучение и возрастающие достижения. А значит, мотивация, полученная в игре, может реализовываться и в реальной жизни подростка [9-11].

Несмотря на определенные позитивные моменты, увлечение подростков компьютерными играми может иметь и вполне реальные негативные последствия, которые могут приводить к формированию психологической зависимости. К. Янг определяет компьютерную зависимость как многомерное явление, которое включает уход в виртуальную реальность и наряду с этим поиск нового, стремление к постоянной стимуляции чувств, удовольствие ощущать себя виртуозом при использовании

компьютера [12]. При наличии зависимости от видеоигр подросток постепенно отдаляется от родственников и друзей, оставляя приоритет за виртуальным времяпровождением. Пользователь может скрывать от окружающих, сколько времени он проводит в играх.

Общими чертами разных типов компьютерной зависимости является характерный набор симптомов, которые условно можно разделить на психологические и физические [13]. Так, к психологическим симптомам относят: превосходное настроение и отличное самочувствие во время нахождения за компьютером; невозможность перерыва или прекращения игры; увеличение количества времени, проводимого за компьютерными играми; пренебрежение семьей и игнорирование реальных друзей, социальная изоляция; ощущения опустошенности, печали, подавленного настроения, раздражения, находясь не за компьютером; обман окружающих о своей деятельности; проблемы с учебой; многочасовое проведение времени за компьютером; вспышки агрессии на замечания других по поводу игромании [14-16]. Физическими симптомами являются: туннельное поражение нервных стволов руки, связанное с длительным перенапряжением мышц; раздражение глаз; частые мигрени; боли в спине, нарушение осанки; нарушение режима питания и сна; пренебрежение гигиеной.

Обобщая результаты теоретических и экспериментальных исследований, Л. Н. Никитина выделяет три группы последствий чрезмерного увлечения компьютерными играми у несовершеннолетних: 1) последствия на психофизиологическом уровне; 2) последствия на психологическом уровне; 3) последствия на социально-психологическом уровне [17]. При этом автор пристальное внимание уделяет социально-психологическим аспектам, которые реализуются в процессе общения и взаимодействия подростков с окружающими. Длительное пребывание за компьютером часто провоцирует конфликты подростков с родителями и родными. Возможен шантаж в ответ на запреты, который может проявляться в угрозах уйти из дома, покончить жизнь самоубийством, отомстить за отказ в получении желаемого. Снижается уровень социальной активности ребенка, так как на фоне видеоигр другие увлечения (игра в шашки, шахматы, футбол с друзьями) кажутся скучными и неинтересными. Отсутствие реального живого общения, потеря контакта с главными для этого возраста институтами социализации, которыми являются семья и школа, готовность реализовывать разные формы делинквентного поведения, - все это приводит к социальной дезадаптации подростка и еще более усугубляет его психологическую зависимость от компьютерных игр.

С. В. Фадеева рассматривает формирование компьютерной зависимости как поэтапный процесс, включающий в себя 4 стадии: стадия легкой увлеченности, на которой происходит первоначальная адаптация к новому виду деятельности; стадия увлеченности (период резкого роста, быстрого формирования зависимости); стадия зависимости - характерно проявление максимального количества психологических и физических симптомов компьютерной зависимости; стадия привязанности (сила зависимости на определенный промежуток времени остается устойчивой, а затем идет на спад и опять же фиксируется на определенном уровне, оставаясь устойчивой в течение длительного времени) [18].

Из перечисленных стадий игромании в подростковой среде чаще всего встречается первая и вторая стадии зависимости. Поэтому основное внимание педагогов и психологов уделяется проведению профилактической и психоконсультативной работы с подростками [19]. Сущность социально-психологической профилактики компьютерной зависимости среди подростков заключается в том, чтобы переключить внимание ребенка на иные аспекты социальной жизни, расширить круг интересов подростка, восстановить гармоничные отношения с окружающими людьми, сформировать социально-важ-

ные навыки и вести здоровый образ жизни.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью нашего исследования стало изучение влияния компьютерных игр на социально-психологические особенности подростков, а также выявление последствий чрезмерного увлечения подростков компьютерными играми.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Организация экспериментального исследования и выбор методов определялись целью и теоретическими положениями, изложенными выше. Программа исследования включала в себя проведение методик, направленных на выявление показателей компьютерной зависимости в подростковом возрасте: определение степени увлечения подростков компьютерными играми (Массачусетский опросник в авторской модификации А. В. Фокиной); оценка уровня личностной и ситуативной тревожности (опросник Ч. Д. Спилбергера, адаптированный Ю. Л. Ханиным); выявление коммуникативных склонностей подростков (методика КОС, разработанная В. В. Синявским и Б. А. Федоришиным), выявление уровня агрессивности и враждебности подростков (опросник А. Басса и Э. Дарки). В исследовании принимали участие обучающиеся 7-8 классов средней общеобразовательной школы г. Орска в общем количестве 112 человек.

