

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2019, № 6

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2019, № 6 (137)

Scientific and theoretical journal. Published since October 1995.
It was called «Professional education» up to 2003.

Founders:

Institute of pedagogy, psychology and social problems

EDITORIAL:

Head editor:

E. Levina, doctor of pedagogic sciences

Deputy editor:

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate professor

S. Khusainova, candidate of psychological sciences

Editor – corrector:

L. Mukhametzyanova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

Editor and translator:

L. Shibankova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

A. Kats

BOARD:

A. Verbitskiy, Academy of the Russian Academy of Education, doctor of pedagogic sciences, professor (Russia)

G. Gaisina, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

A. Gryaznov, doctor of psychological sciences (Russia)

A. Gusejnov, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

V. Zarubin, doctor of social sciences, full professor (Russia)

N. Leonov, doctor of psychological sciences, full professor (Russia)

A. Masalimova, doctor of pedagogic sciences, associate professor (Russia)

A. Machiyanova, doctor of social sciences, associate professor (Russia)

O. Oleinikova, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

A. Pryaluchina, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

M. Roshkov, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

E. Slavutskaya, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

O. Smolyanninova, Academy of the Russian Academy of Education, professor (Russia)

O. Stukalova, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

A. Teslenko, academician, doctor of pedagogic sciences (Kazakhstan Republic), doctor of social sciences (Russia), professor (Kazakhstan)

F. Khamatnurov, doctor of pedagogic sciences, professor (Russia)

A. Shaidullina, doctor of pedagogic sciences (Russia)

E. Burns, PhD in Educational Sciences, MEd (University of Birmingham, UK) (Finland)

F.(P.C.M.) De Jong, PhD in Psychology, Professor, Professor of Education (Netherlands)

A. Tadič, PhD in Pedagogy (Serbiya)

Journal is registered in the Ministry of the Russian Federation for Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass Communication Media. The certificate of registration is ПИ № ФС 77-76265 от 19.07.2019.

The journal is included into the list of periodicals of the Russian Federation in which the main results of theses for the degree of Candidate of Science and Doctor of Science are published.

It is included in the system of the Russian Science Citation Index.

Address of edition: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 320.

The address of the publisher: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems

E-mail: kpj07@mail.ru. Official site: <http://kp-journal.ru>

Distributed by subscription. Price is free. Subscription index in the catalogue «Rospechat» is 16885. Issued 6 times a year.

When quoting a reference to the journal is obligatory.

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2019, № 6 (137)

Научно-теоретический журнал. Издаётся с октября 1995 г.
До 2003 г. назывался «Профессиональное образование».

Учредитель:

ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Главный редактор:

Левина Е.Ю., доктор педагогических наук

Зам. главного редактора:

Камалеева А.Р., доктор педагогических наук, доцент

Хусаинова С.В., кандидат психологических наук

Редактор, корректор:

Мухаметзянова Л.Ю., кандидат педагогических наук, доцент

Редактор, переводчик:

Шибанкова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент

Кац А.С.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Вербицкий Андрей Александрович, академик РАО, д.п.н., профессор (Москва, Россия)

Гайсина Гузель Иншаровна, д.п.н., профессор (Уфа, Россия)

Грязнов Алексей Николаевич, д.псх.н. (Казань, Россия)

Гусейнов Александр Шамильевич, д.псх.н., доцент (Краснодар, Россия)

Зарубин Валерий Григорьевич, д.соц.н., профессор (Санкт-Петербург, Россия)

Леонов Николай Ильич, д.псх.н., профессор (Ижевск, Россия)

Масалимова Альфия Рафисовна д.п.н., доцент (Казань, Россия)

Махиянова Алина Владимировна, д.соц.н., доцент (Казань, Россия)

Олейникова Ольга Николаевна, д.п.н., профессор (Москва, Россия)

Прялухина Алла Вадимовна, д.псх.н., доцент (Мурманск, Россия)

Рожков Михаил Иосифович, д.п.н., профессор (Москва, Россия)

Славутская Елена Владимировна, д.псх.н., доцент (Чебоксары, Россия)

Смольянинова Ольга Георгиевна, академик РАО, д.п.н., профессор (Красноярск, Россия)

Стукалова Ольга Вадимовна, д.п.н., доцент (Москва, Россия)

Тесленко Александр Николаевич, академик АПНК, д.п.н. (РК), д.соц.н. (РФ), профессор (Астана, Казахстан)

Хаматнуров Фердинанд Тайфукович, д.п.н., профессор (Екатеринбург, Россия)

Шайдуллина Альбина Рафисовна, д.п.н. (Альметьевск, Россия)

Бернс, Эйла, доктор наук в сфере образования, магистр педагогических наук (Финляндия)

Де Жонг, Франк, доктор психологических наук, профессор, профессор Образования (Нидерланды)

Тадик, Александр, доктор педагогических наук (Сербия)

Зарегистрирован в Министерстве по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации РФ. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-76265 от 19.07.2019.

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК РФ.

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Адрес редакции: 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12, к. 320.

Адрес издателя: 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

E-mail: kpj07@mail.ru. Официальный сайт: <http://kp-journal.ru>

Распространяется по подписке. Цена свободная. Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885. Выходит 6 раз в год.

При цитировании ссылка на журнал обязательна.

ПЕДАГОГИКА

Подготовка педагогов

Цибульников В.Е., Быкова Р.А. СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ПРОЕКТНАЯ СЕССИЯ КАК РЕСУРС УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МВД РОССИИ.....	7
Панасенкова М.М., Скорик Е.А. МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГА, РЕАЛИЗУЮЩЕГО ИНКЛЮЗИВНУЮ ПРАКТИКУ, В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....	12
Преснухина И.А. ТРЕБОВАНИЯ РЕАЛЬНОГО СЕКТОРА ЭКОНОМИКИ К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....	18
Баянова А.Р. К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	24
Пастюк О.В. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ.....	30

Высшее образование

Хайрутдинов Р.Р., Панченко О.Л. МОДЕЛИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ НАУКОТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КАК УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ В СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА.....	36
Самородова В.В. СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ ВУЗА.....	43
Жаркова А.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА КУЛЬТУРЫ.....	48
Толмачева В.В. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	53
Гришина Т.В. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ В АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНОМ ВУЗЕ.....	58
Радченко Д.Г., Мартыросова Т.А., Поборончук Т.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ С УЧЁТОМ СПОРТИВНО-ВИДОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	62

Общее образование

Кондрашова Е.В. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ.....	68
Потапов А.А. ДОПОЛНЕННАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СМАРТ-ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ 6-10 ЛЕТ.....	73

Дошкольное образование

Гарипова И.О. СПЕЦИФИКА СОДЕРЖАНИЯ ДОСУГОВОЙ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК КОМПОНЕНТА СУБКУЛЬТУРЫ ДЕТСТВА.....	80
Родионова Ю.Н. АНАЛИЗ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ, ПОСЕЩАЮЩИХ ДОШКОЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ ГОРОДА МОСКВЫ.....	84
Гарифуллина А.М., Башинова С.Н. НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ МЕНТОРИНГА В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.....	89

История педагогики

Абызова Р.Р. СТАНОВЛЕНИЕ ТАТАРСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ (1907-1916 ГГ.).....	94
---	----

Общие вопросы педагогики

Латкина Т.А. СОЦИАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ СРЕДСТВАМИ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	99
Стукалова О.В., Масалимова А.Р., Шайдуллина А.Р. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ: СРЕДОВЫЙ КОМПОНЕНТ.....	103
Левина Е.Ю., Тимофеев А.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ.....	108
Заболоцкий В.А., Мухаметзянова Ф.Г. СОДЕРЖАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СПОРТИВНЫХ ВОЛОНТЕРОВ.....	113
Баладина Г.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ.....	119

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

Навазова Т.Г., Бубнова И.С., Пирожкова О.Б., Шибанкова Л.А. РОЛЬ И МЕСТО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИЯМ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА.....	122
Лукина В.С., Запорожская Е.Е. УВЛЕЧЕННОСТЬ РАБОТОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	133
Матвеева Н.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ УСПЕШНОГО УЧИТЕЛЯ.....	137
Сергунина С.В., Фадеева О.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К УПРАВЛЕНИЮ КОНФЛИКТОМ В ШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	141
Кудашкина О.В., Белова Т.А. РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА.....	146
Царева Е.В. РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ И ТОЛЕРАНТНОСТИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ.....	150
Савинова Т.В., Вдовина Н.А., Кечина М.А. РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ И СОТРУДНИЧЕСТВУ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ.....	156
Петровская М.В., Дерепаско И.В., Семоненко Ю.Ф., Толпыгин Р.С. ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЛОСЫ ПРЕПЯТСТВИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА КАК СРЕДСТВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ.....	161
Казаренков В.И., Хайрова З.Р. ОСОБЕННОСТИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ ОДАРЕННОСТИ.....	166
Велиева С.В. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИТУАЦИЯХ РАЗНОЙ СТЕПЕНИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ.....	170
Дербенева Г.В. ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА.....	177

Додзина О.Б. РЕГУЛЯЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ РЕЧЕВЫМИ ИНСТРУКЦИЯМИ.....	182
--	-----

Общая психология

Давыдова В.Я. ИССЛЕДОВАНИЕ СЕМЬИ С ПОЗИЦИИ ПРИНЦИПА СИСТЕМНОСТИ.....	186
--	-----

Сидорова Т.Н., Голубчикова И.А. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ У ПОДРОСТКОВ С АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА.....	190
---	-----

Хусаинова С.В., Хакимзянов Р.Н. ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ СКЛОННОЙ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ.....	195
--	-----

Буянова В.В. ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЦ, СТРАДАЮЩИХ АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ.....	201
--	-----

СОЦИОЛОГИЯ

Храмова Е.В., Большаков А.Г., Иванов А.В., Шибанова Н.А. МЕТОДОЛОГИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОГО АУДИТА: ПРАКТИКИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ АГРЕССИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ И МОЛОДЕЖНОГО ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО ЭКСТРЕМИЗМА.....	205
--	-----

Иванов А.В., Козлов В.Е., Бурмистрова Ю.Ю. ПОСЛЕДОВАТЕЛИ ИДЕОЛОГИИ А.У.Е. В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН: ФАКТОРЫ И АКТОРЫ НЕГАТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ.....	211
---	-----

Информация	215
-------------------------	-----

ПЕДАГОГИКА

Подготовка педагогов

УДК 378.126

СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ПРОЕКТНАЯ СЕССИЯ КАК РЕСУРС УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МВД РОССИИ

В.Е. Цибульникова, Р.А. Быкова

Аннотация. В статье ставится педагогическая проблема определения оптимальных ресурсов, форм, методов и средств управления системой качества в образовательной организации МВД России. Готовность педагогов применять широкий диапазон инновационных образовательных технологий наряду с традиционными рассматривается как ключевой показатель эффективности управления качеством образовательного процесса вуза МВД России. По результатам мониторинга определены образовательные и профессиональные дефициты субъектов образовательного процесса. Выявлена потребность в повышении познавательного интереса обучающихся, применении интерактивных образовательных технологий и преобладании практико-ориентированных занятий над теоретическими. Рассмотрен метод проектов как интерактивная образовательная технология. Предложена методика стратегической проектной сессии «Точки развития 2.0» как образовательного интенсива погружения в проектно-исследовательскую деятельность профессорско-преподавательского состава кафедр и сотрудников учебно-строевых подразделений образовательной организации МВД России.

Ключевые слова: управление качеством образования, проектная сессия, метод проектов, проектирование, стратегия, образовательный дефицит, профессиональный дефицит.

STRATEGIC PROJECT SESSION AS A RESOURCE OF QUALITY MANAGEMENT IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

V. Tsibulnikova, R. Bykova

Abstract. The article raises the pedagogical problem of determining the resources, optimal forms, methods and means of quality system management in the educational organization of the Ministry of internal Affairs of Russia. The readiness of teachers to apply a wide range of innovative educational technologies along with traditional ones is considered as a key indicator of the effectiveness of quality management of the educational process of the University of the Ministry of internal Affairs of Russia. According to the results of monitoring, educational and professional deficits of the subjects of the educational process were determined. The need to increase the cognitive interest of students, the use of interactive educational technologies and the predominance of practice-oriented classes over theory was revealed. The method of projects as an interactive educational technology is considered. The suggested methodics for strategic design session "point of development 2.0" as an educational intensive immersion in project and research activity of the teaching staff of the departments and employees erudite combatant units of the educational organization of the MIA of Russia.

Keywords: education quality control management, project session, project method, design, strategy, educational deficit, professional deficit.

В условиях модернизации высшего образования и интенсификации педагогического труда особую значимость обрели вопросы, связанные с поиском ресурсов, оптимальных форм, методов и средств управления качеством и повышения квалификации. Качество образования рассматривается как многомерная и многоуровневая педагогическая категория, характеризующая условия организации, состояние и результативность образовательного процесса, при этом «управление качеством высшего профессионального образования в системе МВД России заключается в разработке и

стандартизации мониторинга качества ... образовательных программ, научно-педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава и успеваемости обучающихся» [3, с.26].

Управление качеством образования обеспечивается высоким уровнем профессионального мастерства профессорско-преподавательского состава, повышение квалификации сотрудников органов внутренних дел является обязательным в поддержании и совершенствовании имеющихся

профессиональных навыков и освоении новых компетенций [5].

Особенностью профессионального статуса работников вуза МВД России выступает одновременная реализация функции преподавателя и действующего сотрудника как синтез науки и практики, в связи с чем актуальность исследования обусловлена необходимостью применения в образовательном процессе современных и инновационных технологий наряду с традиционными, освоения преподавателями целесообразных активных и интерактивных форм, средств и методов обучения в решении учебно-воспитательных задач. Отмечается, что одним из измеряемых показателей в управлении качеством образования современного вуза выступает использование *новых технологий трансляции знаний* [9].

Если же говорить о востребованности управленческих компетенций действующих сотрудников полиции, то важными становятся: *стратегическое мышление* (системность, планомерность и умение прогнозировать риски и результаты), знание методов разработки стратегий, умение выстраивать стратегию и тактику, определять стратегию собственных действий. Важным становится применение семинаров-тренингов, проектирование сценариев профессионального роста [7].

Следует особо подчеркнуть, что в управлении качеством образовательного процесса центральную роль играет *готовность педагогов* принимать новации и применять веер инновационных образовательных технологий наряду с традиционными. Например, преподаватели со стажем 1 – 3 года имеют адаптивный (базовый) и репродуктивный уровни готовности организовывать проектно-исследовательскую деятельность обучающихся, педагоги со стажем 4 – 10 лет – продуктивный уровень; высокие показатели по творческому (креативному) уровню отмечены у преподавателей со стажем работы выше 11 лет [10].

Таким образом, высокий уровень готовности к применению в образовательном процессе *интерактивных образовательных технологий*, в том числе метода проектов, характеризуется *творческой (креативностью)*, что является одним из ключевых факторов, влияющих на качество подготовки обучающихся. Практика свидетельствует, что без творческого отношения преподавателя к делу невозможно подготовить высококвалифицированного специалиста, нестандартно мыслящего и действующего. Результатом эффективного управления развитием

творческого потенциала преподавателей и сотрудников вуза МВД России становится высокий уровень педагогического мастерства и применение широкого спектра образовательных технологий [12].

Применение в образовательном процессе вуза МВД России и военного вуза метода проектов как интерактивной образовательной технологии в решении актуальных учебно-воспитательных задач находит свое отражение в современных исследованиях, связанных с внедрением *проектных технологий* [4;6], дидактического, учебного и игрового *проектирования* [1;2].

Проводимое нами исследование опиралось на теоретические (анализ, обобщение, синтез; моделирование, проектирование) и эмпирические (беседа, опрос, мониторинг, педагогический эксперимент) методы. База исследования: Санкт-Петербургский университет МВД России. Выборка исследования составила 345 человек, среди которых обучающихся 150 человек, преподавателей и сотрудников вуза 195 человек.

На предпроектном этапе был проведен *мониторинг* образовательных, организационно-методических, коммуникационных и профессиональных дефицитов субъектов образовательного процесса (курсантов, слушателей, адъюнктов; научно-педагогических работников, сотрудников учебно-строевых подразделений и подразделений, обеспечивающих образовательный процесс вуза), поскольку в определении стратегии профессионального развития коллектива вуза в системе управления качеством образования данный метод играет ключевую роль и позволяет выявить актуальные запросы.

С учетом результатов мониторинга на предпроектном этапе и в продолжении проектной сессии для курсантов и слушателей «Точки развития 1.0», реализуемой ранее, были разработаны проект стратегической проектной сессии «Точки развития 2.0» и методика ее проведения для преподавателей и сотрудников образовательных организаций МВД России, направленные на восполнение диагностируемых дефицитов.

Методика проведения стратегической проектной сессии представляет собой образовательный интенсив 2-х дневного погружения в проектно-исследовательскую деятельность профессорско-преподавательского состава кафедр и сотрудников учебно-строевых подразделений, их тесное взаимодействие с руководством вуза и экспертным сообществом (ведущими специалистами и представителями: Департамента сетевых проектов и

противодействия продвижению экстремизма среди юношества Управления Президента Российской Федерации по общественным проектам; Рособнадзора, Экспертного совета по вопросам здоровья и физического воспитания обучающихся при Комитете Государственной Думы по образованию и науке; ГСУ ГУ МВД России; Московского педагогического государственного университета; Центра технологий корпоративного и публичного управления Северо-Западного института управления РАНХиГС при Президенте РФ; Агентства стратегических инициатив и Международного форсайт-клуба «Мотиватор-24»).

В первый день участники были погружены: в мотивационный мастер-класс по смыслам образования и целеполаганию, направленный на актуализацию стратегической проектной сессии в контексте ценностно-смысловой парадигмы [8]; в мастер-класс «Метод проектов и интерактивные образовательные технологии в профессиональной деятельности преподавателя современного вуза», включающего историко-педагогический, концептуальный, теоретический и технологический (практико-ориентированный) компоненты, направленные на освоение метода проектов [11].

Перед распределением на треки участников стратегической проектной сессии ознакомили с результатами мониторинга дефицитов, обозначенными выше. Модераторы сопровождали процессы: выявления и описания участниками сессии проблемного поля, письменного оформления проблем и генерации конструктивных решений; распределения на рабочие проектные группы, определения миссии, идеи, цели и задач будущего образовательного проекта, выбора руководителей проектов.

Второй день интенсивного погружения в проектно-исследовательскую деятельность сопровождался модераторами, экспертами, консультантами и заключался в подготовке участниками проектных групп материалов для предзащиты (оформление результатов проекта и описание продукта проекта в паспорте проекта; создание презентационных материалов). После предзащиты и рефлексии проекты были доработаны с учетом замечаний и рекомендаций экспертного сообщества и представлены на защиту.

Мониторинг образовательных, организационно-методических, коммуникационных и профессиональных дефицитов субъектов образовательного процесса позволил ранжировать и выделить 4 базовых:

– среди обучающихся – недостаточное материально-техническое оснащение образовательного процесса (17%); преобладание в образовательном процессе теории над практикой (38%); недостаточный познавательный интерес обучающихся (23%); недостаточное применение интерактивных образовательных технологий в образовательном процессе (22%).

– среди преподавателей и сотрудников вуза – нехватка времени для самообразования (28%); недостаточная учебная мотивация курсантов в связи с необходимостью укрепления профориентационной работы и трансляции положительного образа полицейского (36%); потребность в освоении новых интерактивных образовательных технологий (22%); сложность механизмов взаимодействия профессорско-преподавательского состава кафедр и сотрудников учено-строевых подразделений (14%).

Двухдневное погружение участников форума в проектно-исследовательскую деятельность позволило им разработать и представить экспертному жюри образовательные проекты по 4 направлениям, каждое из которых отражало выявленные дефициты участников образовательного процесса:

1. Самообразование и саморазвитие преподавателей и сотрудников учебно-строевых подразделений образовательных организаций МВД России.

2. Внедрение в образовательный процесс современных методик и педагогических технологий, поиск новых форм работы с молодежью.

3. Повышение практической ориентации обучения курсантов и слушателей. Взаимодействие с территориальными органами МВД России, вовлечение в образовательный процесс руководителей и наиболее опытных сотрудников.

4. Выработка устойчивых механизмов взаимодействия служб университета. Взаимодействие профессорско-преподавательского состава кафедр и сотрудников учебно-строевых подразделений.

В экспертное жюри были представлены и защищены 15 групповых проектов, рекомендованные экспертами и руководством вуза к реализации на практике. Победителями стали проектные группы, представившие и защитившие проекты: «Отдел истории полиции СПбУ МВД России» и «Инновационные развивающие игры для курсантов и слушателей ведомственных вузов МВД России» (Дипломы I степени), «Создание образовательных курсов для офицеров учебно-строевых подразделений»

(Диплом II степени) и «Организация профессионального ориентирования абитуриентов для поступления в Санкт-Петербургский университет МВД России» (Диплом III степени).

Стратегическая проектная сессия для преподавателей и сотрудников образовательных организаций МВД России «Точки развития 2.0» открыла новое поле для деятельности по совершенствованию ведомственного образования. За 2 дня свыше 150 сотрудников Санкт-Петербургского университета МВД России и других образовательных организаций МВД России получили теоретические знания и

практические навыки в применении метода проектов как интерактивной образовательной технологии. Выявленные образовательные и профессиональные дефициты участников образовательного процесса нашли отклик у руководства вуза, частично восполнились в формате стратегической проектной сессии и образовательных инициатив – проектов. Стратегические проектные сессии, направленные на совершенствование профессиональных компетенций и повышение профессионального мастерства, являются оптимальным ресурсом в управлении качеством образования в образовательной организации МВД России.

Литература:

1. Алехин И.А. Дидактическое проектирование инновационных технологий в профессиональной подготовке слушателей (курсантов) в военном вузе / И.А. Алехин // Казанская наука. – №10. – 2013. – С. 32-38.

2. Голованова И.Ф. Формирование профессиональной компетентности курсантов военного вуза на основе учебного проектирования в процессе обучения иностранному языку: дисс. ... канд. пед. наук / И.Ф. Голованова. – Ульяновск, 2008. – 195 с.

3. Гривенная Е.Н. Мониторинг качества высшего профессионального образования в системе МВД России с использованием рейтинговых технологий: дисс. ... д-ра пед. наук / Е.Н. Гривенная. – Санкт-Петербург, 2015. – 404 с.

4. Гупалов М.М. Организационно-педагогические условия самообразования курсантов военных вузов внутренних войск МВД России: дисс. ... канд. пед. наук / М.М. Гупалов. – Санкт-Петербург, 2012. – 189 с.

5. Зайцев Е.В. Отдельные аспекты повышения квалификации сотрудников органов предварительного следствия в системе дополнительного профессионального образования / Е.В. Зайцев // Вестник Волгоградской академии МВД России. – 2015. – № 2(33). – С. 150-153.