Результаты Массачусетского опросника увлечения компьютерными играми показали, что 52,7% испытуемых (59 человек) играют в компьютерные игры, и делают это регулярно. Подростки, которые играют в видеоигры, одним из любимых жанров определили «шутеры». Среди предпочитаемых игр ими были выделены игры, которые в принципе популярны в игровом сообществе: «Контр-страйк», «Дота 2», «ГТА 5», «Симс 4». Среди привлекательных аспектов компьютерных игр чаще всего упоминались следующие: захватывающий игровой процесс; снятие напряжения, отвлечение; отдых; интересный сюжет; удовольствие.

В группе подростков, которые играют в видеоигры, у 33,9% (20 человек) они не вызывают психологической зависимости, однако 66,1% (39 человек) имеют риск формирования такой зависимости. Респонденты с ярко выраженной игровой зависимостью не выявлены. В группе подростков, которые не играют в видеоигры, у всех испытуемых отсутствуют компьютерная зависимость и риск её возникновения. Интересно, что в обеих группах подростки в целом неадекватно оценивают возможность негативного влияния увлечения видеоиграми на их поведение. Только 13,4% испытуемых утверждают, что компьютерные игры негативно влияют на учебу. Остальные подростки предполагают, что компьютерные игры не оказывают отрицательного влияния на их поведение (39,3%), либо затруднились ответить на этот вопрос (43,7%), а некоторые испытуемые считают, что видеоигры оказывают только положительное влияние на поведение и взаимоотношения с окружающими.

Диагностика уровня личностной и ситуативной тревожности выявили статистически значимые различия в степени выраженности данных показателей в группе подростков, которые играют в видеоигры, и в группе, где увлечение компьютерными играми не выявлено. Так, большинство испытуемых первой группы (96,6%) имеют умеренный уровень личностной тревожности. Высокая и низкая личностная тревожность зафиксирована только у 2 подростков. Среди подростков, которые не играют в видеоигры, преобладает умеренная и высокая личностная тревожность (50,9% и 33,9% соответственно). Что касается ситуативной тревожности, то результаты в группах получились противоположные. В группе подростков, которые играют в видеоигры, преобладают умеренный и высокий уровни (84,7%), а во второй группе чаще всего фиксировалась низкая ситуативная тревожность (77,4%).

Анализ данных по методике КОС показывает, что в

обеих группах подростков встречаются все уровни развития коммуникативных способностей – от низкого до самого высокого, однако среди подростков, играющих в компьютерные игры, больше респондентов с ярко выраженными уровнями ниже среднего. В группе, где увлечение компьютерными играми не выявлено, наоборот преобладающими стали средний и высокий уровни.

По результатам опросника Басса-Дарки величина индекса агрессивности и враждебности находится в пределах нормы только у 32,2% подростков, играющих постоянно в видеоигры, и у 73,6% испытуемых в группе не увлекающихся компьютерными играми подростков. Среди видов агрессивного поведения у подростков первой группы наиболее часто встречается: физическая агрессия, обидчивость, подозрительность, а также словесная агрессия. При этом подростки, проявляющие повышенную тенденцию к одной из сфер агрессивного поведения, проявляют ее и к другим сферам. У не играющих в видеоигры подростков, по результатам исследования, наиболее ярко выражена такая сфера агрессивного поведения, как негативизм.

Наблюдение за поведением подростков в естественных условиях и опрос классных руководителей и учителей-предметников, работающих в данных классах, позволили выделить преобладающие формы девиантного поведения. Больше всего случаев показателей поведенческих девиаций было выявлено в группе подростков, увлеченных компьютерными играми. Среди форм отклоняющегося от социальных норм поведения в данной группе испытуемых преобладают: курение, грубость и сквернословие, отрицательное отношение к школе, нарушение правил поведения в школе, неподчинение, критика учителей. В отдельных случаях фиксировались такие девиации в поведении, как: побеги из дома, ношение «вызывающей» одежды и причесок хулиганство в школе, мелкое воровство и самоповреждения. В отношении двух учеников высказывалось подозрение на употребление наркотических средств, хотя объективных доказательств предоставлено не было. К тому же связать эти факты однозначно только с увлечением компьютерными играми не представляется возможным.

Обобщая полученные результаты, можно утверждать, что компьютерные игры широко охватывают подростковую аудиторию: среди испытуемых более половины подростков регулярно играют в видеоигры. Подростки предпочитают играть в модные, популярные и наиболее распространённые игры. Среди испытуемых игровая зависимость не выявлена, хотя у большинства любителей компьютерных игр существует высокий риск формирования такой зависимости. Преобладание высокого уровня ситуативной тревожности говорит о неспособности подростков контролировать свое эмоциональное состояние в напряженных социальных ситуациях. Также подростки, увлекающиеся компьютерными играми, характеризуются высокими показателями индекса агрессивности и враждебности, при этом одни и те же ребята проявляют склонность к разным типам агрессивного поведения. Чаще, чем у подростков, не интересующихся видеоиграми, у таких лиц фиксируются поступки и действия, отклоняющиеся от нормы.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод, что увлечение компьютерными играми в подростковом возрасте повышает риск формирования игровой зависимости и приводит к разного рода негативным социально-психологическим последствиям. В частности длительное пребывание за компьютером снижает уровень социальной адаптированности подростка, ограничивает его социальную активность только общением в виртуальном мире, а любая жизненная ситуация вызывает страх и тревогу, что в свою очередь замедляет процесс формирования социально-коммуникативной компетентности подростка. Также, подростки-игроманы в процессе непосредствен-

ного взаимодействия с окружающими людьми (сверстниками, родителями, родными и учителями) склонны проявлять агрессивность, враждебность, эмоциональную несдержанность и чаще других готовы реализовывать разные формы девиантного поведения.