6. Султанова К.Г. Проектирование и реализация олимпиад по педагогике для адъюнктов военных вузов внутренних войск МВД России: дисс. ... канд. пед. наук / К.Г. Султанова. – Санкт-Петербург, 2015. – 201 с.

7. Тарасов Н.Г. Формирование управленческой компетентности сотрудников полиции в процессе профессиональной подготовки: монография / Н.Г.

Тарасов, В.А. Морозов, Б.А. Федулов. – Барнаул: Барнаульский юридический институт МВД России, 2016. – 196 с.

8. Тетерский С.В. Социальное проектирование волонтера: рабочая тетрадь / С.В. Тетерский, Е.В. Великанова; Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Гамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина». – Самара; Тамбов: Книжное изд-во, 2017. – 31 с.

9. Управление качеством в высшем образовании: монография / О.А. Ганжа, О.Г. Кулик, Н.А. Рогозин, О.В. Чмак. – Волгоград: ВолгГАСУ, 2014. – 152 с.

10. Цибульникова В.Е. Готовность учителя к организации проектно-исследовательской деятельности школьников в формировании их здорового поведения / В.Е. Цибульникова // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития / Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко. – 2019. – С. 165-170.

11. Цибульникова В.Е. Педагогические технологии. Здоровьесберегающие технологии в общем образовании: учебное пособие (с практикумом) для студентов педагогических вузов / В.Е. Цибульникова, Е.А. Леванова; под общ. ред. Е.А. Левановой. - Москва, 2017. – 147 с.

12. Шарухина Т.Г. Управление развитием педагогического творчества преподавателей вузов МВД России: дисс. ... д-ра пед. наук / Т.Г. Шарухина. – Санкт-Петербург, 2002. – 321 с.

Сведения об авторах:

Цибульникова Виктория Евгеньевна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластёнина ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», e-mail: Vicki-77@yandex.ru

Быкова Регина Алексеевна (г. Санкт-Петербург, Россия), начальник кабинета специальных дисциплин кафедры управления персоналом и воспитательной работы Санкт-Петербургского университета МВД России, старший лейтенант полиции, e-mail: bykovara@gmail.com

Data about the authors:

V. Tsibulnikova (Moscow, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Moscow state pedagogical university, associate professor, associate professor of pedagogics and psychology of professional education of a name of the academician of the Russian Academy of Education V. Slastyonin, e-mail: Vicki-77@yandex.ru

R. Bykova (St. Petersburg, Russia), head of the special disciplines Department of personnel management and educational work of the St. Petersburg University of the Ministry of internal Affairs of Russia, senior police Lieutenant, e-mail: bykovara@gmail.com

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования

DOI: 10.34772/KPJ.2019.137.6.001



УДК 378

**МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГА, РЕАЛИЗУЮЩЕГО
ИНКЛЮЗИВНУЮ ПРАКТИКУ, В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ****М.М. Панасенкова, Е.А. Скорик**

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагога. Также представлены опыт и условия эффективной подготовки педагогических работников к осуществлению профессиональной деятельности в инклюзивном классе на основе региональной модели повышения квалификации. Целью данной статьи является актуализация проблемы научно-методического сопровождения деятельности учителя в условиях инклюзивного образования. Авторами статьи представлены модели подготовки учителей к работе в условиях инклюзивного образования в рамках реализации дополнительных профессиональных программ на примере Ставропольского краевого института развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования. В проведенном исследовании были определены направления научно-методического сопровождения деятельности педагогов, реализующих инклюзивную практику в образовательных организациях Ставропольского края. В статье раскрыты особенности научно-методического сопровождения деятельности учителя, направленного на овладение профессиональными компетенциями в области коррекционной педагогики и психологии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, повышение квалификации, учитель, научно-методическое сопровождение, ограниченные возможности здоровья, готовность педагога, профессиональная компетентность, модель подготовки учителя.

**METHODICAL ASSISTANCE OF A TEACHER IMPLEMENTING INCLUSIVE
PRACTICE IN THE SYSTEM OF INCREASING QUALIFICATIONS****M. Panasenкова, E. Skorik**

Abstract. This article discusses the problem of scientific and methodological support for the professional activities of a teacher. The experience and approaches in the preparation of teachers for professional activities in an inclusive class based on the regional model of continuing education are also presented. The purpose of this article is to actualize the problem of scientific and methodological support for teacher activity in an inclusive education. The authors of the article present models of preparing teachers for work in an inclusive education framework as part of the implementation of additional professional programs using the example of the Stavropol Territory Institute for the Development of Education, advanced training and retraining of educational workers. In the study, the directions of scientific and methodological support for the activities of teachers who implement inclusive practice in educational organizations of the Stavropol Territory were identified. The article reveals the features of scientific and methodological support for teacher activities aimed at mastering professional competencies in the field of correctional pedagogy and psychology.

Keywords: inclusive education, advanced training, teacher, scientific and methodological support, limited health, teacher readiness, professional competence, teacher training model.

На нынешнем этапе развития системы образования одним из ключевых направлений государственной политики выступает обеспечение равного доступа к образованию для всех детей на основе учета спектра особых педагогических потребностей и индивидуальных возможностей. Во многих странах, в том числе и в России, инклюзивное образование рассматривается как один из важных векторов развития системы образования [8]. Этот факт подтверждается существующими международными и федеральными нормативно-правовыми документами.

Инклюзивное образование оказывает положительное влияние не только на детей с особыми образовательными потребностями, но и на детей с сохранным развитием. Благодаря уважению и принятию индивидуальности каждого человека формируется личность,

имеющая свою образовательную траекторию. Инклюзивная практика способствует формированию таких качеств личности, как человеколюбие, добродушие, готовность к оказанию помощи [7].

На протяжении ряда лет в России дети с ограниченными возможностями здоровья и дети-инвалиды обучались в специальных (коррекционных) школах либо в коррекционных классах. В этих школах и классах создавались определенные условия для обучения и коррекции имеющихся нарушений в развитии детей. Важным условием деятельности таких учреждений (классов) было наличие у учителя специального (дефектологического) образования.

На сегодняшний день у большинства педагогов общеобразовательных учреждений нет специального (дефектологического) образования. Это приводит к определенным трудностям у

учителей в организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Актуальным становится научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности учителя по подготовке к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Научно-методическое сопровождение понимается как комплекс взаимосвязанных целенаправленных действий, направленных на полную поддержку учителя в решении проблемных ситуаций. Его целью является оказание помощи педагогу в выборе пути профессионального развития. Кроме того, научно-методическое сопровождение способствует еще и становлению и самоопределению педагога на протяжении всей его профессиональной деятельности.

Современные исследователи проблем научно-методического сопровождения, в частности Л.Н. Белотелова, Е.И. Винтер, М.Н. Певзнер, В.И. Снегурова отмечают, что в научно-методическом сопровождении деятельности учителя имеются свои преимущества: индивидуализация процесса сопровождения, гибкость, многоаспектность; в большей степени учитывается динамика развития самого учителя и многое другое [1;2;6;9].

Очевидность перечисленных преимуществ не вызывает сомнений. Это позволяет сделать вывод о том, что научно-методическое сопровождение действительно необходимо в современных условиях изменения образовательной деятельности. Оно базируется на таких методических принципах, как:

- многоуровневый характер процесса обучения различных категорий педагогических работников;
- модульность построения системы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки).

Целью данной статьи является актуализация проблемы научно-методического сопровождения деятельности учителя в условиях инклюзивного образования.

Исследования отечественных ученых С.В. Алехиной, О.С. Кузьминой, Е.Н. Кутеповой, В.В. Хитрюк свидетельствуют о том, что существует большая проблема неподготовленности специалистов сопровождения к реализации инклюзивного образования, а также важность развития профессионально-личностных качеств инклюзивного педагога [5].

Ш.А. Амонашвили в своей работе «Единство целей» выделил особенности профессионала [3]. Согласно точке зрения автора, мастер или профессионал должен обладать следующими

качествами: вырабатывать педагогическую позицию собственной деятельности и владеть методикой ее осуществления; систематически осуществлять поиск оптимальных путей решения проблем обучения и воспитания, а также уметь их предвидеть; иметь широту кругозора, быть дружелюбным и отличаться бескомпромиссностью.

Но нынешняя образовательная ситуация ставит перед учителями новые задачи. Еще М.М. Рубинштейн отмечал растущие требования к учителю, поскольку он является представителем интересов данного времени и всех прошедших времен, «которые объединены под общим названием культурных ценностей» [4, с.17]. Это особенно верно в наше время. Современный мир живет в эпоху перемен, происходящих в различных сферах жизни человека и общества, включая образование.

Вступление новых требований к деятельности педагогов приводит к различным трудностям. Эти трудности связаны, прежде всего, с дефицитом сформированности профессиональных компетенций. Поэтому главная роль на существующем этапе отводится системе повышения квалификации, которая призвана устранить эти дефициты.

В условиях введения и реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с 2016 года в Ставропольском краевом институте развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования (далее - СКИРО ПК и ПРО) осуществляется обучение педагогических работников общеобразовательных организаций Ставропольского края по программам дополнительного профессионального образования: «Особенности реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ», «Содержание и технологии работы учителя с детьми, имеющими ОВЗ»; по программе профессиональной переподготовки «Специальное (дефектологическое) образование».

Особое внимание в процессе повышения квалификации уделяется овладению компетенциями в области: коррекционно-педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья с целью реализации инклюзивной образовательной модели; готовности взаимодействовать с другими специалистами в рамках психолого-педагогического консилиума; моделирования и оказания психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья; проведения консультативной работы с семьями обучающихся с ОВЗ, педагогами, в том числе образовательных

организаций, осуществляющих инклюзивное обучение, по вопросам организации и реализации индивидуальных образовательных программ [10].

В научно-методическом сопровождении важная роль принадлежит исследованию уровня сформированности профессиональных компетенций. В рамках реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки в СКИРО ПК и ПРО осуществляется работа по изучению уровня сформированности профессиональных компетенций с целью выявления профессиональных затруднений у педагогических работников в вопросах организации инклюзивного образования детей, имеющих ОВЗ.

В период с января 2019 года по настоящее время в анкетировании приняли участие 275 педагогов Ставропольского края, осуществляющих педагогическую деятельность в общеобразовательных организациях, реализующих инклюзивную практику. Анкетирование осуществлялось в письменной форме. Разработанные анкеты включали в себя ряд вопросов, направленных на выявление уровня информированности педагогов о нормах и требованиях организации инклюзивного образовательного процесса, его нормативно-правового обеспечения и др. Вопросы анкетирования разработаны в соответствии с такими показателями, как: информационная, технологическая и аксеологическая готовность педагогов.

Полученные результаты по показателю «информационная готовность» позволяют сделать вывод о том, что: около трети педагогов знакомы с особенностями реализации инклюзивного образования; по результатам анкетирования только 33 педагога из 275 дали верные ответы на вопросы в сфере нормативно-правового регулирования доступа детей с ОВЗ к образованию. Таким образом, всего лишь 12% педагогов Ставропольского края обладают достаточной нормативной информацией в сфере инклюзивного образования; 90% педагогов (247 из 275) не связывают эффективность внедрения инклюзивного образования только с материальными факторами. С мнением опрошенных педагогов нельзя не согласиться, так как инклюзивное образование связано не только с материальной стороной, но и с готовностью педагога к принятию ребенка с ОВЗ.

Результаты анкетирования по показателю «технологическая готовность» свидетельствуют о том, что: педагоги не видят трудностей в работе с детьми, имеющими физические нарушения

развития, но 95% педагогов видят проблемы в работе с детьми с нарушениями поведения и интеллекта; только 10% педагогов считают себя профессионально подготовленными к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии; 90% учителей нуждаются в дополнительном профессиональном обучении по вопросам организации работы с детьми с ОВЗ. Наш опыт показывает, что действительно большинство педагогов испытывает трудности в вопросах оказания помощи детям с ОВЗ.

Результаты по третьему показателю «оценка аксиологической готовности» позволили сделать вывод о том, что: около четверти учителей имеют явное или скрытое сопротивление включению детей с ОВЗ в общеобразовательное пространство школы; более половины педагогов согласны обучать детей с ограниченными возможностями здоровья в обычной школе. При этом они понимают, что такие дети нуждаются в особой помощи.

Полученные данные позволили определить организационно-педагогические условия, необходимые для реализации научно-методического сопровождения деятельности учителей инклюзивного образования, а именно:

- разработка дополнительных профессиональных программ повышения квалификации базируется на результатах проведенного исследования уровня сформированности профессиональных компетенций у педагогических работников;
- проведение практической (очной) части занятий с учителями при освоении дополнительных профессиональных программ повышения квалификации на базе образовательных учреждений, организующих инклюзивное образование;
- методическое сопровождение педагогов, работающих в режиме инклюзивного обучения, в межкурсовой период осуществляется ресурсными центрами, закрепленными за определенными коррекционными учреждениями края.

Вышеперечисленные условия позволяют обеспечить подготовку педагога, способного осуществить индивидуализацию обучения, организовать для детей с ограниченными возможностями здоровья принимающую и понимающую образовательную среду, обеспечивающую их социальное и когнитивное развитие.

Определяющую основу в рамках реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации СКИРО ПК и ПРО, составляют модели подготовки учителей:

1. «Практико-ориентированная» модель, включающая деятельность по применению усвоенных методов и форм работы с детьми с ОВЗ.

2. «Командная» модель - педагоги включаются в процесс разработки методических материалов для обучения, коррекции и развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Реализация «командной» модели для педагогов предполагает организацию семинаров, мастер-классов и тренингов.

3. «Индивидуальная модель», которая предполагает организацию самостоятельной научно-исследовательской деятельности учителя. В рамках итоговой аттестации учителя знакомятся с организацией педагогических исследований, выбирают темы для самостоятельного изучения и защиты своих педагогических проектов.

Данные модели подготовки учителей позволяют: организовать процесс повышения квалификации в соответствии с потребностями учителей, что способствует повышению их

профессионального и культурного уровней; стимулировать профессиональную и общественную активность педагога; обновлять и совершенствовать компетенции в области дефектологии; совершенствовать методы и стиль взаимодействия с учащимися с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках нашего исследования мы использовали такие направления научно-методического сопровождения деятельности учителя, как: организационно-методическое, информационно-методическое, аналитико-исследовательское и экспертное, психологическое.

В рамках нашего исследования была разработана структурно-содержательная модель научно-методического сопровождения деятельности учителя в условиях инклюзивного образования, которая раскрывает авторское видение содержания, направлений сопровождения и моделей подготовки учителя, см. рисунок 1.

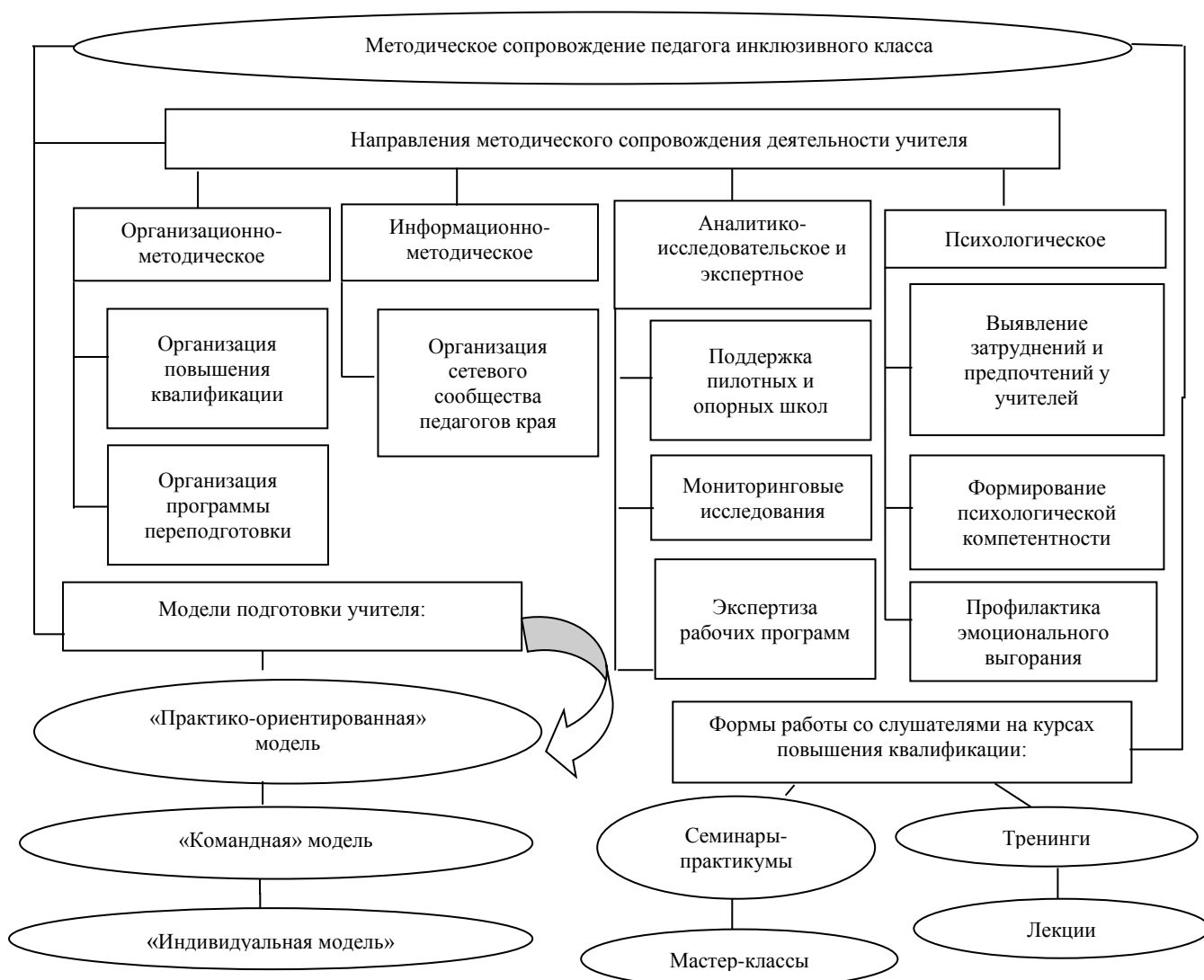


Рисунок 1. - Модель методического сопровождения педагога инклюзивного класса

Таким образом, можно сделать вывод о том, что главным и существенным в научно-методическом сопровождении является реальная, эффективная помощь педагогам в развитии их педагогических навыков, овладении рациональными методами и приемами обучения и воспитания детей в инклюзивном классе с учетом достижений современной педагогической науки и эффективной педагогической практики.

В статье была актуализирована

необходимость создания системы научно-методического сопровождения учителя в условиях инклюзивного образования, предложены модели подготовки учителей в условиях реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки; определены направления научно-методического сопровождения деятельности учителя.

Литература:

1. Белотелова Л.Н. Методическое сопровождение преподавателя как одно из условий обеспечения качества среднего профессионального образования / Л.Н. Белотелова // Среднее профессиональное образование. - 2009. - № 7. - С. 41-46.
2. Винтер Е.И. Вопросы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов / Е.И. Винтер // Высшее образование сегодня. - 2008. - № 8. - С. 64-66.
3. Возняк И.В. Развитие системы подготовки педагогов для инклюзивного образования детей в России / И.В. Возняк // Научно-теоретический журнал. - 2017. - № 2(31). - С. 51-59.
4. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной системы и политики: материалы международной конференции, 19-20 июня 2008 года. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. - 215 с.
5. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. С. Кузьмина. - Омск, 2015. - 318 с.
6. Научно-методическое сопровождение персонала школы: супервизия и педагогическое консультирование: монография / М.Н. Певзнер, О.М.

Зайченко, В.О. Букетов, С.Н. Горычева, А.В. Петров, А.Г. Ширин. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. - 315 с.

7. Организация инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и/или детей-инвалидов: методические материалы для руководителей, педагогов, специалистов сопровождения (дефектолог, логопед, психолог, тьютор); авторы-сост.: Л.М. Беткер, М.И. Еременко, Н.В. Лопаткина. - Ханты-Мансийск, РИО ИРО, 2016. - 90 с.

8. Паршутина С.В. Методическая деятельность в условиях инклюзивного образования / С.В. Паршутина // Теория и практика образования в современном мире / Материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). - СПб.: Свое издательство, 2015. - С. 116-119.

9. Снегурова В.И. Проектирование системы методического сопровождения сетевого учителя как подсистемы дистанционного обучения / В.И. Снегурова // Научные проблемы гуманитарных исследований. - 2009. - № 10. - С. 24-32.

10. Тимохина Т.В. Профессиональная подготовка специалистов инклюзивного образования / Т.В. Тимохина // Young Scientist. - 2015. - № 2(17). - С. 318-320.

Сведения об авторах:

Панасенкова Марина Михайловна (г. Ставрополь, Россия), кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой специального и инклюзивного образования государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», e-mail: panasenkovamm@mail.ru

Скорик Елена Александровна (г. Ставрополь, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры специального и инклюзивного образования государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», e-mail: skorikea@yandex.ru

Data about the authors:

M. Panasenkova (Stavropol, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, head of the department of special and inclusive education of the state budgetary institution of additional professional education «Stavropol Regional Institute for the Development of Education, Continuing Education and Retraining of Education Workers», e-mail: panasenkovamm@mail.ru

E. Skorik (Stavropol, Russia), Candidate of Psychological Sciences, associate professor of the department of special and inclusive education of the state budgetary institution of additional professional education «Stavropol Regional Institute for the Development of Education, Continuing Education and Retraining of Education Workers», e-mail: skorikea@yandex.ru

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378.4

ТРЕБОВАНИЯ РЕАЛЬНОГО СЕКТОРА ЭКОНОМИКИ К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

И.А. Преснухина

Аннотация. Качество образования всегда в значительной степени зависело от квалификации преподавателя, его личных качеств, способности донести новые знания до своих учеников, сформировать в них умения и способности, необходимые для их будущей профессиональной карьеры. Вопрос о профессиональной квалификации преподавателя иностранных языков в техническом университете давно находится в зоне пристального внимания исследователей в связи с междисциплинарностью его профессиональной деятельности и повышенных требований к его компетентности по сравнению с преподавателями иностранных языков в лингвистических вузах. Основной целью данной статьи является рассмотрение деятельности преподавателя иностранных языков в техническом вузе с точки зрения тех компетенций, которыми должен обладать выпускник высшей школы для начала своей трудовой деятельности на предприятии, что позволяет уточнить предъявляемые к педагогу квалификационные требования на основе требований реального сектора экономики.

Ключевые слова: преподаватель иностранного языка, технический вуз, внутренние и внешние требования, производственная фабула.

REAL ECONOMY REQUIREMENTS TO THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER AT A TECHNICAL UNIVERSITY

I. Presnukhina

Abstract. The quality of education has always relied on the competence of a teacher, his or her personal character, ability to transfer new knowledge to his or her students and develop skills necessary for their future professional area. The issue concerning the professional qualification of a foreign language teacher at a technical university has been in the centre of scientists' attention for a long time due to the interdisciplinary nature of his or her professional activity and increased requirements to his or her expertise compared to foreign language teachers at linguistic universities. The main aim of the article is the consideration of the foreign language teacher performance on the basis of the competences, which any university graduate must possess to start his or her professional career at an enterprise. This will allow us to specify the qualification requirements to a foreign language teacher taking into account the demands of real economy.

Keywords: foreign language teacher, technical university, internal and external requirements, production plot.

Введение. Первоочередной задачей педагогики является непрерывное воспроизводство квалифицированных инженерных кадров, готовых и способных решать национальные задачи, направленные на инновационное развитие социально-экономической сферы государства. Движущей силой в данном процессе является педагогический отряд государства, которому принадлежит главенствующая роль в формировании будущего страны. Под ролью преподавателя ученые понимают «совокупность нормативно одобренных предписаний (требований), предъявляемых к профессиональному поведению педагогического работника, которое контролируется представлением его самого и окружающих о характере этой роли, о необходимых действиях в конкретной педагогической ситуации» [5].

Своей задачей мы видим рассмотрение деятельности преподавателя иностранных языков в техническом вузе с точки зрения тех

требований, которые предъявляются к выпускнику, когда он начинает свою трудовую деятельность на предприятии. За основу берутся те требования к профессиональной деятельности инженера в реальном секторе экономики, которым должен соответствовать выпускник вуза, и на их основе уточняется перечень необходимых профессиональных и личностных характеристик преподавателя иностранного языка в техническом вузе.

Обзор литературы. Обзор научной литературы по проблеме профессиональной компетентности преподавателя показал, что все исследователи рассматривают это понятие как многокомпонентное. Отдельные аспекты профессиональной компетентности являются общепризнанными и не вызывают сомнений у педагогов (например: владение на высоком уровне преподаваемым предметом, учет психологических особенностей студентов, педагогическая компетентность), в то время как перечень остальных компетенций в рамках

профессиональной компетентности остается пока под вопросом.

Например, Махмурян К.С. говорит о профессиональной компетенции учителя иностранного языка как о синергетическом единстве образовательных компетенций, которые способствуют становлению профессионального мышления и конкретных свойств личности. Ученый выделяет следующие виды компетенций: психолого-педагогическую, методическую, коммуникативную, филологическую, общекультурную, информационно-коммуникационную, социальную и управленческую [6]. М.Н. Кох в состав компетенций преподавателя вуза включает специальную компетенцию (профессионализм, способность проектировать дальнейшее развитие); социальную (ответственность за результаты труда, владение методиками преподавания и культурой профессионального общения); личностную (способы индивидуального самовыражения и саморазвития) и индивидуальную (самореализация, готовность к личному развитию, самоорганизация) [4].

Одним из последних фундаментальных исследований, посвященных изучению проблемы профессионализма преподавателя иностранного языка в техническом вузе, является диссертационная работа К.М. Иноземцевой. Исследователь вслед за А.К. Крупченко вводит понятие профессионально-методической компетентности преподавателя иностранного языка технического вуза, которое трактуется как интегральное свойство педагога, способного выстраивать процесс преподавания таким образом, чтобы формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции одновременно сопровождалось развитием существенных личностных качеств инженера. Проведение функционального анализа деятельности преподавателя иностранного языка технического вуза позволило К.М. Иноземцевой разработать уточненный перечень трудовых функций (ТФ) и трудовых действий (ТД) педагога высшей школы и на его основе определить содержание профессионально-методической компетентности преподавателя иностранного языка технического вуза. По мнению исследователя, в ее состав входят четыре крупных блока компетенций:

1) аксиологическая компетенция, которая определяет важность осознания ценностно-смысловой сущности инженерной подготовки;

2) междисциплинарная компетенция, под которой подразумевается практическое

применение принципов профессионально-ориентированного иноязычного обучения, а также учет дисциплин профессионального цикла при разработке учебно-методического обеспечения дисциплины «Иностранный язык»;

3) лингво-профессиональная компетенция, которая требует наличия высокой лингвистической компетенции в области преподаваемого иностранного языка;

4) лингво-дидактическая компетенция, которая охватывает профессиональные компетенции педагога в области методики преподавания иностранного языка [3].

Соловова Е.Н., Боголепова С.В. предлагает похожую компетентностную матрицу для оценивания деятельности преподавателей иностранного языка в высшей школе, в которой различают коммуникативную, педагогическую и научную компетенции, а также аксиологическую компетенцию, в состав которой входит умение критического мышления [8].

Результаты исследования. На основе предложенных моделей нами была разработана собственная модель профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в техническом вузе, которая состоит из двух крупных блоков:

1) внешние требования, соответствие которым может быть подтверждено документально;

2) внутренние требования, которые относятся к области знаний, умений и личных качеств педагога.

К внешним требованиям мы относим требования, которые предъявляются к уровню профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка в техническом вузе со стороны государства, самого высшего технического учебного заведения и реального сектора экономики, в которой предстоит функционировать выпускникам.

Внешние требования со стороны государства выражаются в виде требований к квалификации, стажу работы и видам трудовых функций и действий, которые закреплены за той или иной профессией на государственном уровне. Как известно, с 1 января 2017 года вступил в действие профессиональный стандарт «Педагог профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (Утвержден Приказом Минтруда России от 08.09.2015 N 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального образования и дополнительного профессионального

образования)), который регламентирует необходимый уровень образования и стаж работы для занятия той или иной профессорско-преподавательской должности, а также круг трудовых функций и действий в соответствии с полученной квалификацией и занимаемой должностью.

Рассмотрим кратко обобщенные трудовые функции (ОТФ) педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования. В этой связи необходимо отметить, что в профессиональном стандарте каждой ОТФ соответствует свой уровень квалификации от 6 до 8 в зависимости от уровня образования и стажа работы, но поскольку преподаватель самой высокой категории должен быть способен выполнять все функции, то в нашей работе будут приведены все ОТФ, указанные в профессиональном стандарте.

1. Преподавание по программам профессионального обучения, среднего профессионального образования (СПО), бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры (адъюнктуры), ординатуры, ассистентуры-стажировки, дополнительным профессиональным программам (ДПП), ориентированным на соответствующий уровень квалификации.

2. Организация и проведение учебно-производственного процесса при реализации образовательных программ различного уровня и направленности.

3. Организационно-педагогическое сопровождение группы (курса) обучающихся по программам СПО, ВО.

4. Проведение профориентационных мероприятий со школьниками и их родителями.

5. Организационно-методическое обеспечение реализации программ профессионального обучения, СПО и ДПП, ориентированных на соответствующий уровень квалификации.

6. Научно-методическое и учебно-методическое обеспечение реализации программ профессионального обучения, СПО и ДПП.

Таким образом, можно сделать вывод, что ведущими обобщенными функциями педагога, в том числе и преподавателей высшей школы, являются: педагогическая, организационная, учебно-методическая, научно-методическая и профориентационная.

Кроме того в целях совершенствования своей кадровой политики и в рамках выбранной стратегии развития учебные заведения могут также принять ряд локальных актов относительно необходимого уровня квалификации педагогов.

Например, учебное заведение может утвердить дополнительные требования к квалификационным группам, которые уточняют профессиональный стандарт по видам профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Например, для каждой должности профессорско-преподавательского состава может быть введен норматив по количеству и качеству изданных в учебном году научных статей или работ, по учебно-методической работе, по проведению учебно-воспитательных мероприятий со студентами.

Таким образом, локальные акты позволяют уточнить и при необходимости расширить перечень трудовых функций, которые должны выполняться работниками в той или иной должности в конкретной организации, тем самым способствуя совершенствованию ее кадровой политики в целях найма, разработки должностных инструкций, обучения и оценки эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава вуза.

Третьим элементом внешних требований, который ранее не учитывался в научной литературе, являются требования реального сектора экономики, под которым мы понимаем действующее предприятие и его производственную фабулу для специалистов каждого конкретного профиля, под которой мы понимаем последовательность процессов, реализуемую на предприятии каждым отдельным специалистом в рамках своих должностных обязанностей в целях организации производства конечного продукта. Как следует из определения, внутри одной организации у разных специалистов будет своя производственная фабула, поскольку несмотря на общую цель (выпуск продукции), разные виды работников задействованы в разных процессах, например: учет затраченных материальных, технологических и трудовых ресурсов, производство продукта, сбыт произведенной продукции и т.д. Например, производственная фабула инженера-машиностроителя включает в себя следующие этапы: изучение конъюнктуры рынка, переговорный процесс и контрактацию; строительно-монтажные работы; пусконаладочные работы; эксплуатация, техническое обслуживание и ремонт оборудования. Преподаватель иностранного языка в техническом вузе должен знать производственную фабулу, в рамках которой предстоит работать его студентам, поскольку обучение иностранному языку должно строиться вокруг будущих должностных обязанностей инженеров, что должно найти отражение в

учебно-методическом сопровождении дисциплины, которое включает в себя рабочую программу, фонд оценочных средств, учебно-методические пособия, методические указания по планированию аудиторной и самостоятельной работы студентов и т.д.

Следующим шагом исследования должно стать рассмотрение внутренних требований, предъявляемых к преподавателю иностранных языков, которые также состоят из нескольких элементов.

Первым важным компонентом внутренних требований является соответствующий уровень профессиональной компетентности, определяемый уровнем сформированности входящих в его состав профессиональных компетенций. Последние также в свою очередь могут быть разделены на несколько групп согласно ведущим функциям той или иной профессиональной деятельности.

Ведущие функции преподавателя определяются конкретными видами профессиональной педагогической деятельности. Чаще всего выделяют *обучающую функцию* (которая направлена на передачу знаний и формирование навыков, умений); *воспитывающую* (которая связана с воспитанием высоких моральных, волевых, эстетических качеств у студентов, с всесторонним развитием их личности); *научно-исследовательскую* (которая связана с осуществлением и вовлечением студентов в научно-исследовательскую деятельность); *организующую* (которая связана с организацией учебного процесса, самостоятельной работой студентов, мониторингом и оценкой результатов обучения) [1].

В соответствии с ведущими функциями исследователи определяют ключевые педагогические способности, которые должны обеспечить успешность учебно-воспитательного процесса. Например, по мнению Сидаш Н.С. [7], к ним относятся: *дидактические* (способность преподнести материал ученикам доступно, ясно и понятно, вызывать интерес к нему); *организаторские* (способность создать дружный коллектив из разрозненных студентов, ориентировать их полезную деятельность); *коммуникативные* (профессионально-направленное общение, доверие и доброжелательность); *перцептивные* (способность педагога понимать и учитывать в своей деятельности внутренний мир студента, его психическое состояние); *суггестивные* (способность педагога эмоционально-волевым воздействием достигать поставленных целей и

задач); *научно-познавательные* (стремление к непрерывному саморазвитию).

Основываясь на рассмотренных выше положениях, мы предлагаем рассмотреть работу преподавателя иностранного языка студентам технического вуза как комплексный вид деятельности, включающий в себя несколько важных элементов, каждый из которых требует особого вида компетентности. Однако отсутствие хотя бы одной из составляющих приводит к несоответствию результатов педагогической деятельности запланированным целям.

Во-первых, от преподавателя требуется высокий уровень компетентности в его профессиональной области, то есть он должен хорошо знать преподаваемый предмет - иностранный язык (*лингвистическая компетенция*).

Во-вторых, он должен быть способен, используя эффективные приемы педагогического и психологического воздействия, а также различные методы преподавания, вызвать у студентов глубокую заинтересованность в преподаваемом предмете, так как в ее отсутствии дисциплина воспринимается аудиторией как нечто второстепенное на фоне остальных предметов, предусмотренных учебным планом. Заинтересованность в предмете является первым важным элементом учебно-познавательной мотивации студентов, без которой невозможно говорить о действительно полном освоении и владении изучаемым разделом науки (*лингводидактическая компетенция*).

В-третьих, педагог должен в полной мере владеть способностью организовывать педагогический процесс и коллектив студентов таким образом, чтобы в отведенное учебным планом время донести необходимые знания и закрепить их с целью формирования необходимых компетенций, а также способен развивать творческое и инновационное мышление у студентов (*организационно-педагогическая компетенция*). Это, в свою очередь, означает эффективное использование научно-образовательных, материально-технических и информационных ресурсов университета для достижения поставленных образовательных задач.

В настоящее время мы живем в эпоху компьютеров, Интернета и мобильных устройств. Большая часть информации, которую впитывают молодые люди, поступает из Интернета и социальных сетей. С точки зрения иноязычного образования Интернет и компьютерные технологии представляет достаточно большие образовательные возможности для изучения

иностранного языка как в плане доступа к огромному массиву аутентичных материалов, так и в плане практического применения сформированных навыков. Продуктивное использование всего многообразия информационно-образовательных ресурсов Интернета требует от преподавателя знания особенностей каждого из них, умения эффективно включать их в спроектированную дидактическую систему обучения, а также самостоятельно создавать онлайн ресурсы, которые соответствовали бы поставленным целям иноязычной подготовки будущих инженеров (*информационно-педагогическая компетенция*).

Высшее учебное заведение – это, прежде всего центр научной мысли, передачи научной эстафеты следующему поколению. В этой связи не менее актуальной является задача развития творческого потенциала студентов через привлечение их к научным исследованиям и приобщение к логике научного мышления. Именно направленность на развитие самостоятельности будущих специалистов как в работе, так и мышлении отличает школу от вуза. Несмотря на то, что дисциплина «Иностранный язык» является непрофильной, но в виду ее объективной исключительной важности для специалистов любого технического профиля подготовки в распоряжении преподавателя иностранный язык находится неплохой инструментарий для формирования научно-творческих способностей студентов (*научно-творческая компетенция*).

Второй важной составляющей внутренних требований к преподавателю иностранного языка являются личные качества педагога. Этот вопрос находится в центре постоянного внимания ученых в сфере педагогики и психологии, поскольку влияние педагога на личность студента, развитие его интеллектуальных и творческих способностей, формирование мировоззрения, волевых качеств, эстетических вкусов и общей культуры поведения всегда было огромным. Очень часто выбор дальнейшей профессии учащимся напрямую связан с личностью педагога, который зародил в нем интерес к той или иной науке.

Изучение научной литературы по данной теме выявило следующий перечень важных качеств личности преподавателя, формирующих глубину его компетентности и необходимых для успешной профессиональной деятельности: социальный и профессиональный интеллект; логичность и гибкость мышления; коммуникативность; педагогическая рефлексия; эмпатия; способность быстро понимать цели, намерения и помыслы

обучаемых, их интересы и настроение; умение разбираться во взаимоотношениях людей; внимательность, добросовестность, выдержка, самокритичность; гуманность, доброта и доброжелательность, искренность и отзывчивость; порядочность и справедливость, тактичность и чуткость.

Отличительной чертой изучения иностранного языка в языковом и неязыковом вузах является то, что в техническом университете иноязычная подготовка очень часто рассматривается студентами как нечто либо оторванное от их специальности, либо как область знаний, к которой у них нет способностей. Именно по этой причине одним из важных личных качеств педагога является определение причин трудностей в изучении иностранного языка, которые испытывает студент, и снятие языкового барьера, что требует не столько профессионализма, сколько чуткости в понимании внутреннего мира студента, гибкости мышления и терпения.

Особо следует выделить такое личное качество педагога, как творческое мышление. В настоящее время в условиях постоянно расширяющегося корпуса научных знаний и технологических инноваций очень трудно подготовить студентов инженерных специальностей так, чтобы полученное ими образование оставалось актуальным достаточно длительный период. В этой связи многие ученые и инженеры выделяют в качестве двух главных составляющих инженерной компетентности фундаментальные знания и творческое мышление, которые в совокупности способны обеспечить долговременную конкурентоспособность специалиста на рынке труда. Однако педагог не в состоянии научить чему-то или привить какое-то качество студенту, если он сам не обладает этими знаниями, умениями или качеством. Кроме того, творческое мышление преподавателя помогает ему справиться с такими распространенными профессиональными проблемами, как психологическая инерция, познавательно-психологические барьеры, негативное настроение или профессиональное выгорание [2].

Заключение. Таким образом, изучение совокупности требований, предъявляемых в настоящее время к преподавателям иностранных языков в техническом университете, выявило новый содержательный элемент в профессиональной деятельности преподавателя, а именно знание той производственной фабулы, в которой будет функционировать их выпускник. Производственная фабула становится

системообразующим фактором всей иноязычной подготовки студентов инженерных специальностей, а ее этапы должны найти отражение в содержании рабочей программы дисциплины «Иностранный язык», которая должна быть сопряжена с дидактическими единицами учебно-тематического плана профильных дисциплин, обуславливать выбор методов преподавания иностранного языка, видов учебных заданий и используемых оценочных средств текущей и промежуточной аттестации.

Кроме того, это требует от преподавателей иностранного языка дополнительных знаний из области фундаментальных наук и профильных дисциплин, а также профессиональной деятельности инженеров в реальном производстве. Это подводит нас к важной проблеме несоответствия квалификации

преподавателей иностранного языка тем требованиям, которые предъявляются к ним со стороны реального сектора производства, одним из способов решения которой является введение обязательного повышения квалификации по профилю студентов, которым педагог преподает иностранный язык. В качестве перспективного способа устранения подобных трудностей в будущем предлагается для студентов, изучающих иностранный язык с целью его дальнейшего преподавания в вузах, ввести обязательную специализацию магистерских программ с присуждением соответствующей квалификации. Данные новации в организации подготовки педагогических кадров позволят им готовить молодых специалистов, чей уровень подготовки соответствовал бы запросам государства и рынка труда.

Литература:

1. Есипова А.А. Образ современного педагога высшей школы / А.А. Есипова // Педагогика высшей школы. - 2015. - № 3.1. - С. 75-78.

2. Зиновкина М.М., Подкатилин А.В. Основы инженерного творчества и компьютерная интеллектуальная поддержка: учебное пособие / М.М. Зиновкина, А.В. Подкатилин. - Ч. IV. Азбука ТРИЗ. Практический курс. - М.: МГИУ, 1997. - 174 с.

3. Иноземцева К.М. Профиль профессионально-методической компетентности преподавателя иностранного языка технического вуза [Электронный ресурс] / К.М. Иноземцева // Современные проблемы науки и образования. - 2017. - №3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26482>

4. Кох М.Н. К проблеме оценки компетентности преподавателя вуза / М.Н. Кох // Высшее образование в России. - 2013. - № 1. - С. 78-81.

5. Левитан К.М. Педагогическая деонтология / К.М. Левитан. - Екатеринбург: Деловая книга, 1999. - 272 с.

6. Махмурян К.С. Теоретико-методические основы ускоренной подготовки учителя иностранного языка в условиях дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / К.С. Махмурян. – Москва. - 2009. - С. 24.

7. Сидаш Н.С. Характеристика современного преподавателя высшей школы / Н.С. Сидаш // Педагогическое образование в России. - 2014. - № 8. - С. 217-222.

8. Соловова Е.Н., Боголепова С.В. Компетенции преподавателя иностранного языка и инструменты их оценки / Е.Н. Соловова, С.В. Боголепова // Иностранные языки в высшей школе. - 2017. - № 4. - С. 36-45.

Сведения об авторе:

Преснухина Ирина Александровна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет», e-mail: pririna@mail.ru

Data about the author:

I. Presnukhina (Moscow, Russia), Candidate of Philology Sciences, Associate professor, the head of the Foreign Language Chair Federal state budgetary educational institution of higher education “Moscow Polytechnic University”, e-mail: pririna@mail.ru

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования

УДК 378

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

А.Р. Баянова

Аннотация. Принципиально изменившаяся экономическая позиция в условиях распространения экономики знаний и цифровизации, определяет персональные качества человека и его уровень образования как движущую силу экономики. В рыночных условиях возрастает роль конкурентоспособности профессионала, требующей постоянной «работы» и совершенствования в любых отраслях социально-экономической деятельности. Высшее образование также рассматривается через призму конкурентоспособности, обуславливая воспроизводство конкурентоспособного человеческого капитала, включая в циклы «конкурентоспособности» преподавательский состав и образовательные организации. Автором раскрываются особенности конкурентоспособности преподавателя высшей школы в современных условиях. Делается акцент на балансе личностной позиции педагога и позиции образовательной организации в развитии конкурентоспособности преподавателя высшей школы. Структура конкурентоспособности преподавателя высшей школы автором представлена в терминах self-, soft-, hard-компетенций. Статья является базовой для дальнейших исследований в области конкурентоспособности, разработки диагностического инструментария ее оценки.

Ключевые слова: высшее образование, конкуренция, конкурентоспособность, преподаватель высшей школы, self-компетенции, soft-компетенции, hard-компетенции

TO QUESTION OF HIGHER SCHOOL TEACHER COMPETITIVENESS ESSENCE IN MODERN CONDITIONS

A. Bayanova

Abstract. The fundamentally changed economic position in conditions of the knowledge economy and digitalization spread determines the personal qualities of a person and his level of education as the driving force of the economy. In market conditions, the role of professional competitiveness increases, requiring constant work and improvement in any branches of social and economic activity. Higher education is also viewed through the prism of competitiveness, which determines the reproduction of competitive human capital, including the teaching staff and educational organizations in the cycles of competitiveness. The author reveals the features of the higher schoolteacher's competitiveness in modern conditions. The emphasis is stressed on the balance of the teacher's personal position and the position of the educational organization in the development of the higher schoolteacher's competitiveness. The structure of a higher schoolteacher's competitiveness is presented by the author in terms of self-, soft -, and hard-competencies. The article is the basis for further research in the field of competitiveness, development of diagnostic tools for its evaluation.

Keywords: higher education, competition, competitiveness, higher school teacher, self-competencies, soft-competencies, hard-competencies.

В современных условиях все образовательные организации высшего образования оказываются тем или иным образом вовлечены в конкурентные отношения на рынке образовательных услуг. «Недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования» заявлена в Законе об образовании РФ, поскольку разнообразие вузов дает возможность удовлетворения разнообразных образовательных потребностей населения.

Существующие социально-экономические, научно-образовательные и социокультурные отношения, стратегические образовательные проекты (Наука и Образование) ставят задачи поиска собственного пути, источников и ресурсов развития университета, основная миссия которого – формирование человеческого

капитала страны. Сложившая на данный момент система федеральных и национально-исследовательских университетов, отраслевых федеральных и муниципальных университетов и вузов (строительных, медицинских, энергетических, культуры и искусств и др.) создают конкурентную среду достаточно высокого уровня для потребителей (обучающихся), обеспечивая дифференциацию образовательной линейки по критериям качества и доступности образования.