Перспективным мы считаем продолжение изучения данной проблемы в направлении раскрытия социально-психологического содержания игровой и компьютерной зависимости, а также определения наиболее эффективных форм профилактической и психокоррекционной работы с подростками, увлечение компьютерными играми которых имеет тенденцию к формированию психологической зависимости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Клейберг Ю. А. Основы психологии девиантного поведения : монография. - Москва : АЛЕФ-пресс, 2014. - 231с.
2. Змановская Е. В., Рыбников В. Ю. Девиантное поведение личности и группы. - Москва : Питер, 2011. - 351 с.
3. Прокурова С. В. Девиантное поведение подростков : учебно-методическое пособие. - Волгоград : Перемена, 2015. - 103с.
4. Родермель Т. А. Девиантное поведение подростков: философский и клинико-психологический аспекты: учебное пособие. - Новосибирск : Изд-во ЦНПС, 2015. - 98 с.
5. Шнейдер Л. Б. Психология подростковой девиантности и аддиктивности: учебно-методическое пособие. - Москва : МПСУ, 2015. - 294 с.
6. Психологический словарь-справочник / Под ред. М.И. Дьяченко. - М.: Харвест, 2009. - 455с.
7. Рипинен Т. О., Слободская Е. Р. Повседневное использование компьютера и благополучное развитие подростков // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. № 1. С. 15-21.
8. Макалатия А. Г., Матвеева Л. В. Субъективные факторы притягательности компьютерных игр для детей и подростков // Национальный психологический журнал. 2017. № 1 (25). С. 15-24.
9. Малый Д. В., Иноземцева Ю. В. Компьютерная игра как способ социализации личности // Национальные приоритеты России. 2017. № 1 (23). С. 68-75.
10. Бодаева Н. В. Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров // Вестник Московского Университета. Сер. 14. Психология. 2014. № 4. С. 120-128.
11. Кузьмина Г. П., Сидоров И. А. Компьютерные игры и их влияние на внутренний мир человека // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2012. № 2 (74). Ч. 2. С. 78-84.
12. Яне К. С. Диагноз - Интернет-зависимость // Мир Internet. 2000. №2. С.24-29.
13. Воеводскова Е. Е. Зависимость от компьютерной виртуальной реальности // Проблемы педагогики. 2015. № 2. С. 112-114.
14. Гришина А. В., Волкова Е. Н. Структура субъектности подростков с разным уровнем игровой компьютерной зависимости // Вестник Мининского университета. 2018. № 1. С. 46-51.
15. Гришина А. В., Волкова Е. Н. Увлеченность компьютерными играми как предиктор подросткового буллинга // Вестник Мининского университета. 2017. № 4. С. 62-69.
16. Полутина Н. С. Актуальные направления исследований в психологии компьютерной игры // Интеграция образования. 2010. № 4. С. 93-101.
17. Никитина Л. Н. Чрезмерное увлечение компьютерными играми как фактор девиантного поведения несовершеннолетних // Прикладная юридическая психология. 2017. № 1. С. 86-92.
18. Фадеева С. В. Компьютерная зависимость как фактор риска развития агрессивного поведения у подростков // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2010. № 3. С. 250-257.
19. Обжорин А. М. Профилактика компьютерной и интернет-зависимости в современной школе // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2011. № 3. С. 79-84.

Статья поступила в редакцию 19.02.2019

Статья принята к публикации 27.05.2019

ТРЕБОВАНИЯ (краткие) К ПУБЛИКАЦИЯМ В ЖУРНАЛЕ:

Азимут научных исследований: педагогика и психология (№ 65 в Перечне ВАКа) – ИФ- 0.801)

Сайт: <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 (№ 66 в Перечне ВАКа) – ИФ- 0.733)

Сайт: <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 (№ 120 в Перечне ВАКа) – ИФ- 0.883)

Сайт: <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- 0.665

Сайт: <http://kn-mag.ru/>

(отрасли науки: педагогические науки; экономические науки; социологические науки)

Структурные параметры:

Статьи должны иметь элементы, отвечающие следующим параметрам:

- 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.
- Формирование целей статьи (постановка задания).
- Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.
- Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.
- Список литературы.

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.

Непрерывные 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://www.napravo.ru/pages/nauchnye_jurnaly/