Современная ситуация усложнена различными циклами конкурентоспособности: личной конкурентоспособностью преподавателей, конкурентоспособностью образовательной организации высшего образования, конкурентоспособностью педагогического корпуса,

конкурентоспособностью системы высшего образования [1;2]. Это обуславливает динамичные условия профессиональной жизнедеятельности преподавателя высшей школы и необходимость актуализации его конкурентоспособности для удержания собственной позиции на рынке образовательных услуг.

Вопросы сущностных характеристик конкурентоспособности педагога были исследованы в рамках педагогической науки и практики. Однако, большинство исследований (А.А. Власова [3], О.Ф. Чупрова [4], В.Н. Мезинов [5], Т.В. Валежанина [6]) посвящены будущему педагогу (учителю), уровень профессиональной деятельности которого не всегда уточнен (общеобразовательная школа, система профессионального образования, высшая школа), то есть специфика будущей профессиональной деятельности не учтена в полной мере. Автор считает необходимым уточнить, что конкурентоспособность студента и выпускника педагогического вуза или университета не может быть рассмотрена в полной мере с позиций конкурентоспособного специалиста, поскольку значительный вклад в эту позицию вносит профессиональный и социальный опыт, способный существенно изменить в любую сторону качества, полученные в ходе образовательной деятельности. Принципиально важной для настоящего исследования явилась диссертационная работа И.А. Бибик [7], разработавшей в 2010 году организационно-педагогические условия становления конкурентоспособного преподавателя вуза, которая, безусловно, требует дополнений в современной реальности - введения профессиональных стандартов и новых организационных требований к преподавателю высшей школы.

Сущностное исследование конкурентоспособности преподавателя высшей школы требует выделения особенностей конкуренции в образовании, отличающегося от экономических представлений результативностью деятельности. Конкуренция на рынке образовательных услуг в некотором роде борьба: *за обучающегося*, который придет в вуз, будет там учиться, вносить вклад в развитие человеческого капитала как самой образовательной организации (материальный, интеллектуальный, социальный), так и общества в отсроченной перспективе; *за преподавателя*, распространяющего свой интеллектуальный капитал на образовательную, научно-исследовательскую и методическую

деятельность вуза и достигающего результативности; *за статус вуза*, определяющего его место в рейтинге и финансирование и др.

В контексте видов педагогической деятельности преподаватель высшей школы является производителем образовательных услуг, одновременно осуществляя образовательную, научно-исследовательскую и методическую деятельности. С педагогических позиций «качество образовательных услуг», несмотря на явную нормируемость ФГОС, имеет весьма размытые контуры и во многом субъективно, то есть, зависит не только от уровня образовательных услуг, транслируемых вузом через педагога и образовательную среду. В качестве образования основным «регулятором» является сам обучающийся, его уровень способностей, готовности, мотивации. На качество образования обучающихся как конечный «результат» деятельности преподавателя высшей школы, влияет слишком значительное количество слабоформализуемых факторов, но, безусловно, роль педагога как наставника, тьютора, транслятора знаний, опыта и образцов действий, имеет существенное значение, наряду с выбранным учебным заведением, в совокупности образуя третьего участника педагогических коммуникаций – образовательную среду [8]. Конкурентоспособность педагога и его профессиональное мастерство создает определенные организационные условия для развития обучающегося, в том числе, участвуя в создании образовательной среды, а станут ли эти условия оптимальными для каждого конкретного студента, в значительной мере зависит от его (студента) личностных характеристик. Таким образом, педагог несет ответственность за качество «поставляемых» им образовательных услуг, а студент – за их результативность в виде приращения собственных профессиональных, общепрофессиональных и общекультурных компетенций.

Тогда можно утверждать, что конкуренция преподавателей высшей школы означает: наличие требований к качествам преподавателя высшей школы; множественный выбор работодателем преподавателей высшей школы; наличие уникальных характеристик преподавателя высшей школы, делающих его необходимым работодателю.

Результатом «конкуренции» выступают следующие позиции:

1) возможность выбора образовательных услуг для обучающегося (выбор вуза, кафедры,

педагогов для разнообразных видов и типов образовательной деятельности);

2) управление конкурентными преимуществами образовательной организации, их опережающее развитие для удовлетворения потенциальных потребностей потребителя образовательных услуг – государства, общества, обучающегося, то есть поддержка конкуренции преподавателей высшей школы; повышение требований, влияющих на качество образовательной деятельности;

3) инновационное развитие - поиск новых форм, методов и технологий обучения и развития обучающихся и самих преподавателей, способных оптимально повлиять на результативность образовательной деятельности;

4) возможность выбора места работы (вуза), когда их стратификация в зависимости от статуса (рейтинга) и финансирования обеспечивает более высокий уровень оплаты труда, более перспективные и интересные условия трудовой деятельности, отвечающие интересам и запросам преподавателя высшей школы.

Вторая составная часть искомой сущности - «способность» есть глубоко личностная характеристика, подчеркивающая возможность достижения преподавателем высшей школы индивидуальных качественных результатов в профессиональной деятельности.

Важными для нашего исследования являются несколько аспектов «способности» (Б.Г. Ананьев [9], А.Н. Леонтьев [10], С.Л. Рубинштейн [11], Б.М. Теплов [12]):

- индивидуальность способностей, формирующихся личностными особенностями человека, его восприятием, мышлением, когнитивным стилем, активностью, саморегуляцией и другими психическими функциями;

- не абстрактное наличие способности, а возможность, «пригодность» и проявление себя в профессиональной деятельности;

- скорость приобретения знаний, умений и навыков, овладение опытом предшествующих поколений и новыми видами профессиональной деятельности;

- прочность приобретенных знаний, умений и навыков, способов действий;

- успешность как результат деятельности и отражение способностей, то есть достижение поставленных целей и решение задач.

Обобщая свойства «способности» как индивидуальной характеристики человека, мы вслед за В.Д. Шадриковым [13], М.М. Калашниковым [14] и С.И. Аноновой [15] считаем, что именно способности определяют

выбор, способ и результативность деятельности преподавателя высшей школы. Поскольку путь профессионального становления педагога достаточно долг, и требует постоянного подтверждения (соответствия), то способности к данному виду деятельности проявляются в качестве результата его образовательной, научно-исследовательской и методической деятельности. Уникальные профессиональные способности педагога, формирующиеся на базе общих способностей в ходе педагогической деятельности, обуславливают его профессиональный рост и мастерство.

Далее, раскрывая сущность дефиниции «конкурентоспособности преподавателя высшей школы» необходимо уточнить, что данная категория является *непрерывным динамическим образованием*. Во-первых, достижение конкурентоспособности связано с постоянными действиями преподавателя не только как повседневной работы с новыми целями и неопределенными условиями, но и постоянным движением вперед – самообучением, саморазвитием, повышением квалификации и др. То есть, поддержание состояния конкурентоспособности является непрерывной задачей, сравнимой с поддержанием формы у спортсмена. Во-вторых, современная социально-экономическая ситуация, неизбежно влияющая и на рынок образовательных услуг, такова, что внешняя и внутренняя среда вуза являются достаточно нестабильными. Объективно возникают новые характеристики (во многом связанные с глобализацией образования и глобальной конкуренцией вузов), новые требования, правила, быстро меняются образовательные стандарты, а значит, изменяются и требования ко всем видам профессиональной деятельности преподавателя высшей школы - она должна быть настолько квалифицированной, чтобы внесение изменений не составляло существенных трудовых и временных затрат.

Следующий аспект конкурентоспособности преподавателя высшей школы – *гуманистический*, связанный с разрешением противоречия между рыночными отношениями в сфере образования и сложностью рыночной оценки эффекта педагогической деятельности и ее нормируемостью. Многозначность ситуации и ее неопределенность формирует необходимость баланса отношений между преподавателем и работодателем (вузом) через установку определенных качественных характеристик педагога, требуемых именно этому вузу в контексте его стратегии развития, традиций

преподавания и других характеристик. Должен образоваться баланс между интересами педагога в своем профессиональном развитии и интересами образовательной организации в приросте человеческого капитала с «заданными свойствами». Кажущаяся полярность этих интересов исторически сложилась в нашей стране эпохой коллективизации и индустриализации, превращающей человека в часть некоего механизма, работающего исключительно на благо страны. Сейчас гармонизация интересов находится в сфере зоны взаимодействия педагога и образовательной организации, в которой *конкурентоспособность* *предстает как позитивный конструкт*, означающий готовность и потребность педагога к работе в современных условиях, требующих не только профессиональных качеств и знаний высокого уровня, но и личностной и социальной адаптивности, требуемых сейчас. Важно подчеркнуть и возможность разнообразных карьерных стратегий педагога, связанных с его способностями, потенциалом, желаниями – педагог не может быть в полной мере универсалом, одинаково хорошо демонстрирующим свои педагогические, научные, методические, организационные, воспитательные и иные компетенции, безусловно, необходимые ему сегодня. У каждого есть свои сильные стороны (одна или несколько), «использовать» и развивать которые входит в задачи и ответственность работодателя – образовательной организации. Это и есть гуманитарная составляющая, приводящая в итоге к повышению конкурентоспособности самой организации на рынке образовательных услуг.

Таким образом, провозглашаемая позитивная гуманистическая конкурентоспособность педагога снимает «крайности» в контексте диалогового формирования карьерных педагогических стратегий (вуз-преподаватель), обуславливая реальные возможности профессионального развития педагога, способного работать в современных условиях и быть востребованным на рынке образовательных услуг без ущерба личным интересам и возможностям.

Таким образом, систематизируя рассмотренные аспекты можно сказать, что *конкурентоспособность преподавателя высшей школы есть интегральная личностно-профессиональная характеристика, представляющая собой способность гарантировать качественный результат своего труда, готовность к непрерывному*

профессиональному развитию при достижении востребованности образовательной организацией и личностного удовлетворения профессией.

Полагаем, что авторское определение конкурентоспособности преподавателя высшей школы вполне может быть описано в терминах компетенций, хорошо разработанных в науке и понятных для практики высшего образования. Тогда, *структурно, конкурентоспособность преподавателя высшей школы как интегративное образование может быть представлено совокупностью трех видов компетенций, которые условно можно назвать само-компетенциями (self-skills), гибкими компетенциями (soft-skills) и жесткими компетенциями (hard-skills)*. Данные кластеры компетенций еще недостаточно определены в педагогической науке и практике и вариабельны в своих составляющих [16-19].

Базируясь на теории конкурентологии В.И. Андреева [20], авторское представление конкурентоспособности заключается в понимании ее как личностного образования, успешностью, активностью субъекта и его профессионально-деятельностной позицией, его «самостью». То есть, именно self –компетенции преподавателя высшей школы (мета-компетенции, само-компетенции) являются теми иницирующими качествами, побуждающими к развитию остальных компетенций – надпрофессиональных (гибких, социальных, soft) и профессиональных (жестких, hard). В свою очередь, гибкие компетенции (soft) «работают» на продвижение в профессию, в то время как жесткие компетенции (hard) определяют предметное и педагогическое поле действий преподавателя высшей школы. Формируясь на базе личностных особенностей и стандартизированных компетенций (общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных), а также учебного, учебно-профессионального и профессионального опыта, данные компетенции, взаимодействуя, образуют внешнее проявление личностно-профессионального потенциала – конкурентоспособность преподавателя высшей школы. Полагаем, что сущностные характеристики конкурентоспособности преподавателя высшей школы в дальнейшем нуждаются в однозначной авторской интерпретации с тем, чтобы установить педагогический потенциал ее формирования и развития, критерии оценки и диагностический инструментарий.

Связывая конкурентоспособность преподавателя высшей школы в современных условиях с то есть необходимостью непрерывного саморазвития во всех сферах, поскольку транслируемые знания, образцы действий являются образцом для обучающихся и должны соответствовать современному состоянию науки и практики, мы определяем несколько ключевых факторов конкурентоспособности преподавателя высшей школы в современных условиях:

1) созидательный потенциал конкурентоспособности, когда данное качество проецируется на результативность системы высшего образования, воплощаясь в

достижениях обучающихся, развитии образовательного пространства, научных достижениях;

2) продуктивность педагогической деятельности как результат профессионального мастерства педагога;

3) успешное профессионально-личностное самоопределение, преподавателя, формирующее мотивацию и ответственность за результат педагогической деятельности;

4) значимость конкурентоспособности педагога для образовательной организации как катализатора ее непрерывного развития.

Литература:

1. Садовничий В.В. Высшее образование России. Доступность. Качество. Конкурентоспособность / В.В. Садовничий // Высшее образование в России. – 2006. - № 7. – С. 7-15.
2. Глобальная конкурентоспособность российского образования. Материалы для дискуссии / И.В. Абанкина, А.А. Беликов, О.С. Гапонова, Ф.Ф. Дудырев, Ю.Н. Корешникова, И.А. Коршунов, С.Г. Косарецкий, Т.А. Мерцалова, А.К. Нисская, Д.П. Платонова, П.С. Сорокин, Б.М. Таловская, И.Д. Фрумин; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. - М.: НИУ ВШЭ, 2017. - 112 с.
3. Власова А.А. Формирование конкурентоспособности будущих педагогов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Власова Арина Алексеевна. – Калининград, 2002. - 181 с.
4. Чупрова О.Ф. Формирование конкурентоспособности личности будущего учителя в процессе экспертно-аналитической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Чупрова Ольга Федоровна. - Иркутск, 2004. - 207 с.
5. Мезинов В.Н. Формирование конкурентоспособности будущего учителя в образовательном процессе университета: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Мезинов Владимир Николаевич. - Елец, 2009. - 317 с.
6. Евплова Е.В. Формирование конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Евплова Екатерина Викторовна. - Челябинск, 2012. - 170 с.
7. Бибик И.А. Организационно-педагогические условия становления конкурентоспособного преподавателя вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бибик Инна Анатольевна. - Благовещенск, 2010. - 227 с.
8. Левина Е.Ю. Качество как детерминанта социальной ответственности образования / Е.Ю. Левина // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2017. - № 2(26). - С. 42-47.
9. Аняев Б.Г. Формирование одаренности: сборник статей // Склонности и способности. - Л.: Издательство Ленинградского университета, 1962. – 126 с.
10. Леонтьев А.Н. Биологическое и социальное в развитии психики человека / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. - 1960. - № 6. - С. 23-38.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн; составители, авторы комментариев и послесловия: А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. - СПб: Издательство "Питер", 2000. - 712 с.
12. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов. - М., 1941.
13. Шадриков В.Д. К новой психологической теории способностей и одаренности [Электронный ресурс] / В.Д. Шадриков // Психологический журнал. - 2019. – Т. 40. - № 2. - С. 15-26. - Режим доступа: <http://ras.jes.su/psy/s020595920002981-5-1>
14. Калашников М.М. К вопросу о сущности понятия способностей в педагогике и психологии / М.М. Калашников // Вестник Брянского государственного университета. – 2014. - № 1. – С. 45-52.
15. Анонова С.И. К вопросу о сущности и структуре способностей / С.И. Анонова // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. - 2013. - № 1. – С. 8-17.
16. Научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров: научно-методическое пособие / Р.Х. Гильмева, Е.Ю. Левина, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией В.Е. Козлова, С.В. Хусаиновой. - Казань: ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2019. - 156 с.

17. Ветошкина Т.А., Полянок О.В. Роль "жестких" (hard skills) и "мягких" (soft skills) компетенций в профессиональной деятельности / Т.А. Ветошкина, О.В. Полянок // Агропродовольственная политика России. - 2017. - № 12(72). - С. 58-62.

18. Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов / Л.Н.Степанова, Э.Ф. Зеер // Образование и наука. - 2019. - Т. 21. - № 8. - С. 65–89.

19. Мальцева А.А. Совершенствование soft skills педагогических работников как условие внедрения профессионального стандарта / А.А. Мальцева // Сибирский учитель. – 2018. - № 6(121). – С. 25-30.

20. Андреев В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 468 с.

Сведения об авторе:

Баянова Альмира Рубисовна (г. Казань, Россия), аспирант Института психологии и образования ФГАОУ «Казанский федеральный университет», e-mail: almira-djl@mail.ru

Data about the author:

A. Bayanova (Kazan, Russia), post-graduate student of the Institute of psychology and education of Kazan Federal University, e-mail: almira-djl@mail.ru

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378.147

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ

О.В. Пастюк

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью развития системы духовно-нравственного воспитания в образовательных учреждениях. Основная цель статьи заключается в разработке предложений, направленных на повышение эффективности процессов духовно-нравственного воспитания студентов педагогических профилей. Авторами проанализированы основные положения и результаты реализации культурно-образовательной программы Северо-Восточного государственного университета «Православная Колыма». На основании исследования определены принципы и наиболее эффективные методы и инструменты духовно-нравственного воспитания студентов педагогических профилей. Приводятся результаты авторского социологического исследования, в ходе которого были опрошены молодые педагоги, выпускники педагогического факультета – участники культурно-образовательной программы. Исследование позволило выявить необходимость проведения практических семинаров для педагогов с целью знакомства их с новыми формами работы по духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения. Статья предназначена для преподавателей вузов, студентов педагогического профиля, ученых и исследователей в области педагогики и духовно-нравственного воспитания.

Ключевые слова: компетенции, духовно-нравственное воспитание, православные традиции, принципы, формы духовно-нравственного воспитания, православные гостиницы.

IMPROVEMENT OF THE PROCESS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL PROFILES

O. Pastuyk

Abstract. The relevance of the article is due to the need to develop a system of spiritual and moral education in educational institutions. The main goal of the article is to develop proposals aimed at improving the efficiency of the processes of spiritual and moral education of students of pedagogical profiles. The authors analyzed the main provisions and results of the implementation of the cultural and educational program of the North-Eastern State University «Orthodox Kolyma». On the basis of the implemented, the principles and the most effective methods and tools of spiritual and moral education of students of pedagogical profiles are determined. The results of the author's sociological study are presented, during which young teachers, graduates of the pedagogical faculty and participants in the cultural and educational program were interviewed. The study revealed the need for practical seminars for teachers in order to familiarize them with new forms of work on the spiritual and moral education of the younger generation. The article is intended for university teachers, pedagogical students, scientists and researchers in the field of pedagogy and spiritual and moral education.

Keywords: competencies, spiritual and moral education, Orthodox traditions, principles, forms of spiritual and moral education, Orthodox living rooms.

Несмотря на то, что во втором десятилетии XXI века большое внимание уделяется духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения – данный вопрос, по-прежнему, не теряет своей остроты. Сегодня в молодежной среде искажены многие нравственные ориентиры, возможно, именно поэтому люди старшего поколения обвиняют молодежь в излишней агрессивности, бездуховности и в отсутствии чувства патриотизма.

В данном контексте целесообразно акцентировать внимание на том, что проблема духовности молодежи является многоплановой и межпредметной, поскольку рассматривается в культурологии, истории, психологии, философии и православной литературе. Е.П. Белозерцев, В.М.

Кларин, Н.Д. Никандров, Т.И. Петракова, Т.В. Скларова и многие другие ученые посвятили свои исследования вопросу повышения духовной нравственности молодого поколения россиян [8].

Актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания будущих педагогов обуславливается следующими положениями, представленными на рисунке 1 [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что особое внимание следует уделять духовно-нравственному воспитанию именно будущих педагогов, поскольку, окончив вуз, они будут работать в образовательных организациях, где их обязанностью станет повышение нравственного уровня молодежи от дошкольников до старшеклассников.

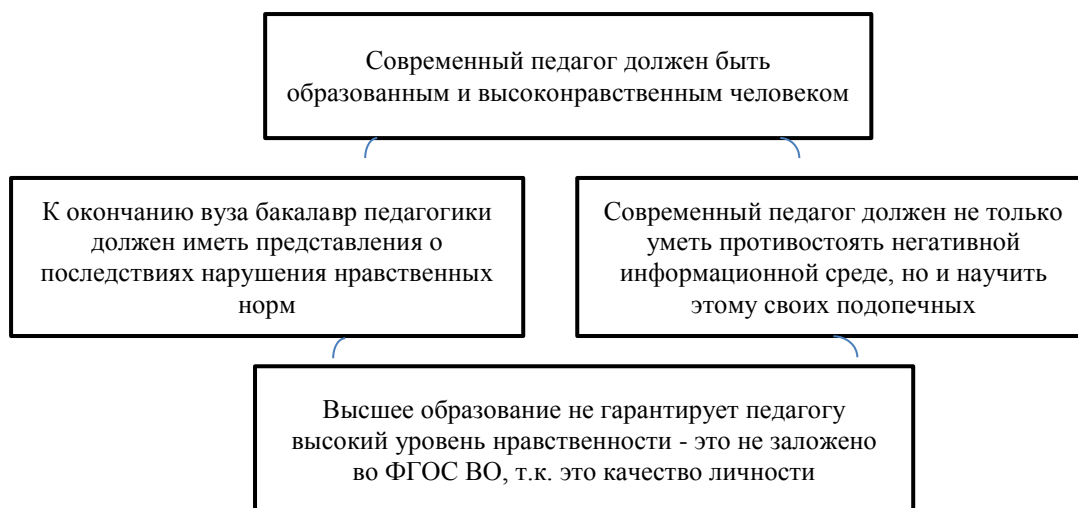


Рисунок 1. - Положения, подтверждающие актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания будущих педагогов

Можно констатировать, что будущим педагогам еще на ступени студенчества необходимо осмыслить опыт культуры своего народа и интегрировать его в современную систему образования с целью решения государственных задач в деле духовно-нравственного и культурного воспитания детей, подростков и молодежи.

Нельзя не отметить и то, что знакомство студенчества с традициями своего народа и православной историей своего края – это ключевой культуuroобразующий фактор, от которого зависит не только духовное здоровье нации, но и территориальная целостность государства [2].

По нашему мнению, значительным потенциалом в решении обозначенной проблемы является разработка культурно-образовательных программ, предполагающих сотрудничество образования, культуры и Русской Православной Церкви, что позволит поднять духовно-нравственное воспитание на более высокий уровень.

Проанализируем дефиницию «духовно-нравственное воспитание».

В Словаре русского языка С.И. Ожегова даны следующие определения:

– нравственность – это духовные, внутренние качества, которыми руководствуется человек, правила поведения, этические нормы, определяемые этими качествами [4];

– духовность – относится к умственной деятельности, к области духа [5].

Духовность всегда являлась центральной характеристикой личности человека. Но для того, чтобы духовность стала реальным качеством

характера, необходимо постоянное духовное развитие человека [1].

Резюмируя изложенное, можно сделать вывод о том, что целью духовно-нравственного воспитания является духовно-нравственное развитие человека на основе его всестороннего развития.

В своих исследованиях В.М. Меньшиков выделяет следующие задачи духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения:

1. Воспитание цельной личности, понимающей и принимающей свои обязанности перед обществом и окружающими.

2. Оказание педагогом в процессе воспитания поддержки своему подопечному в обретении реальных способов самоутверждения в социуме на основе понимания устоев культуры, а также путей духовно-нравственного развития личности.

3. Возрождение классического образа семьи как святыни, а также воспитание традиционной семейной и бытовой культуры.

4. Воспитание достойного гражданина, любящего свою родину, формирование патриотического сознания, потребности в гражданском и духовном служении своему Отечеству.

5. Освоение высших духовных образцов отечественной культуры, бережное отношение к историческому и духовному наследию своего народа, истории православия, традициям христианской культуры [3].

На педагогическом факультете Северо-Восточного государственного университета (г. Магадан) вопрос духовно-нравственного воспитания будущих педагогов уже в течение пяти лет решается с помощью культурно-

образовательной программы «Православная Колыма», разработанной преподавателями факультета [7].

Данная программа направлена на духовно-нравственное воспитание студентов педагогических профилей - будущих педагогов и включает в себя следующие модули: «Волонтерская деятельность», «Знакомство с историей Храмов Магаданской области», «Образовательный модуль».

Актуальность Программы обусловлена тем, что на современном этапе российское общество переживает нравственный кризис, который постепенно приводит к разрушению личности. Сегодня не только у детей, но и у взрослых искажены представления о милосердии, доброте, справедливости, великодушии, патриотизме и гражданственности. А ведь бакалавр педагогики должен будет осуществлять духовно-нравственное воспитание в детском саду или школе. Молодому педагогу в среде своих подопечных придется сталкиваться не только с позитивными моментами, но и с агрессией, жестокостью и духовной незрелостью. Именно поэтому в стенах вуза он должен узнать методы и формы работы с детьми в данном направлении, а также обрести высокий уровень духовности и нравственности, чтобы стать примером для своих воспитанников [9].

Как показала апробация программы духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи «Православная Колыма», она способствует ознакомлению студенчества с православными традициями своего народа и миссионерской деятельностью святителя Иннокентия (Вениаминова), много сделавшего для развития православия на Северо-Востоке России. В рамках реализации проекта была разработана модель внеучебной деятельности в вузе, основанная на духовно-нравственном воспитании будущих педагогов.

Цели Программы:

1. Воспитание духовно-нравственной

личности будущего педагога через приобщение его к православным традициям своего народа.

2. Создание оптимальной социально-педагогической воспитывающей среды, направленной на творческое саморазвитие и самореализацию личности будущего педагога.

Основные задачи Программы:

1. Формирование у студентов системы духовно-нравственных ценностей на основе православных традиций.

2. Формирование медиа-банка данных о православных Храмах Магаданской области (видео экскурсии).

3. Разработка путеводителя и пособия для студентов и молодых педагогов «Путешествие по православным Храмам Магаданской области».

Качественные результаты, которые были достигнуты в результате реализации культурно-образовательной программы «Православная Колыма»:

1. Расширение кругозора студентов - будущих педагогов о духовно-нравственных традициях Колымы (знание истории развития православия на Северо-Востоке России, истории Храмов Магаданской области и т.д.).

2. Создание банка видео экскурсий по Храмам Магаданской области для образовательных организаций региона.

3. Сформированность у будущих педагогов общекультурных, исследовательских, информационно-коммуникативных и других компетенций.

4. Положительная динамика эффективности организации духовно-нравственного воспитания у студентов, будущих педагогов – участников культурно-образовательной программы (мониторинг).

5. Издание путеводителя и пособия о православных Храмах Магаданской области, что позволило молодым педагогам Колымы более качественно готовиться к урокам ОРКСЭ.

Система организации работы по реализации Программы «Православная Колыма» представлена в таблице 1.

Таблица 1. - Система организации работы на педагогическом факультете СВГУ по реализации Программы «Православная Колыма»

№	Название мероприятия	Качественные результаты
1	Культурно-образовательный семинар для преподавателей, которые будут осуществлять взаимодействие со студентами в рамках реализации Программы	Разработан алгоритм деятельности студентов по составлению видео экскурсий по Храмам Магаданской области, а также памятки по формированию материалов для буклета о конкретном Храме
2	Технический семинар для студентов о правилах проведения видеосъемки экскурсий	Студентами получены практические навыки проведения видеосъемок

Продолжение таблицы 1

3	Проведение курса лекционно-практических занятий (15 занятий) для студентов педагогических профилей о развитии православия на Колыме и о миссионерской деятельности святителя Иннокентия (Вениаминова)	Расширены знания студентов об истории развития православия на Колыме, что поможет им при проведении мероприятий для школьников г. Магадана и в дальнейшей педагогической деятельности при преподавании ОРКСЭ
4	Проведение студентами педагогических профилей Сретенских встреч с учащимися образовательных организаций г. Магадана	Сценарии встреч и методические рекомендации по проведению мероприятий Размещение информации в СМИ, включая телеканалы г. Магадана и сайты информационных партнеров
5	Оказание помощи Магаданской епархии в проведении городских Пасхальных ученических чтений	Применение студентами знаний в области православной культуры на практике (помощь учащимся школ города в подготовке докладов) Размещение информации в СМИ, включая телеканалы г. Магадана и сайты информационных партнеров
6	Изучение студентами истории православных Храмов Магаданской области	Сформирован медиа-банк экскурсий по православным Храмам Магаданской области
7	Волонтерская помощь студентов жителям Магаданской области, формирование у них таких нравственных качеств, как милосердие, взаимопомощь, поддержка слабых	Формирование рождественских и пасхальных подарков для жителей Магаданской области (совместно с Магаданской епархией) Размещение в СМИ информации о волонтерской деятельности студентов, а также размещение данной информации на сайтах информационных партнеров
8	Участие студентов педагогических профилей в организации областных Рождественских образовательных чтений	Волонтерская деятельность студентов педагогических профилей
9	Организация и проведение праздничных концертов для детей из малообеспеченных и неблагополучных семей, для детей-инвалидов и опекаемых детей	Сценарии концертов и рекомендации по их проведению
10	Организация и проведение православных гостиных (1 раз в месяц) по следующей тематике: - «Сострадание – основа нравственных побуждений человека»; - «История духовного просвещения Колымы»; - «История патриотизма русского народа» и др.	Сценарии гостиных, которые войдут в методическое пособие. Формирование у студентов таких важных нравственных качеств, как СО-страдание (совместное страдание), СО-переживание (совместное переживание), патриотизм, любовь к Родине и др.
11	Создание бессмертного взвода педагогического факультета (начало создания 2016 год)	Видеоролик с фотографиями и краткими историями о судьбах родственников студентов и преподавателей, принимавших участие не только в военных действиях, но и в тылу. Видеоролик ежегодно пополняется, т.к. в вуз поступают новые студенты и транслируется с начала и до середины мая
12	Проведение дискуссионной площадки «Война и духовные ценности: нравственный конфликт человека на войне»	Формирование у студентов таких важных нравственных качеств, как патриотизм, любовь к Родине и др. Размещение информации в СМИ, включая телеканалы г. Магадана и сайты информационных партнеров
13	Научно-практическая конференция «Поиски настоящего в прошлом: православная Колыма сегодня»	Участники конференции: студенты педагогических профилей, представители Магаданской и Синегорской епархии, молодые педагоги Магаданской области, выпускники педагогического факультета СВГУ Размещение информации в СМИ, включая телеканалы г. Магадана и сайты информационных партнеров

Основные принципы программы духовно-нравственного воспитания «Православная Кольма»:

– принцип социально-педагогического партнерства (формирование сотрудничества с Магаданской епархией, общественными организациями, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ);

– принцип ценностной ориентации (направлен на формирование у студентов духовно-нравственных ценностей, обеспечивающих у них саморегуляцию и мотивацию поведения);

– принцип социальной востребованности воспитания (воспитание не должно ограничиваться простым информированием студентов о тех или иных ценностях, т.к. оно должно формировать возможности для нравственного поступка);

– принцип гуманизации образования (формирование у студентов целостной картины духовного развития современного человека).

В рамках реализации Программы применялись следующие методы духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи, обучающейся на педагогическом факультете СВГУ: методы формирования знания о нравственных нормах современного педагога; методы формирования нравственного поведения; методы стимулирования нравственного поведения.

Анализ анкет молодых педагогов, выпускников педагогического факультета ФГБОУ ВО СВГУ 2016-2018 гг., привел к следующим результатам, см. рисунки 2, 3. Всего было проанкетировано 43 учителя начальных классов школ Магаданской области и 28 педагогов дошкольных образовательных организаций.

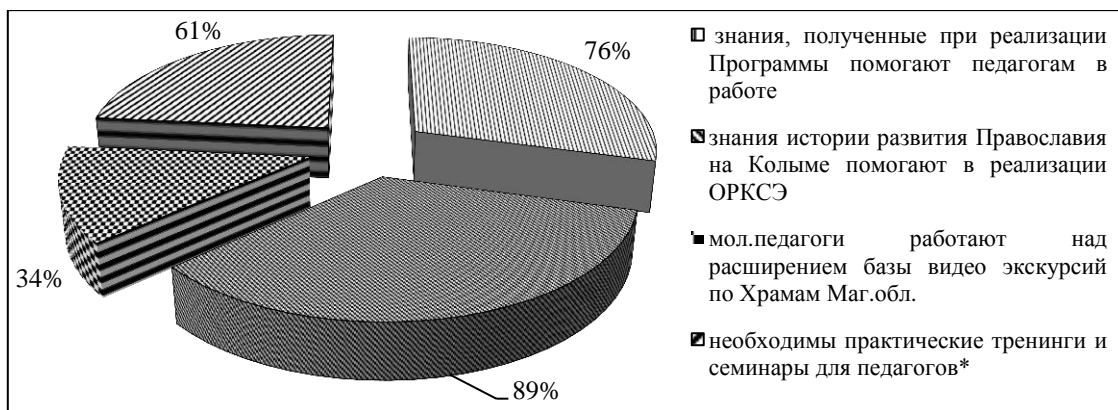


Рисунок 2. - Количественный анализ анкет молодых учителей начальных классов, выпускников педагогического факультета ФГБОУ ВО СВГУ 2016-2018 гг.

Примечание: * - по мнению молодых педагогов, необходимо проведение практических семинаров для более опытных педагогов с целью знакомства их с новыми формами работы по духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения.

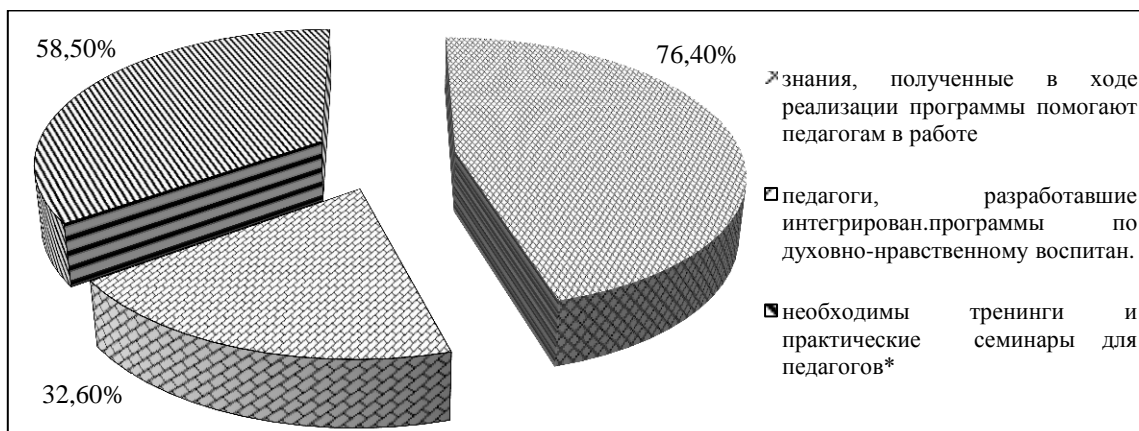


Рисунок 3. - Количественный анализ анкет молодых учителей начальных классов, выпускников педагогического факультета ФГБОУ ВО СВГУ 2016-2018 гг.

Примечание: * - по мнению молодых педагогов, необходимо проведение практических семинаров для более опытных педагогов с целью знакомства их с новыми формами работы по духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения.

На основе диаграмм рисунков 2 и 3 можно сделать вывод о том, что выпускники педагогического факультета, принимавшие участие в реализации культурно-образовательной программы духовно-нравственного воспитания будущих педагогов «Православная Колыма», не только получили знания, которые используют в образовательном процессе детских садов и школ Магаданской области, но и продолжают деятельность в данном направлении. Об этом свидетельствует то, что они разрабатывают интегрированные программы по духовно-нравственному воспитанию дошкольников и расширяют банк видео экскурсий по православным Храмам Колымы для школьников.

Резюмируя изложенное в данной статье, можно констатировать, что на современном этапе развития российского общества необходимо не фрагментарное использование занятий по духовно-нравственному воспитанию молодого поколения, а комплексное и системное обучение и воспитание студентов педагогических профилей. Но для того, чтобы молодые педагоги могли сформировать свою систему духовно-нравственного воспитания в образовательном процессе детского сада или школы, целесообразно еще в вузе создать духовную атмосферу, способствующую духовно-нравственному становлению студента.

Литература:

1. Бушмарина Н.Н. Сохранение и развитие традиций православного духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения / Н.Н. Бушмарина // Современная высшая школа: инновационный аспект. - 2019. - № 3(45). - С. 70-75.

2. Левченко Н.В., Антонова Г.В. Духовно-нравственное воспитание студентов педагогических специальностей / Н.В. Левченко, Г.В. Антонова // Теория и практика общественного развития. - 2015. - № 22.

3. Меньшиков В.М. Цель и задачи духовно-нравственного воспитания [Электронный ресурс] / В.М. Меньшиков. - Режим доступа: <https://www.portal-slovo.ru/pedagogy/310/>

4. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. - М., 1989.

5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. - М., 1987.

6. Пастюк О.В. Адаптация территориального педагогического опыта и исторических традиций в современной системе образования Магаданской

области: сборник научных трудов / О.В. Пастюк // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации / Межд. научно-практ. Конф; Первые Международные историко-педагогические чтения Института «Высшая школа образования» ФГБОУ ВО МПГУ. - М.: МПГУ, 2019. - С. 717-723.

7. Серикова Л.А., Нижегородов Д.Г. Подготовка будущих педагогов к духовно-нравственному воспитанию детей в поликультурном образовательном пространстве / Л.А. Серикова, Д.Г. Нижегородов // Вестник ЮУрГГПУ. - 2017. - № 10. - С. 73-78.

8. Слярова Т.В. Православное образование в современной России: структура и содержание / Т.В. Слярова // Вестник ПСТГУ. Сер. IV: Педагогика. Психология. - 2016. - Вып. 1 (40). - С. 9-16.

9. Спицына Л.Г. Проблемы и перспективы духовно-нравственного воспитания студентов ВУЗа - будущих педагогов / Л.Г. Спицына // Таврический научный обозреватель. - 2016. - № 1-3(6). - С. 44-47.

Сведения об авторе:

Пастюк Ольга Владимировна (г. Магадан, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет», e-mail: com.pas@rambler.ru

Data about the author:

O. Pastuk (Magadan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, decan of the pedagogical faculty of North-Eastern state University, e-mail: com.pas@rambler.ru

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования

Высшее образование

УДК 378

МОДЕЛИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ НАУКОТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КАК УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ В СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА

Р.Р. Хайрутдинов, О.Л. Панченко

Аннотация. В статье представлены возможности использования моделирования в развитии субъектности студентов-магистрантов в среде университета. Раскрыт механизм формирования наукотворческого потенциала как условия развития и саморазвития субъектности студентов-магистрантов. Авторами спроектирована концептуальная модель формирования магистров как субъектов научно-образовательной и научно-педагогической деятельности. Для апробации модели и технологии применены методы эксперимента, опроса и невключенного наблюдения. Выявлено, что в научной и образовательной среде университета слабо используется субъектный наукотворческий потенциал студентов-магистрантов. Магистратура университета не в полной мере способствует саморазвитию субъектности студента. Опытным-экспериментальным путем доказано, что организация субъектно-ориентированной образовательной среды способствует активизации наукотворческого потенциала магистрантов и содействует саморазвитию их научно-образовательной субъектности. Работа представляет интерес для проектирования современного магистерского образования в университете.

Ключевые слова: магистерское образование, саморазвитие, субъектность, субъектно-ориентированная среда, эксперимент, модель, технология, критерий, университет, наукотворческий потенциал.

MODELING THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND CREATIVE CAPACITY AS CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' SUBJECTIVITY IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT

R. Khairutdinov, O. Panchenko

Abstract. The article presents the possibilities of using modeling in the development of subjectivity of undergraduate students in the university environment. The mechanism of the formation of scientific and creative potential as a condition for the development and self-development of the subjectivity of undergraduate students is revealed. The authors designed a conceptual model of the formation of masters as subjects of scientific, educational and scientific-pedagogical activity. To test the model and technology, the methods of experiment, interrogation and uninvolved observation were applied. It is revealed that in the scientific and educational environment of the university the subjective scientific and creative potential of undergraduate students is poorly used. The master's program of the university does not fully contribute to the self-development of student's subjectivity. It has been proved experimentally that the organization of a subject-oriented educational environment contributes to the stimulation of the scientific and creative potential of undergraduates and contributes to the self-development of their scientific and educational subjectivity. The work is of interest for the design of modern master's education at the university.

Keywords: master's education, self-development, subjectivity, subject-oriented environment, experiment, model, technology, criterion, university, science-creative potential.

Сегодня магистерское образование становится популярным для студенческой молодежи. Современный магистр – это субъект научно-образовательной и научно-педагогической деятельности. На уровне магистерского образования резко повышается роль самообразования, саморазвития и самоактуализации. Как известно, все процессы, связанные с «само» (самовоспитание, саморазвитие, самоактуализация), имплицитно содержат в себе идеологию развития субъектности человека, о феномене которой мы

писали в своих работах [8;9;12]. Мы особо выделяем роль субъектности, субъектно-ориентированной среды для развития магистрантов [11;12].

Мы считаем, что оба феномена, и субъектность студента, и феномен магистратуры требуют своего методологического анализа как взаимообусловленных явлений современного образования. Интерес к изучению педагогических проблем магистратуры как второго уровня высшего образования возрастает в академических кругах и отражен в ряде работ [1-7]. Так, Б.И.

Бедный и О.А. Кузенков проанализировали интегрированные образовательные программы магистратуры в контекстах развития самостоятельности студентов как индикатора их творческой активности, нам импонируют их размышления и выводы [1]. В исследовании Т.В. Есенской представлены различные проекты формирования программ магистерского образования в различных аспектах самостоятельного освоения студентами-магистрантами этих программ [2]. Е.В. Караваева представила первый опыт разработки и реализации программ подготовки будущих магистров как научно-педагогических кадров и программ третьего уровня высшего образования и выявила проблемы и возможные пути их решения, и мы согласны с этим автором относительно необходимости изучения этого явления [3]. А.В. Киселева, исходя из традиции и новых подходов, акцентировала внимание на роли самостоятельной работы студентов в условиях новой информатизации и цифровизации образования [4]. В этом же контексте Г.В. Милованова видит в самостоятельной работе и самообразовании важные условия успешной профессиональной деятельности [7]. В работе С.Н. Фомина и И.В. Харитоновой раскрыты вопросы организации самостоятельной работы как средства самоорганизации студентов в условиях личностно-ориентированного подхода в обучении, в котором имплицитно содержатся идеи субъектно-ориентированного подхода и к магистрам [10]. В.Н. Кузнецова выявила новые проблемы становления и развития магистратуры, заключающиеся в трансформации проблем бакалавриата на уровень магистратуры и пути их решения [4;5]. В работе В.В. Маркина и В.В. Воронова содержится критический анализ проблем подготовки кадров высшей квалификации в дискурсе Болонского процесса, заключающийся в запаздывании организации института магистратуры в российском образовании и превращении его в массовую кампанию [6].

В науке и практике в недостаточной мере выявлены и разработаны теоретико-методологические основания для развития субъектности магистранта в научной и образовательной среде магистратуры. Это связано с ориентацией на магистра как объекта, а не субъекта учебно-профессиональной деятельности. Тем более, что распространенной моделью магистратуры является модель дублирования бакалавриата, с небольшими его вариациями, в которой продолжает доминировать учебная деятельность студента-магистранта и

недостаточно внимания уделяется научной и научно-педагогической деятельности магистранта [8;9].

О противоречивом характере новой модели российской высшей школы в последние годы много говорится в академическом сообществе [10;11]. Подготовка магистра должна осуществляться в иной научной и образовательной среде университета. Прежде всего, следует говорить о формировании *субъектно-ориентированной научной и образовательной среды университета, которая создает максимальные и оптимальные возможности для саморазвития будущего магистра как субъекта научно-образовательной и далее – субъекта научно-педагогической деятельности*. На первом курсе магистратуры студент проходит в своем саморазвитии путь от субъекта учебно-профессиональной деятельности до субъекта научно-педагогической деятельности.

Для трансформации субъектности магистранта от учебно-профессиональной до научно-педагогической деятельности студенту необходимо их реализовывать в творческой профессиональной, научно-исследовательской, научно-педагогической деятельности. Это возможно если он как субъект этих видов деятельности помещен или погружен в процесс их освоения в научной и образовательной среде университета на основе субъектной парадигмы [9;10]. Мы выделяем роль субъектно-деятельностной парадигмы в современном магистерском образовании в университете [11;12]. В наших исследованиях мы неоднократно подчеркивали возможности и роль наукотворческого потенциала студентов в развитии субъектности как условия и результата данного процесса [12;13].

Проблемное поле магистратуры затрагивает и зарубежных авторов в различных интерпретациях вопросов обучения магистров на основе индивидуального, дифференцированного и субъектно-ориентированного подходов [14-16].

Анализ научной литературы позволяет констатировать недостаток специальных исследований, посвященных проблеме магистратуры как условия и результата саморазвития субъектности студентов-магистрантов в условиях образовательной и научной среды университета. Важным направлением исследований в данной области могут выступить опытно-экспериментальное внедрение технологий раскрытия субъектного наукотворческого потенциала магистрантов и последующий анализ результатов системы наставничества среди магистрантов.

В рамках субъектно-ориентированной среды университета делается акцент на наукотворческую деятельность магистрантов. Основной гипотезой исследования явилось предположение о том, что в целях саморазвития субъектности для студентов магистратуры необходимо создание специальных условий в виде субъектно-ориентированной образовательной среды, что будет стимулировать их к наукотворческой самореализации.

В статье применены следующие методы: теоретический анализ источников; массовый опрос магистрантов. Выборка составила (N=675) на первом этапе опытно-экспериментальной работы и на втором этапе (N=662). В невключенном наблюдении она составила (N=476).

В чем заключалась опытно-экспериментальная база исследования?

Нами были организованы и проведены массовый опрос и невключенное наблюдение среди магистрантов Института международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета, обучающихся по программам «Туризм», «Культурология», «Международные отношения», «История» на очном и заочном отделениях на первом и втором годах обучения в магистратуре. Период опытно-экспериментального обследования – сентябрь 2017 – июнь 2019 гг.

В результате проведенных исследований апробирована технология организации субъектно-ориентированной среды в подготовке будущих магистров. Технология состоит из двух блоков. *Первый блок – содержательно-процессуальный*, объединяющий содержание и процесс действий, ориентированных на формирование субъектно-ориентированной среды в магистерском образовании. Он состоит из системы мероприятий, объединенных единым замыслом единой миссией, позволяющих создавать субъектно-ориентированную среду в подготовке магистров. Система данных мероприятий представляет собой *механизм активизации субъектности магистрантов*. Содержание всех мероприятий должно непосредственно и опосредованное воздействовать на магистрантов через реализуемые принципы, формы и методы обучения, а также через создание субъектно-ориентированной образовательной среды как главного педагогического условия развития научно-образовательной и научно-педагогической субъектности [13].

Второй блок – инструментально-методический. Он содержит, во-первых,

критериальную модель будущего магистра, основанную на субъектных качествах личности (включает критерии, показатели, уровневую шкалу оценивания). Во-вторых, диагностический инструментарий, позволяющий выявлять уровень сформированности субъектности магистрантов в процессе их обучения и участия в мероприятиях. Данный инструментарий применяется на входе и на выходе, то есть, представляет собой первично-диагностический и контрольный; применение инструментария позволяет фиксировать состояние и динамику изменений уровня субъектности магистрантов [13].

Разработка критериальной модели подготовки магистра предусматривает выделение нескольких основных критериев субъектности. Несмотря на интегральность характера субъектности, мы исходим из того, что субъектность магистранта (и далее – магистра) определяется, прежде всего, степенью его активного и творческого участия в научно-исследовательской деятельности, поскольку в ней и состоит главное отличие уровня магистратуры от уровня бакалавриата. С целью фиксации выделенных признаков субъектности была произведена операционализация выделенных критериев и разработан соответствующий инструментарий. Инструментарий представляет собой вопросник, состоящий из нескольких блоков вопросов; бланк невключенного наблюдения [13].

Характеризуя итоги полевого этапа исследования, остановимся на результатах, полученных в ходе первичной диагностики, контрольного этапа исследования, осуществленных методами анкетного опроса, невключенного наблюдения. На диагностическом этапе был проанализирован блок результатов по реализации наукотворческого потенциала магистрантов в начале учебного года, то есть, *до начала эксперимента*. Анализ данных опроса, проведенного среди студентов магистерского уровня подготовки на диагностическом этапе, показал следующие результаты. Уровень участия магистрантов в конференциях в период обучения их на бакалавриате и на первом году обучения в магистратуре (для опрошенных магистрантов второго года обучения) составил 43%: большинство из них не участвовали на конференциях. Около 21% студентов приняли участие в двух и 14% более двух конференциях и 12% на одной конференции [13].

Так же мы изучали степень участия студентов-магистрантов в олимпиадах и конкурсах.

На рисунке 1 три четверти опрошенных не принимали участия в конкурсах, олимпиадах,

иных конкурсных и научно-практических мероприятиях; лишь 4% опрошенных участвовали более чем в одном из таких мероприятий за последние три года, см. рисунок 1.

Нас также волновал такой важный показатель, наличие публикаций магистрантов за

последние три года. Результаты представлены на рисунке 2.

Как видно из приведенных данных, только 12% магистрантов имели публикации в сборниках научных работ, журналах за последние три года, см. рисунок 2.

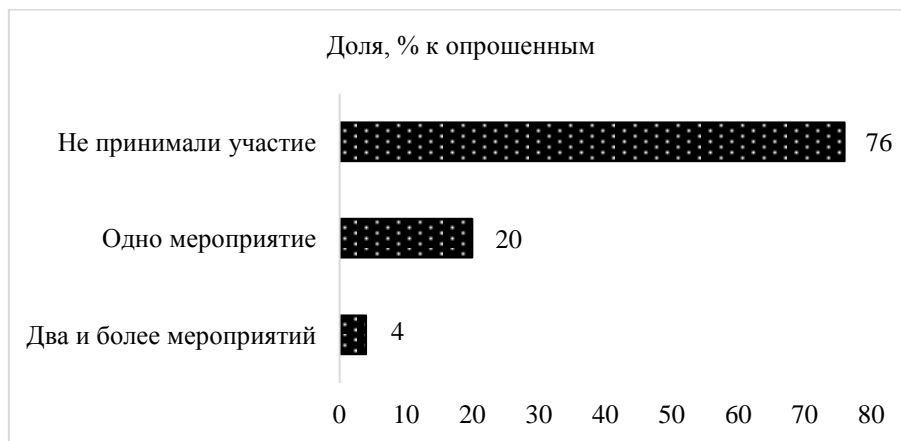


Рисунок 1. – Число олимпиад и конкурсов, в которых магистранты принимали участие в последние три года

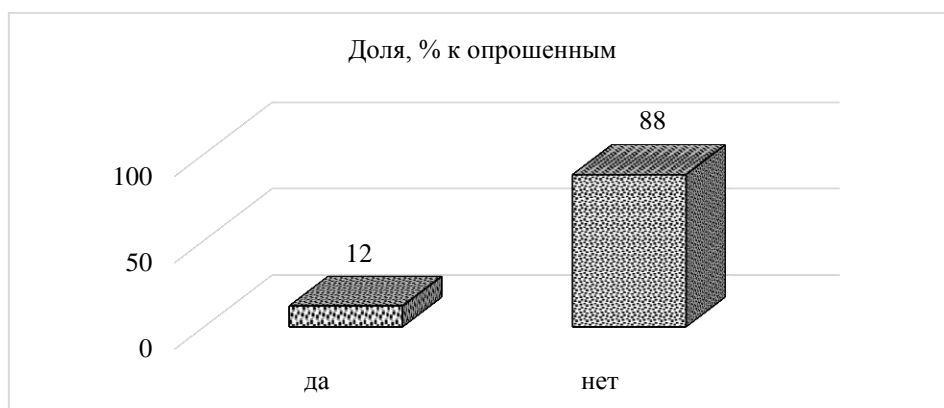


Рисунок 2. – Наличие публикаций магистрантов (за последние три года)

диагностический этап эксперимента показал низкий уровень субъектности магистрантов первого и второго годов обучения, до начала эксперимента. Невключенное наблюдение позволило сделать вывод о низкой мотивации магистрантов к занятию наукотворческой деятельностью, что выражалось в следующих основных признаках: из всей совокупности магистрантов (476 чел.) только 9% выразили желание участвовать в наукотворческих мероприятиях для студентов; 13% – проявляли определенный интерес, но не выражали очевидного желания; 10% – выразили

заинтересованность в публикации статей в журналах, сборниках научных работ; 9% – проявили определенный интерес к участию в конкурсах, грантах; 6% выразили желание посещать научный кружок для молодых исследователей. Таким образом, субъектный потенциал магистрантов в начале учебного года оставался в большей степени нереализованным и нераскрытым [13].

Не менее важным показателем мы считаем динамику публикационной активности магистрантов, которая представлена на рисунке 3.

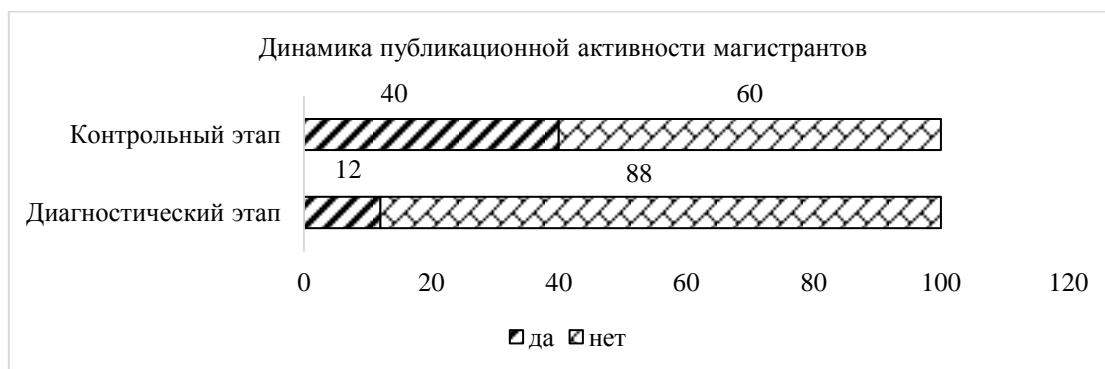


Рисунок 3. – Наличие публикаций магистрантов экспериментальной группы (в конце учебного года)

Как видно из данных, приведенных на рисунке 3, в результате реализации формирующего эксперимента треть всех магистрантов (243 чел. или 36%) первого и второго лет обучения приняли участие в различных мероприятиях указанного цикла. Контрольный этап позволил заключить, что в результате данных мероприятий увеличилось число публикаций магистрантов: если в начале учебного года 88% магистрантов не имели публикаций, то в конце учебного года эта цифра составила 60%, см. рисунок 3, то есть, 40% студентов магистерского уровня подготовки имели публикации в журнале и сборниках трудов. В результате реализации эксперимента доля участия магистрантов в мероприятиях и публикациях возросла на 28% [11-13].

Опрос, проведенный среди магистрантов первого и второго лет обучения на выходе, показал, что более трети (36%) магистрантов вполне мотивированы на занятие наукотворческой деятельностью: 28% магистрантов отметили, что желают и дальше участвовать в конференциях, форумах, конкурсах для магистрантов, 30% опрошенных указали, что им интересно и далее публиковать свои статьи в журнале и сборниках, 12% выразили желание участвовать в конкурсах и грантах различного уровня. При этом один респондент мог дать несколько вариантов ответов; общая доля ответивших положительно на вопрос «Планируете ли вы в дальнейшем принимать участие в различных формах наукотворческой деятельности?» составила 36%; количество ответивших – 662 чел. Согласно проведенному наблюдению на контрольном этапе исследования, заметно повысилась мотивация магистрантов на участие в научных мероприятиях: около половины (48%) магистрантов в конце учебного года отметили, что нацелены на занятие научной деятельностью и желали бы, чтобы научно-практические мероприятия для магистрантов проводились регулярно [13].

Результаты проведенного анализа позволили нам выявить и обосновать, ряд положений. Во-первых, подготовка будущего магистра в университете не в полной мере ориентирована на развитие его как субъекта научно-педагогической деятельности. В связи с этим, невозможно полное достижение результата обучения будущего магистра как формирование магистра с высоким уровнем научно-исследовательских и научно-педагогических компетенций. Мы считаем, что компетенции будущего магистра как субъекта научно-педагогической могут быть сформированы только в субъектно-ориентированной образовательной среде университета. Для этого необходимо в среде университета использовать оптимальное сочетание как традиционных, так и фасилитирующих практик преподавателя, под которыми мы понимаем практики помощи и поддержки студента [13].

Во-вторых, разработанная и апробированная нами критериальная модель подготовки магистра как субъекта научно-педагогической деятельности предполагает выделение критериев и индикаторов субъектности, среди которых ведущее место занимает участие обучаемых в научно-исследовательской и научно-образовательной деятельности. В ходе реализации эксперимента нами была организована субъектно-ориентированная среда обучения, направленная на активное вовлечение студентов-магистрантов в научно-исследовательскую деятельность в университете. Технология предусматривала разработку алгоритма процесса повышения наукотворческой активности магистрантов через выстраивание их индивидуальных образовательных траекторий, на которые мы указывали в своих исследованиях [13].

В-третьих, в ходе контрольного этапа эксперимента установлено, что наукотворческий потенциал студентов-магистрантов был активизирован. Это отразилось в повышении

активности в участии магистрантов в мероприятиях, публикациях. Также отмечено повышение мотивации студентов для занятий наукотворческой деятельностью. В целом, можно констатировать, что организация субъектно-ориентированной образовательной среды обучения способствует развитию магистра как субъекта научной и педагогической деятельности [13].

В-четвертых, мы выделяем в качестве перспективного направления исследований внедрение системы научного наставничества среди магистрантов, где наставниками выступают не только преподаватели как научные руководители, но и магистранты [13].

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили наше предположение о важности субъектно-ориентированной научной и образовательной среды в раскрытии научно-творческого потенциала как условия саморазвития субъектности магистров университета.

Субъектность магистра развивается в процессе активного участия магистранта как субъекта учебно-профессиональной и научно-педагогической деятельности в различных научно-ориентированных мероприятиях. Субъектность студента становится тем пусковым механизмом, который активизирует процесс самостоятельного освоения им научной и образовательной среды, создавая тем самым оптимальные условия для формирования научно-образовательного пространства магистратуры в среде университета. Только освоенная магистрантом как субъектом научно-образовательной и научно-педагогической деятельности научная и образовательная среда становится для него научно-образовательным пространством для становления и развития его субъектности. Результаты работы могут быть творчески использованы при разработке технологий магистерского образования и проектировании новой среды и пространства для данного процесса.

Литература:

1. Бедный Б.И., Кузенков О.А. Интегрированные образовательные программы «Академическая магистратура аспирантура» / Б.И. Бедный, О.А. Кузенков // Высшее образование в России. – 2016. – No 5. – С. 21–32.
2. Есенская Т.В. Проектирование программы магистерского образования: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Есенская. - Ростов-на-Дону, 2003. - 199 с.
3. Караваева Е.В. Первый опыт разработки и реализации программ подготовки научно-педагогических кадров как программ третьего уровня высшего образования: выявленные проблемы и возможные решения / Е.В. Караваева // Высшее образование в России. – 2015. – № 8–9. – С. 5–15.
4. Киселева А.В. Самостоятельная работа студентов: традиции и новые подходы / А.В. Киселева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2016. – Т. 8. - No 3. – С. 92–101.
5. Кузнецова В.Н. Магистратура: проблемы становления / В.Н. Кузнецова // Высшее образование в России. – 2011. – №1. – С. 45–48.
6. Маркин В.В., Воронов В.В. Подготовка кадров высшей квалификации в дискурсе Болонского процесса: магистраль versus обочина / В.В. Маркин, В.В. Воронов // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. – № 2. – С. 164–175.
7. Милованова Г.В. Самостоятельная работа и самообразование – важные условия успешной профессиональной деятельности / Г.В. Милованова // Вестник Мордовского университета. – 2009. – No 2. – С. 151–155.
8. Мухаметзянова Ф.Г., Панченко О.Л. Субъектность в междисциплинарном дискурсивном поле / Ф.Г. Мухаметзянова, О.Л. Панченко // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 2(127). - С. 12-16.
9. Мухаметзянова Ф.Г. Развитие субъектного потенциала студентов в магистерском образовании / Ф.Г. Мухаметзянова, О.Л. Панченко, Р.Р. Хайрутдинов // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 4(129). - С. 76-80.
10. Фомина С.Н., Харитонова И.В. Организация самостоятельной работы как средство самоорганизации студентов в условиях личностно-ориентированного подхода в обучении / С.Н. Фомина, И.В. Харитонова // Социальная политика и социология. – 2010. – No 7 (61). – С. 70–77.
11. Хайрутдинов Р.Р. Субъектно-деятельностная парадигма в магистерском образовании / Р.Р. Хайрутдинов // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 1. – С. 7–9.
12. Хайрутдинов Р.Р. Наукотворческий потенциал студентов: к проблеме концептуализации понятия / Р.Р. Хайрутдинов, О.Л. Панченко, Ф.Г. Мухаметзянова // Мир психологии. - 2019. - № 2(98). - С. 245-255.
13. Хайрутдинова Р.Р. Развитие наукотворческого потенциала студентов в магистерском образовании / Р.Р. Хайрутдинов, О.Л. Панченко, Ф.Г. Мухаметзянова // Человек и образование. – 2019. - № 1. - С. 10-15.
14. Gruzdev I., Terentev E. Life after PhD: What careers do PhD students in Russia consider? // Higher Education in Russia and Beyond. – 2016. – No. 3 (9). – Pp. 20–21.
15. Society and education in the early of 21th century: integration of tradition and innovation / A.M. Egorchev [et al.] // Journal of Advanced Research in Law and Economics. – 2014. – Vol. 5, no. 2. – Pp. 82–91.
16. Shmatko N. PhDs within and outside of the national labor market // Higher Education in Russia and Beyond. – 2016. – No. 3 (9). – Pp. 9–11.

Сведения об авторах:

Хайрутдинов Рамиль Равилович (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент, директор института международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: ramilh64@mail.ru

Панченко Ольга Львовна (г. Казань, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры всемирного культурного наследия института международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: kadri@bk.ru

Data about the authors:

R. Khairutdinov (Kazan, Russia), Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Director of the Institute of International Relations of Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: ramilh64@mail.ru

O. Panchenko (Kazan, Russia), Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, World Cultural Heritage Department, Institute of International Relations, Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: kadri@bk.ru

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования

DOI: 10.34772/KPJ.2019.137.6.002



УДК 378

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В.В. Самородова

Аннотация. В статье рассмотрены современные вызовы безопасности личности. Цель статьи – раскрыть потенциал молодежного самоуправления в образовательных организациях высшего образования. Автором выделена комплексная задача образовательных организаций, включающая в себя не только исключительно образовательные функции, но и воспитательные аспекты всего процесса подготовки молодых людей к взрослой жизни, в частности задача формирования культуры безопасности, опирающейся на духовно-нравственные позиции. Показаны роль и место обеспечения комплексной безопасности образовательных организаций; проанализированы точки зрения на ее организацию. Раскрыта сущность социальной безопасности образовательной среды, определяющей условия развития культуры безопасности студентов вуза. Показано, что студенческое самоуправление может выступить ключевым фактором вовлечения учащейся молодежи в общественную жизнь вуза, что будет способствовать формированию барьеров для развития и распространения деструктивных идеологий.

Ключевые слова: безопасность, риски и угрозы, комплексная безопасность образовательных организаций, социальная безопасность, студенческое самоуправление.

STUDENT SELF-GOVERNMENT AS A FACTOR FORMATION OF SOCIALLY SAFE ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

V. Samorodova

Abstract. The article deals with modern challenges of individual safety. The purpose of the article is to reveal the potential of youth self-government in educational institutions of higher education. The author identifies a complex task of educational organizations, which includes not only educational functions, but also educational aspects of the entire process of preparing young people for adulthood, in particular the task of forming a culture of safety, based on spiritual and moral aspects. The role and place of complex safety of educational organizations is revealed, the points of view on its organization are analyzed. The essence of social safety of the educational environment, which determines the conditions for the development of safety culture of University students, is revealed. It is shown that student self-government can be a key factor in the involvement of students in the social life of the University, which will contribute to the formation of barriers to the development and spread of destructive ideologies.

Keywords: safety, risks and threats, comprehensive safety of educational organizations, social safety, student self-government.

Вопрос обеспечения безопасности в образовательных организациях высшего образования нашей страны, крайне актуальный в современных условиях, весьма широк и многогранен. Сегодня государство и общество сталкивается с новыми, небывалыми по своим масштабам, вызовами, угрозами и опасностями - терроризмом, идеологическими диверсиями, распространением различного рода деструктивных экстремистских идеологий и идей, в том числе призывающих к конкретным актам насилия, девиантному поведению, а также к саморазрушению, вплоть до суицидов. Основным объектом этих угроз является наша молодежь, что обусловлено ее высокой неустойчивостью, колебаниями, молодежным нигилизмом и протестной активностью. Кроме того, с развитием технического прогресса и технологий также расширяются опасности техногенных и

экологических катастроф, чрезвычайных ситуаций, затрагивающих все население страны, то есть возникают как социальные, так и технические риски [1;2].

Все это требует от работников высшего образования создания многоцелевой и многоуровневой комплексной системы безопасности вузов, которая охватывала бы все необходимые вопросы этой сферы – от всестороннего обеспечения физической защиты, пожарной безопасности, подготовленности сотрудников и обучающихся к чрезвычайным ситуациям до комплекса мероприятий по предупреждению (профилактике) деструктивных идеологий и аддикций в молодежной среде, созданию эффективной системы противодействия им и иным современным вызовам. Очевидно, что обеспечение физической и «духовной» безопасности личности является реализацией

социальной ответственности системы образования в целом, подразумевая «ответственность участников образовательных отношений (образовательных организаций, работников образования, обучающихся) за обеспечение и реализацию мер защиты образовательных организаций и образовательной среды от разного вида внешних и внутренних угроз [3].

С позиций формирования ответа на вызовы и угрозы безопасности автор рассматривает комплексную безопасность в образовательных организациях высшего образования как совокупность мер и мероприятий, осуществляемых во взаимодействии с Министерством науки и высшего образования РФ, органами местного самоуправления, правоохранительными структурами, другими службами и общественными организациями по обеспечению всестороннего безопасного функционирования, а также формированию культуры безопасности сотрудников и обучающихся образовательных организаций, их готовности к рациональным действиям в чрезвычайных ситуациях.

В последнее время Министерством науки и высшего образования России совместно с другими уполномоченными ведомствами проводится глобальная работа по созданию системы и обеспечению функционирования комплексной безопасности высших образовательных и научных учреждений. Исследуя вопросы обеспечения комплексной безопасности вузов с разнообразных позиций, явно сформировался спектр текущих задач, требующих решения и привлечения к этой деятельности всех участников образовательных отношений [4-7].

Практика показывает, что эта деятельность требует выработки единых подходов, требований и постоянную координацию с заинтересованными министерствами, ведомствами и службами как на уровне федерального центра, так и на местах. В связи с этим от некоторых вузов звучат предложения о необходимости создания единого центра по вопросам комплексной безопасности на уровне Министерства, сосредоточения всех вопросов безопасности под единым руководством в самих вузах. Они резонно указывают на то, что это позволит избежать путаницы, двойной и тройной работы, существенно снизит некоторые финансовые затраты. Это связано с тем, что смежные и аналогичные мероприятия по противопожарной безопасности, антитеррористической защищенности и

физической охране подведомственных организаций могут проводиться при кураторстве различных департаментов Министерства, по различным методическим и практическим указаниям с различным финансированием. Это серьезно отражается на реальной мобилизационной готовности объектов к чрезвычайным ситуациям. Аналогичная ситуация с реализацией антикриминальных, антитеррористических и антиэкстремистских проектов, в том числе идеологического характера.

Все эти предложения и способы их реализации еще предстоит обсудить. Отдельные эксперты, соглашаясь с вышеизложенным мнением, возражают по поводу предложений об объединении под единое руководство, особенно на уровне вузов, условно говоря, «силового блока» по физической защите объектов и «контентного блока» по информационно-идеологической и воспитательной работе, требующей, зачастую, особо тонкого и даже индивидуального подхода. В последнее время специалисты отмечают возникновение проблем информационно-технической безопасности, поэтому можно говорить уже о возникновении третьего – «информационно-технического» блока. В любом случае все эти блоки по своей значимости являются основополагающими во всей системе безопасности вузов. Так, реализуя объединенное представление, исследователи комплексной безопасности, базируясь на результатах мониторинга комплексной безопасности вузов РФ [8], предлагают единый социальный проект пролонгированного действия «Обеспечение комплексной безопасности образовательной организации» [9]. По мнению его авторов, данный проект должен заключаться в разработке безопасной траектории «жизнедеятельности» образовательной организации в целях адаптации к современным условиям и реализоваться через создание «контуров безопасности», направленных на обеспечение безопасности личности: инфраструктурного, социального, психодидактического [10;11].

Любой тип безопасности подразумевает:

- понимание безопасности как ценности (аксиологический компонент);
- знания о рисках, угрозах и их источниках, способах противостояния им (когнитивный компонент);
- наличие навыков и умений, готовности действовать в случае угроз безопасности (деятельностный компонент).

Базируясь на определении социальной безопасности образовательной среды вуза как на

степени «защищенности участников образовательных отношений от деструктивно-личностных и физических угроз, позволяющей снизить риски развития деструктивных процессов и личностных аддикций, тем самым предотвращая возникновение социальных проблем и конфликтов» [3], хочется особо подчеркнуть, что всю работу по обеспечению безопасности вузов невозможно эффективно построить без широкого вовлечения в нее «постоянного» и «переменного» состава – педагогических работников и студентов. При этом необходимо не просто формально, на бумаге, создать, условно говоря, «пожарные команды». Необходимо формировать системы взаимопонимания, взаимодействия и многосторонней ответственности всех сторон, приоритет безопасности (обеспечение, формирование, готовность) как обязательное условия образовательной деятельности.

Очевидно, что этот контекст весьма сложен, так как состав обучаемых постоянно меняется. Но практика показывает, что в тех вузах, где реально, а не для отчета в вышестоящие инстанции удалось создать атмосферу вовлечения молодежи в вопросы обеспечения собственной безопасности, сформировать у нее чувство сопричастности и ответственности за свою жизнь и жизнь окружающих, в связи с этим существенно повышается уровень эффективности всей системы комплексной безопасности. Проводимые Минобрнауки России и другими заинтересованными ведомствами проверки показывают, что в последние годы многие вузы достигли в этой сфере значительных успехов. Но, что особенно отрадно, они смогли найти формы привлечения студенческих коллективов даже к скучной, во многом технической работе. Очень интересен опыт создания во взаимодействии с соответствующими службами студенческих оперативных отрядов по обеспечению гражданской обороны, добровольных пожарных дружин и дружин по обеспечению безопасности движения в районах массовых скопления студентов, внештатных студенческих структур по обеспечению правопорядка, осуществляющих свою деятельность в тесном взаимодействии с органами студенческого самоуправления.

Еще больше возможностей увлечь студентов в «контентных» информационно-идеологических и информационно-технических проектах. Этот блок ведет не только к укреплению внутренней безопасности, но и несет значительный предупредительно-профилактический и учебно-воспитательный эффект. В качестве одной из целей развития образования, заданных указом

Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», закреплено воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций. Эффективность работы, проводимой для достижения указанной цели, является определяющим фактором в вопросах противодействия распространению в образовательных учреждениях радикальных, асоциальных и иных деструктивных идеологий.

Успешная практика некоторых учебных организаций высшего образования показывает, что органы студенческого самоуправления при поддержке заинтересованных руководителей и преподавателей вуза способны обеспечивать постоянный эффективный мониторинг многих проблемных зон жизнедеятельности образовательного учреждения и принимать оперативные решения по предотвращению всякого рода негативных явлений. Все мы видим, какой варварской идеологической агрессии с разных сторон подвергаются умы молодых людей. Хорошо продуманными и организованными идеологическими диверсиями их пытаются морально и нравственно разложить, посеять недоверие и пренебрежение к своему собственному государству, ненависть к достижениям нашего народа, его истории и культуре, побудить к конкретным антиобщественным действиям экстремистского характера, асоциальному поведению, вплоть до склонения к самоубийству. Необходимо четко и ясно понимать, что если не организовать этой идеологической агрессии срочное противодействие, то это, в конечном итоге, может иметь крайне негативные долговременные последствия для всего нашего общества. Необходимо создать некий барьер – «духовно-нравственный иммунитет» [12], то есть формирование и укрепление, прежде всего в образовательной среде, гражданской устойчивости к проявлениям экстремизма, этнической, религиозной, социальной или иной нетерпимости, распространению человеконенавистнических идей и идеологий. Данная позиция позволит не только развиваться целостной личности, но и будет способствовать изменению социума после окончания обучения молодого человека, распространяясь через его профессиональную деятельность, семью, социальные связи.

Хорошо организованное студенческое самоуправление – вот ключевой фактор вовлечения учащейся молодежи в общественную жизнь вуза. Формирование чувства сопричастности каждого студента ко всему происходящему в своем учебном заведении создает основу для психологического неприятия всем студенческим коллективом любых нарушений установленных правил. Студент начинает любить и оберегать свой вуз так, как он оберегает свой дом. Именно органы самоуправления обеспечивают максимальную численную вовлеченность студентов в общественную жизнь, такие студенты максимально загружены и контентно, то есть содержательно. Поэтому на современном этапе перед образовательными и воспитательными учреждениями и организациями нашей страны ставится комплексная задача, включающая в себя не только исключительно образовательные функции, но и духовно-нравственные воспитательные аспекты всего процесса подготовки молодых людей к взрослой жизни. Необходимо не только вложить в них знания и умения, но сформировать в них личность, гражданскую, этнокультурную и, при необходимости, религиозную идентичность на основе патриотизма, любви к Родине. Это позволит создать в каждом из них непреодолимый внутренний барьер для невосприимчивости к деструктивной пропаганде.

Многие недооценивают важность формирования гражданской идентичности человека. Не случайно ведь вербовщики деструктивных сект и террористических организаций, паразитирующие на некоторых мировых религиях, ставят перед своими потенциальными жертвами тестовый вопрос именно по этой теме. Они просят молодых людей выбрать для себя, что для них приоритетнее: вера или патриотизм и любовь к Родине, целенаправленно разделяя их и умышленно порождая сомнения в ценностных ориентирах (религия, этнос, родина). Статистика показывает, что формирование гражданской идентичности, вовлеченность в общественно-политические процессы государства, региона, города, в общественную жизнь коллектива вуза, курса, группы позволяет значительно снизить риск молодежных суицидов, давая понимание значимости для группы, вуза и социума в целом каждого действия молодого человека.

Важнейшим аспектом формирования социальной безопасности образовательной среды является проблема справедливости. Это понятие включает в себя и социальную, и правовую, и

повседневную, «бытовую» справедливости. В этой связи в студенческих коллективах необходимо искоренять проявления социального и материального превосходства, максимально исключить несправедливость со стороны административного и профессорско-преподавательского состава. В этом случае, нельзя не упомянуть о коррупции, исключительно разлагающе действующей на молодого человека. У тех представителей молодежи, которые получили какие-либо преференции от коррупции, формируется искаженное представление о морали, нравственности, появляется желание решать, таким образом, все насущные вопросы. И, наоборот, у остальной части молодежи появляется разлагающий негатив по отношению ко всему нашему обществу и государству.

Таким образом, вопросы обеспечения социальной безопасности образовательной среды тесно переплетаются с учебно-воспитательными задачами вуза и становятся неотъемлемой частью всего учебного процесса. Посредством студенческих организаций и вузовского студенческого самоуправления и на их основе возможно обеспечить широкий спектр информационно-пропагандистской и просветительской работы по соответствующим направлениям социальной безопасности, обеспечить справедливость при решении самых сложных вопросов, в том числе во взаимоотношениях студентов между собой, студента с преподавателями и администрацией вузов, организовать эффективную борьбу с коррупцией. Можно говорить о том, что в широком смысле слова мы должны сформировать у нашей молодежи культуру безопасности, которая будет включать в себя целый комплекс знаний и умений, навыков и действий в той или иной опасной (физической, социальной, психологической) ситуации. Она позволит молодому человеку четко идентифицировать степень общественной или личной (для него) опасности того или иного негативного явления и найти верные алгоритмы действий для ее нейтрализации. Основными направлениями профилактики асоциальных и иных негативных явлений в вузе, в том числе связанных с распространением деструктивных идеологий, должны стать: организация максимальной занятости студентов, стремление отвлечь их от влияния негативных факторов, формирование у них установки на здоровый образ жизни, выработку в их сознании и поведении устойчивого иммунитета и нетерпимости к терроризму, экстремизму и деструктивным

религиозным культам, которые представляют особую опасность для безопасности личности. Для реализации этих задач в каждом вузе, исходя из его возможностей и материальной базы, может быть разработана система мер, цель которой –

создание единой образовательной, научной, духовно-нравственной и культурно-досуговой среды, где каждый студент может проявить себя в различных сферах жизнедеятельности и реализовать свои лучшие личностные качества.

Литература:

1. Муравьева Е.В., Сибгатова К.И., Хисматова А.Т. Формирование риск-мышления в аспекте требований Сендайской программы / Е.В. Муравьева, К.И. Сибгатова, А.Т. Хисматова // Вестник НЦ БЖД. – 2017. - №3 (33). - С. 43-47.

2. Самородова В.В. Образование как инструмент обеспечения безопасности / В.В. Самородова // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 3(122). - С. 17-22.

3. Левина Е.Ю., Хусаинова С.В., Прокофьева Е.Н. Социальная безопасность в образовательной среде: критерии качества // Е.Ю. Левина, С.В. Хусаинова, Е.Н. Прокофьева // Человек. Общество. Инклюзия. - 2017. - № 2(30). - С. 27-31.

4. Кисляков П.А. Социальная безопасность и здоровьесбережение учащейся молодежи / П.А. Кисляков. – М.: Шуйский государственный педагогический университет; Логос, 2011.

5. Лызь Н.А. Формирование безопасной личности в образовательном пространстве вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.А. Лызь. - Ставрополь, 2006.

6. Самородова В.В. Конструктивный диалог с молодежью как фактор противодействия идеологии экстремизма и терроризма / В.В. Самородова // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 6(125). - С. 9-12.

7. Прокофьева Е.Н. Модель управления комплексной безопасностью образовательных организаций / Е.Н. Прокофьева // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 3. - С. 57-61.

8. Мухаметзянова Ф.Ш. Обеспечение безопасности как фактор социальной ответственности образования (по результатам мониторинга вузов) / Ф.Ш. Мухаметзянова, Е.Н. Прокофьева, Е.Ю. Левина, А.П. Абраковнов // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 5(118). - С. 76-81.

9. Гильмеева Р.Х., Левина Е.Ю. Комплексная безопасность образовательных организаций как социальный проект / Р.Х. Гильмеева, Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 5(124). - С. 17-23.

10. Мухаметзянова Ф.Ш., Левина Е.Ю. Концепты обеспечения безопасности личности в образовательном пространстве / Ф.Ш. Мухаметзянова, Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 6. – С. 17-19.

11. Козлов В.Е., Масленникова В.Ш., Левина Е.Ю. Аттитюд культуры безопасности образовательных организаций / В.Е. Козлов, В.Ш. Масленникова, Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 5(130). - С. 27-31.

12. Гильмеева Р.Х. Духовно-нравственный иммунитет как фактор социализации молодежи: сборник материалов / Р.Х. Гильмеева // Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики / Материалы 11-ой Международной научно-практической конференции; под общей редакцией Е.А. Корчагина, Р.С. Сафина. - Казань: КГАСУ, 2017. - Т.1. - С. 8-13.

Сведения об авторе:

Самородова Вера Валентиновна (г. Москва, Россия), заместитель директора Департамента государственной службы и кадров Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, e-mail: samorodova_vera@mail.ru

Data about the author:

V. Samorodova (Moscow, Russia), Deputy Director of the Department of Public Service and Personnel of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, e-mail: samorodova_vera@mail.ru

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования

DOI: 10.34772/KPJ.2019.137.6.003

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА КУЛЬТУРЫ

А.А. Жаркова

Аннотация. Статья посвящена формированию профессиональной направленности личности студента в учебно-творческом процессе вуза культуры. Структуру процесса формирования профессиональной направленности личности студента - будущего специалиста социально-культурной деятельности, автор статьи рассматривает как относительно устойчивый порядок внутренних связей и взаимоотношений между вышеназванными составляющими и внутри каждого из них. Структурно процесс профессиональной направленности личности студента распадается на совокупность исследовательских действий, сконцентрировавшихся как в государственном стандарте, так и специальных дисциплинах социально-культурного профиля. Формирование профессиональной направленности студента вуза культуры означает развитие его рефлексии, осознание им себя субъектом деятельности, носителем общественных ценностей, социально полезной личностью.

Ключевые слова: профессиональная направленность, учебно-творческий процесс, вуз культуры, студенты, социально-культурная деятельность.

FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE STUDENT'S PERSONALITY IN THE EDUCATIONAL AND CREATIVE PROCESS OF THE UNIVERSITY OF CULTURE

A. Zharkova

Abstract. The article is devoted to the formation of professional orientation of the student's personality in the educational and creative process of the University of culture. The author considers the structure of the process of formation of professional orientation of the student's personality - the future specialist of social and cultural activity as a relatively stable order of internal relations and relationships between the above-mentioned components and within each of them. Structurally, the process of professional orientation of the student's personality is divided into a set of research activities, concentrated in both the state standard and special disciplines of socio-cultural profile. The formation of professional orientation of a student of the University of culture means the development of his reflection, awareness of himself as a subject of activity, a carrier of social values, a socially useful person.

Keywords: professional orientation, educational and creative process, University of culture, students, social and cultural activities.

Формирование общественного сознания студентов вузов культуры происходит интенсивнее в процессе взаимодействия педагогических выразительных средств и субъектно-субъектного межличностного общения. Поскольку на профессиональную направленность личности студентов вузов культуры по направлению «социально-культурная деятельность» влияет вся совокупность объективных и субъективных факторов – среда вуза. Прав А.Н. Леонтьев, что «Среда для человека – это, прежде всего то, что создано человеком. Это - человеческое творчество, это культура» [9]. В данном варианте студент «существует» в среде, на которую оказывает свое влияние вся совокупность образовательных и общественных отношений – совокупность стихийных и сознательных взаимосвязанных, взаимообусловленных

процессов: создание объективных условий существования человека; целенаправленное воздействие на личность; включенность личности в этот процесс [8].

Методы смыслотворчества и жизнетворчества позволяют раскрыть глубинные процессы содержания практически всех творческих дисциплин [3,4]. Крайне важным является учет эмоционального состояния студентов, раскрытие потенциала их творческой реализации. Учебно-творческий процесс, который строится на основе интереса, внутренней мотивации учения и способностей студентов, способствует реальному восприятию внешнего во внутренний план действий. Это на наш взгляд становится одним из признаков эффективного обучения. Поэтому структурирование учебного материала, моделирование проблемных ситуаций, дидактические игры, тренинговые карточки и

учебно-профессиональные задачи, определяющие комплексное становление будущего специалиста социально-культурной деятельности, позволяют повысить эффективность процесса формирования профессиональной направленности личности студента в вузе культуры.

Задача формирования внутренней основы действий студента - будущего специалиста социально-культурной деятельности воплощается в учебных программах. Каждая учебная программа предполагает глубокое изучение всех профессиональных процессов через микродетали и конечно, изучение происходит в моделированной форме. Каждый из предметов имеет свою автономию, но структура профессиональной направленности такова, что проявляет себя в полной мере только во взаимодействии всех ее составляющих частей. Структуру процесса формирования профессиональной направленности личности студента - будущего специалиста социально-культурной деятельности, автор статьи рассматривает как относительно устойчивый порядок внутренних связей и взаимоотношений между вышеназванными составляющими и внутри каждого из них.

Стратегическая цель обучения в вузе культуры – подготовка и приобщение к мастерству будущих специалистов социально-культурной деятельности, которые несут в социум лучшие образцы мировой и отечественной культуры. Структурно, процесс формирования профессиональной направленности личности студента «распадается» на совокупность педагогических действий, базирующихся на общих и специальных дисциплинах социально-культурного профиля. То есть, современное профессиональное социально-культурное образование – это получение не только широкого круга общенаучных знаний, но и обучение конкретной предметной деятельности: драматургии, режиссуре социально-культурных программ или постановка пластико-хореографических программ. Все большую популярность в последние годы приобретают менеджмент, арт-менеджмент, продюсирование социально-культурных программ.

В каждой предметной деятельности осуществляется совокупность действий, способных удовлетворить потребность студента, опредмеченную в мотиве. По А.В. Бручилину «всякая деятельность человека как субъекта включает в себя те или иные психические процессы и регулируется ими. Только в такой деятельности реализуется отношение человека к окружающему миру - к

другим людям, к задачам, которые ставит перед ним жизнь и т.д. Это отношение проявляется в мотивах человека и в его личностных установках» [1].

Базовые составляющие профессионального мастерства студентов в вузах культуры - будущих специалистов социально-культурной деятельности, заключаются во всех процессах как организационно-методической, так и художественно-творческой видов деятельности. В профессиональной направленности личности студента вуза культуры действие не может абстрагироваться от процесса, отсюда каждое действие имеет и свое глубокое смысловое значение.

Профессиональная направленность личности складывается из способностей, умений, дарований, опирается на педагогический опыт субъектов, которые активизируют студента, формируют его потребности, мотивы, психологические установки и ценностные ориентации.

В подготовке специалистов социально-культурной деятельности с профилем «продюсирование и постановка шоу-программ» для систематизации процесса профессиональной направленности студента принято считать его творческий потенциал как неповторимое сочетание всех признаков, отличающих одного студента от других. Здесь в качестве структурных единиц выступают: знания, умения, навыки, поведение, отношения.

В самом общем виде технологическая цепочка учебно-творческого процесса выглядит следующим образом: целевая установка ⇒ задача ⇒ форма ⇒ методы ⇒ средства ⇒ результат. Многие ученые считают, что эти компоненты находятся в так называемой линейной зависимости, когда каждый последующий зависит от всех предыдущих.

Структуру совместной деятельности педагога и студента в технологической части учебно-творческого процесса можно представить так: субъект ⇒ деятельность ⇒ объект ⇒ совокупность действий (действенных актов) ⇒ средства воздействия ⇒ содержание ⇒ восприятие ⇒ отношение студентов ⇒ совместное творчество ⇒ результата. Каждый из компонентов технологической части может быть рассмотрен автономно или взаимосвязано, поскольку находятся в скоординированных отношениях. Необходимо особо подчеркнуть, что в процессе обучения студентов предметной деятельности формируются отношения только при наличии определенного эмоционального фона. Сам термин «отношение» служит для обозначения смысловой и эмоциональной

характеристики. В «поведении» вуза культуры, реакции образовательной среды и педагогическом взаимодействии сливаются воедино интеллектуальная, эмоциональная и волевая стороны психики субъектов образовательного процесса.

Как показывает практика, наиболее проблемными точками работы по формированию профессиональной направленности личности студента являются, с одной стороны слабая организованность и методическая ограниченность издаваемой литературы как для студентов, та и для педагогов. С целью коррекции данного состояния в качестве педагогического эксперимента в деятельность кафедры культурно-досуговой деятельности МГИК введен формат «дневник творческих достижений студента», в котором каждый педагог отмечает качество выполнения самостоятельно выполненных студентами работ, в том числе, отдельно оценивается оригинальность, «выдумка», успех реализации. Технологически последовательные записи дают педагогу достаточно полное представление о широте интересов и способностей студентов, обеспечивая процесс развития профессиональной направленности студентов.

По дисциплинам социально-культурного профиля автор стала проводить лекции-концерты с использованием музыкально-словесных и музыкально-наглядных материалов регулярно каждые три недели. Показы проходят в учебном клубе МГИКа, куда приглашаются студенты всех кафедр института, родные, друзья и жители, проживающие в районе Левобережного городского округа Химки Московской области. По окончании лекции проводилась викторина, в процессе которой студенту задавались вопросы по проблемным ситуациям. При ответах студентов обращалось внимание на полноту, точность ответа, логичность изложения материала, креативность мышления. На основании изучения протоколов наблюдения музыкальных викторин можно сравнить эффективность традиционной и экспериментальной практики проведения показов студенческих творческих работ. Тест-контроль студенческих работ после таких показов, выявил из зафиксированных почти 25% неверных ответов, объем основных материалов был усвоен на 56%, второстепенных - на 19%. Показательно, что второстепенные факты играли роль основы для формирования ответов. Активизация мыслительного процесса у студентов кафедры увеличивалась от показа к показу, приобретая все более динамичный характер, вовлекая их в

творческую деятельность, позволяя пронаблюдать степень повышения усвоения студентами предложенной программы. Все это свидетельствует о том, в результате проведенных педагогических воздействий у студентов постепенно повышалась дисциплина процесса формирования профессиональной направленности, выразившаяся в увеличении количества культурно-досуговых программ. Постепенно выстраивалась и модель будущего специалиста социально-культурной деятельности, который прошел через такой объем участия и в подготовке и проведении в качестве постановщика и исполнителя.

Вовлечение студентов в практико-ориентированное обучение позволило выстроить матрицу концептуальной модели обучения, раскрывающую основу профессионального мастерства. Систематическая постановка студентами культурно-творческих программ проявилась в степени их активности на всех курсах обучения бакалавриата. Изложенная схема позволила продолжить поиск эффективных механизмов формирования профессиональной направленности личности студента в учебно-творческом процессе кафедры культурно-досуговой деятельности МГИК.

Для повышения роста оценочных градаций в репетиционный период со студентами было решено построение учебно-творческого процесса продолжить за счет создания «творческих мастерских» на каждом курсе бакалавриата. Во главе творческой мастерской встали руководители курсов и ведущие педагоги. Теперь руководители творческих мастерских вовлекают в свою деятельность работодателей, членов общественных палат г. Москвы и Московской области, деятелей искусства. Можно утверждать, что эта структура стала оказывать эффективное взаимодействие на образовательную среду вуза культуры и психолого-педагогическую атмосферу процесса обучения. Этот вывод подтверждается сравнительным анализом результативности целей и активизации учебно-профессиональной деятельности студентов.

В творческой мастерской педагоги стали фиксировать все возрастающее влияние образовательной среды на студентов, наблюдая за ними в процессе не только занятий, но и в концертной деятельности и изучая степень усвоения приемов профессиональной деятельности. Осознание студента в значимости своих действий и акцентуация профессиональной направленности явно способствовало развитию их интеллектуальной и творческой активности. Данные очередного замера показывают

значительные изменения, произошедшие у студентов, когда их учебные группы были объединены в творческие мастерские. Творческие мастерские позволили студентам овладеть другими видами деятельности. Особенно наглядно это проявляется в период подготовки и проведения государственных праздников (концерты, спектакли, фестивали, комплексные социально-культурные программы в рамках отчетных акций регионального или федерального уровней).

Важно отметить и относительно новую для образования пластику-культурных технологий – флешмоб. Во флешмобе главное – проблема целевой направленности, «подключающей» предметное содержание. Один из идеологов флешмоба в Москве – Максим Каракулов, в одном из своих высказываний, дает определение понятию «флешмоб», утверждая, что он возник на основе современных коммуникационных технологий, позволяющих любому числу людей одновременно совершать любое число определенных действий одновременно. И участники зачастую заранее просто не знают, какие цели ставят перед собой организаторы, им сообщается время сбора и место, а выполнять или не выполнять инструкцию остается волей каждого.

В пропаганде флешмоба большое значение имеет Интернет, который привлек всеобщее внимание. Поэтому пластику-хореографические программы стали одним из самых популярных среди студенчества. Словом, формы выражения социально-культурной деятельности на студенческих показах «строятся» на художественных образах, позволяющих донести смысл до аудитории. Эта технология, несмотря на всю ее привлекательность, требует очень большой осторожности при ее использовании в образовательных целях, поскольку здесь в некотором роде индивидуальность человека не рассматривается как необходимость, а важна «массовость» и «универсальность» действий.

Педагогам и студентам вузов культуры важно раскрыть внутренние качества студента, направления его самовыражения через определенные мероприятия. Самовыражения как способа, благодаря которому студент реализует себя как личность в своей деятельности, коммуникации, совокупности отношений: к себе, миру, институту, семье, друзьям и т.д. [5-7].

Профессор А.Д. Жарков считает, что «Творчество в рамках сложившейся системы социально-культурной создается на основе специальных систем ценностных ориентации; формирование идеалов нравственных начал политической, эстетической ценностной ориентации начинается еще в семье на ранних стадиях становления личности. Эти общие ценностные ориентиры выполняют функцию непосредственных «двигателей» деятельности личности в творчестве, где объектом является сама общественная жизнь, которая ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на образы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала личности» [2].

Итак, четкое понимание перспектив, умелое и творческое решение поставленных задач являются основой совершенствования и повышения педагогической эффективности процесса формирования профессиональной направленности личности студента в вузах культуры. Практико-ориентированное обучение позволяет решать ряд задач: демонстрировать лучшие образцы обучения; совершенствовать оценки итогов обучения за определенный период; осуществлять продвижение имиджа и репутации кафедры и ее педагогического коллектива.

Подобная постановка вопроса требует первоначально определения самих учебных действий, которые необходимы для успешной учебы, технологии их выполнения на конкретном учебном материале и четкой организации учебно-творческого процесса по формированию профессиональной направленности личности студента.

Образец выполнения этих действий может демонстрировать и сам педагог, влияние которого особенно важно в адаптационный период обучения на первом курсе. Глубокие научные знания, педагогическое мастерство, дидактичность и объективность – вот основные качества, обеспечивающие формирование студенческого самосознания, способствующие формированию профессиональной направленности личности студента, развитию его профессиональной рефлексии, осознанию им себя как субъекта деятельности, носителя общественных культурных ценностей, социально полезной личности.

Литература:

1. Бручилинский А.В. Взаимосвязь процессуального и личностного аспекта мышления (методологический анализ) / А.В. Бручилинский; в кн.: Мышление: процесс, деятельность, общение. - М., 1982.
2. Жарков А.Д. Теория, методика и организация социально-культурной деятельности / А.Д. Жарков. - М.: МГУКИ, 2012. - 360 с.
3. Жарков А.Д. Теоретико-методологические основы социально-культурной деятельности: монография / А.Д. Жарков. - М.: МГУКИ, 2013. - 456с.
4. Жарков А.Д. Теоретико-методологические основы культурно-досуговой деятельности: монография / А.Д. Жарков. - М.: МГУКИ, 2012. - 460с.
5. Жарков А.Д. Социально-культурная политика государства – важнейшее условие функционирования социально-культурной деятельности / А.Д. Жарков // Культура и образование. - 2013. - № 1(10). - С. 65-73.
6. Жаркова Л.С. Мотивационное развитие личности в социально-культурном измерении: монография / А.Д. Жарков. – Москва, 2015. – 400 с.
7. Жаркова Л.С. Деятельность Учреждений культуры – фактор развития традиционных народных культур / А.Д. Жарков // Культура и образование. - 2013. - № 1(10). - С. 79-85.
8. Ковалев А.Г., Бойко В.В., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность / А.Г. Ковалев, В.В. Бойко, В.Н. Панферов. - М.: Мысль, 1998.
9. Леонтьев А.Н. Культура, поведение и мозг человека / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. - 1968. - № 7. – С. 50-56.

Сведения об авторе:

Жаркова Елена Анатольевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры культурно-досуговой деятельности Московского государственного института культуры, e-mail: kdd007@bk.ru

Data about the author:

A. Zharkova (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of cultural and leisure activities of Moscow state Institute of culture, e-mail: kdd007@bk.ru

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Толмачева

Аннотация. В статье представлены основные подходы к организации самостоятельной работы студентов в условиях высшего образования. Анализ исследований по представленной тематике позволяет определить ряд подходов в определении сущности самостоятельной работы, ее признаков и оснований для классификации. Значительное внимание отводится характеристике разных типов самостоятельной работы студентов в условиях высшего образовательного учреждения с конкретизацией специфических особенностей.

Рассмотрение основных этапов организации самостоятельной работы студентов в условиях вуза с детальной характеристикой сущностных особенностей каждого отдельного этапа и его назначения в процессе профессиональной подготовки позволяет представить заявленный процесс целостно и системно: планирование, подготовительный этап организации самостоятельной работы, непосредственная организация самостоятельной деятельности студентов и их самоорганизация, осуществление студентами самоконтроля и контроль преподавателя, этап корректировки процесса организации самостоятельной работы. Определение роли педагога и студентов на каждом из этапов организации самостоятельной работы в условиях высшего учебного заведения позволяет содержательно наполнить деятельность каждого субъекта.

Представленные аспекты организации самостоятельной работы обучающихся предусматривают рассмотрение такого аспекта как качество ее организации. Качество самостоятельной работы студентов определяется качеством ее образовательного результата в виде формируемых компетенций и качеством ее подготовки и реализации в открытой информационно-образовательной среде. Автором представлены факторы, определяющие качество организации самостоятельной работы: качества планирования; качества методического обеспечения; качества технологической организации; качества координации совместной деятельности; качества контроля результатов. Также определены факторы, обуславливающие качество образовательных результатов: качество информационно-исследовательской деятельности; качество самомотивации и самоорганизации; качество самоконтроля и самооценки; качество сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: самостоятельная работа, организация, этапы вуз, готовность, социально-экологическая готовность педагога.

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN CONDITIONS OF MODERN HIGHER EDUCATION

V. Tolmacheva

Abstract. The article presents the main approaches to the organization of independent work of students in the conditions of higher education. Analysis of studies on the presented theme allows defining a number of approaches in determining the essence of independent work, its characteristics and grounds for classification. The great attention is paid to the characteristic of different types of independent work of students in the conditions of the higher educational institution with substantiation of specific features.

Consideration of the main stages of the organization of independent work of students in the conditions of the higher educational institution with a detailed characteristic of the essential features of each individual stage and its appointment in the process of professional training allows to present the declared process completely and like a system: planning, preparatory stage of the organization of independent work, direct organization of independent activity of students and their self-organization, self-control by students and control of the teacher, stage of adjustment of the process of organization of independent work. The definition of the role of the teacher and students at each stage of the organization of independent work in the conditions of the higher educational institution allows contenting the activities of each subject.

The presented aspects of the organization of students' independent work include consideration of such aspect as the quality of its organization. The quality of independent work of students is determined by the quality of its educational result in the form of formed competences and the quality of its preparation and implementation in an open information and educational environment. The author presents the factors that determine the quality of the organization of independent work: the quality of planning; the quality of methodological support; the quality of technological organization; the quality of coordination of joint activities; the quality of results' control. The factors determining the quality of educational results are also identified: the quality of information and research activities; the quality of self-motivation and self-organization; the quality of self-monitoring and self-evaluation; the quality of network interaction.

Keywords: Independent work, organization, stages of the higher educational institution, readiness, social and ecological readiness of teacher.

Тенденции развития высшего образования позволяют констатировать рост доли самостоятельной работы студентов и смещение акцента с преподавания на учение.

В этой связи у студентов необходимо формировать систему умений и навыков самостоятельной работы, воспитывать культуру самостоятельной деятельности.

Самостоятельная работа в современном образовательном процессе рассматривается как форма организации обучения, обеспечивающая самостоятельный поиск необходимой информации, творческое восприятие и осмысление учебного материала в ходе аудиторных занятий, разнообразные формы познавательной деятельности студентов на занятиях и во внеаудиторное время, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени, выработку умений и навыков рациональной организации учебного труда.

В педагогике вопросами содержания и организации самостоятельной работы обучающихся занимались многие педагоги, психологи: С.И. Архангельский [1], Ю.К. Бабанский [2], М.Г. Гарунов [4], Б.И. Есипов [5], И.А. Зимняя [6], И.И. Ильясов [7], И.П. Подласый [11], Н.Ф. Талызина [13], А.В. Усова [14] и др.

Ученые рассматривают самостоятельную работу обучающихся с различных позиций: как организационную форму обучения (Р.А. Низамов, М.И. Моро и др.); как форму организации учебной деятельности (Й. Лингарт [8], Н.Ф. Талызина [13], Т.И. Шамова [17] и др.); как систему организации педагогических условий (И.И. Ильясов [7], В.Я. Ляудис [9;10] и др.); как средство организации обучения (П.И. Пидкасистый, Н.Г. Лукинова, М.Г. Гарунов [4] и др.); как вид учебной деятельности (И.П. Подласый [11], И.Е. Шварц и др.); как прием учения (А.В. Усова [15] и др.).

Неоднозначность трактовок сущности самостоятельной работы обусловила множественность подходов к классификации типов самостоятельной работы (В.П. Беспалько [3], Б.П. Есипов [5] и др.). Учеными за основу берутся различные классификационные признаки: дидактическое назначение самостоятельной работы (Б.П. Есипов, А.В. Усова [15]), характер учебной деятельности обучающихся (В.П. Стрезикозин), степень самостоятельности (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), роль самостоятельной работы в формировании понятий (А.В. Усова), характер познавательной деятельности (И.И. Малкин), уровень усвоения знаний (В.П. Беспалько) и др.

Изучая проблему формирования социально-экологической готовности будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста, рассмотрим более подробно аспект организации самостоятельной работы студентов применительно к проблематике исследования.

Используя исследования Храмковой Е.А. [16], мы выделяем следующие этапы организации самостоятельной работы будущих педагогов ДОО:

1. Планирование организации самостоятельной работы.

Под планированием мы подразумеваем процесс определения места самостоятельной работы в структуре учебного процесса, ее роли в процессе подготовки студентов.

Планирование организации самостоятельной работы включает в себя:

- анализ особенностей профессиональной подготовки будущих педагогов ДОО в целом и организации в ней самостоятельной работы обучающихся – должны быть учтены особенности преподавания дошкольной педагогики и основных дисциплин методического цикла, а также возможный инструментарий для осуществления обучающимися самостоятельной подготовки;

- учет междисциплинарных связей, трудоемкости профессиональной подготовки – необходимо учитывать междисциплинарные связи, проводить анализ трудоемкости образовательной программы в целом, подготовки в рамках направленности и конкретной ее дисциплины;

- планирование видов самостоятельной работы – они должны учитывать специфику направленности подготовки;

- планирование разработки методических материалов – должны быть учтены уровень подготовки и развития навыков самостоятельной работы студентов на каждом курсе их обучения и готовность студентов к выполнению определенных заданий.

Основная задача преподавателя заключается в предварительной подготовке учебного материала, его анализе, определении примерного количества времени на выполнение предложенных заданий, а также разработка фонда оценочных средств.

2. Подготовительный этап организации самостоятельной работы.

На данном этапе преподаватель определяет цели и задачи выполнения обучающимися самостоятельной работы в процессе профессиональной подготовки. Это позволит обучающимся определить собственные цели и пути их достижения в ходе предполагаемой

деятельности, составить план самостоятельной работы.

Подготовительный этап организации самостоятельной работы в процессе профессиональной подготовки включает:

- предоставление заданий для самостоятельной работы и методических материалов с пошаговыми инструкциями по их выполнению;
- информирование обучающихся о формах и способах контроля качества выполнения работы;
- указание критериев оценки самоконтроля и идентификации полученных результатов.

3. *Непосредственная организация самостоятельной деятельности студентов и их самоорганизация.*

На данном этапе организации самостоятельной работы в процессе профессиональной подготовки осуществляется:

- деятельность студентов по выполнению предложенных преподавателем заданий. Причем достижение цели организации самостоятельной деятельности студентов возможно в случае ее осознания студентами, принятия ими учебных задач. Отметим здесь и утверждение Л.П. Якушкиной, с которым не можем не согласиться: «студенту нужно не только уметь понимать предложенные преподавателем цели, но и формировать их самому, удерживать до реализации, не позволяя вытеснить их другими, также представляющими интерес»;

- самоорганизация студентов при выполнении заданий, предложенных преподавателем, что предполагает, кроме осознания целей, определение ими пути их достижения, составление плана самостоятельной работы, самостоятельный выбор «способа преобразования заданных условий», осуществление «отбора средств для этого преобразования» и определение последовательности отдельных действий. Это требует от студентов внутренней познавательной мотивации, активности, творчества, ответственности, самореализации и рефлексии.

4. *Осуществление студентами самоконтроля и контроль преподавателя.*

Одним из ведущих направлений деятельности в рамках данного этапа является самоконтроль обучающимися усвоенных знаний, включающий в себя оценку промежуточных и идентификацию конечных результатов обучения. Для того, чтобы оценивание было более объективным, обучающиеся должны быть оповещены о критериях оценивания еще в рамках подготовительного этапа при проектировании фонда оценочных средств.

Самоконтроль усвоенных знаний

обучающимися позволяет говорить о повышении осознанности усвоения и применения ими знаний, он напрямую связан с проявлением их активности.

Преподаватель в процессе профессиональной подготовки также осуществляет контроль, проявляющийся в виде проверки и оценивания предложенных студентам заданий, выделения типичных ошибок и подведение общих итогов самостоятельной работы студентов.

Крайне важно, чтобы контроль, осуществляемый преподавателем, был сопоставим с самоконтролем студентов, что позволяет избежать возникновения внутреннего конфликта личности обучающегося и его неудовлетворенности учебным процессом. Кроме того, это будет способствовать развитию у студентов умения адекватно оценивать уровень собственных достижений.

На данном этапе организации самостоятельной работы преподавателем производится анализ эффективности самостоятельной подготовки студентов.

5. *Этап корректировки процесса организации самостоятельной работы.*

Данный этап предполагает определение путей совершенствования процесса организации самостоятельной профессиональной подготовки, осуществление его корректировки на основе результатов предшествующего этапа:

- объективная оценка студентами собственных знаний дает им возможность вносить изменения в свои действия для достижения соответствия результатов их самостоятельной работы предъявляемым требованиям. Умение студента корректировать собственные действия для достижения наилучших результатов является показателем саморегуляции и предполагает определенный уровень компетентности будущего педагога;

- результаты контроля выполненных студентами заданий со стороны преподавателя на последнем этапе позволяют вносить изменения в процесс организации самостоятельной работы для того, чтобы в дальнейшем повысить ее эффективность и еще больше способствовать формированию профессиональных компетенций будущих бакалавров.

Значимым аспектом организации самостоятельной работы студентов является управление ее качеством. Качество самостоятельной работы студентов определяется качеством ее образовательного результата в виде формируемых компетенций и качеством ее подготовки и реализации в открытой информационно-образовательной среде.

Стрекалова Н.Б. отмечает, что управление качеством самостоятельной работы зависит от качества подготовки и реализации преподавателем [12]:

- качества планирования;
- качества методического обеспечения;
- качества технологической организации;
- качества координации совместной деятельности;
- качества контроля результатов.

Качество образовательных результатов зависит от:

- качества информационно-исследовательской деятельности;
- качества самомотивации и самоорганизации;
- качества самоконтроля и самооценки;
- качества сетевого взаимодействия.

Самостоятельная деятельность студентов, организованная в этой последовательности, позволит достичь оптимальных результатов в процессе формирования социально-экологической готовности будущих педагогов к оздоровлению детей дошкольного возраста.

Наиболее целесообразными нам представляются следующие виды самостоятельной работы студентов по формированию у них социально-экологической готовности к оздоровлению детей дошкольного возраста:

а) построение диаграммы семьи, под которой мы понимаем схематическую фиксацию особенностей конкретной семьи, характеризующуюся основными типологическими особенностями семьи (состав, возраст членов семьи), ее потенциальными воспитательными возможностями, уровнем педагогической компетентности родителей. Для построения диаграммы семьи, которая выполняет функцию опоры при планировании работы с семьей подобного типа, выбирается единообразная структура как в плане формы, так и в плане содержания. Построение диаграммы семьи и ее презентация осуществляются студентами самостоятельно в несколько этапов: знакомство с конкретной семьей, выделение базисных характеристик семьи, ее потенциальных воспитательных возможностей, выбор форм взаимодействия с данной семьей для решения проблем социально-экологического и

валеологического характера, построение диаграммы семьи и ее презентация группе;

б) создание коллажа здоровьесберегающих технологий и технологий оздоровления, доступных как для ДОО, так и для реализации в условиях семьи. Одной из обязательных разновидностей коллажа должна стать подборка здоровьесберегающих технологий и технологий оздоровления с учетом особенностей региона, в котором проживает семья. Создание коллажа здоровьесберегающих технологий и технологий оздоровления активизирует мыслительную деятельность студентов, способствует развитию практических навыков и актуализации фоновых знаний, необходимых для решения проблем валеологического образования детей дошкольного возраста в реальной практике;

в) разработка плана взаимодействия педагогов конкретной возрастной группы ДОО с семьями воспитанников по решению задач социально-экологического и валеологического образования. План представляет собой развернутую систему работы с обозначением тематики года, месяца и недели, а также конкретные мероприятия, как в форме групповых занятий, так и подгрупповых и индивидуальных в зависимости от специфики решаемых затруднений;

г) проектирование экологического центра в групповой комнате ДОО или в отдельном помещении детского сада. Проект представляет собой графическую разработку плана центра с подробным описанием его наполнения, аргументировано подкрепленное теоретическими положениями из дошкольной педагогики и теории и методики экологического образования детей дошкольного возраста.

Таким образом, представленная система организации самостоятельной работы по формированию социально-экологической готовности будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста органично встраивается в общую логику организации целостного образовательного процесса высшей педагогической школы. Комплексность и последовательность представленных этапов организации самостоятельной работы позволяют рассматривать данное направление деятельности как эффективный путь формирования социально-экологической готовности будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и основные

методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 369 с.

2. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1999. – 368 с.
3. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста / В.П. Беспалько. – М.: Высшая школа, 1990. – 144 с.
4. Гарунов М.Г. Этюды дидактики высшей школы / М.Г. Гарунов, Л.Г. Семушкина, Ю.Г. Фокин, А.П. Чернышев. – М.: НИИ ВО, 1994. – 135 с.
5. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 5. – С. 34-42.
7. Ильясов И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 198 с.
8. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения / Й. Лингарт. – М.: Прогресс, 1970. – 685 с.
9. Ляудис В.Я. Введение в инновационное обучение: стратегия и практика / В.Я. Ляудис. – М.: Наука, 1994. – 86 с.
10. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / В.Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М., 1980. – С. 37-52.
11. Подласый И.П. Педагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М. – 1996. – 432 с.
12. Стрекалова Н.Б. Управление качеством самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде: монография / Н.Б. Стрекалова. – Самара, 2017.
13. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.
14. Усова А.В., Кузьмин Н.Н. Методические рекомендации по осуществлению межпредметных связей у учащихся / А.В. Усова, Н.Н. Кузьмин. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1985. – 17 с.
15. Усова А.В. Теория и практика развивающего обучения: курс лекций / А.В. Усова. – Челябинск: ЧГПУ, 2004. – 127 с.
16. Храмова Е.А. Организация самостоятельной работы будущих экономистов в процессе математической подготовки на основе компетентностного подхода: монография / Е.А. Храмова. - Казань, 2018. - 175 с.
17. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанов Г.Н. Управление образовательными системами: учебное пособие / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанов. - М.: Академия, 2006. – 384 с.

Сведения об авторе:

Толмачева Вера Владимировна (г. Сургут, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», e-mail: vvtolmacheva@yandex.ru

Data about the author:

V. Tolmacheva (Surgut, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer, senior lecturer of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Surgut State Pedagogical University, e-mail: vvtolmacheva@yandex.ru

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ В АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНОМ ВУЗЕ

Т.В. Гришина

Аннотация. Разнообразные вопросы архитектуры и градостроительства в настоящее время находятся в центре внимания государства и общества. Развитие городов и территорий включает в себя множественные задачи, ориентированные на жизнеобеспечение населения во многих смыслах – от «крыши над головой» до социокультурного развития и сохранения наследия. Подготовка кадров для данной сферы, отвечающих запросам социума, государства, каждого человека и одновременно культуросообразию должна соответствовать новым требованиям технико-технологического развития, опираться на теорию общечеловеческих и общекультурных ценностей, приоритет субъект-субъектных отношений и многое другое. Специфика профессии архитектора (всех направлений) обуславливает необходимость особенной организации учебного процесса в современных условиях, с тем, чтобы предоставить возможности формирования широкого спектра соответствующих компетенций. Автором выделены особенности профессиональной подготовки будущих архитекторов и поставлены организационно-педагогические задачи проектирования продуктивной учебно-профессиональной деятельности в архитектурно-строительном вузе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие архитекторы, архитектурно-строительный вуз, особенности, проектирование.

FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING FUTURE ARCHITECTS IN ARCHITECTURE AND CONSTRUCTION UNIVERSITY

T. Grishina

Abstract. Various issues of urban planning are currently in the focus of attention of the state and society. The development of cities and territories includes multiple tasks focused on the life support of the population in many ways – from "roof over your head" to socio-cultural development and preservation of heritage. Training of personnel for this sphere that meet the needs of society, the state, each person and at the same time cultural diversity must meet the new requirements of technical and technological development, based on the theory of universal and General cultural values, the priority of subject-subject relations, and much more. The specifics of the profession of architect (all areas) necessitates a special organization of the educational process in modern conditions, in order to provide opportunities for the formation of a wide range of relevant competencies. The author highlights the features of professional training of future architects and sets organizational and pedagogical tasks of designing productive educational and professional activities in the architectural and construction University.

Keywords: professional training, future architects, architectural and construction University, features, design.

Каждое из направлений обучения в высшем образовании, безусловно, обладает собственной спецификой и требованиями к абитуриентам – их способностям, склонностям, потенциалу. Любая из профессий требует специфических навыков, например, музыкант должен обладать музыкальным слухом; инженер-математик – способностями к абстракции, индукции, логике, комбинаторике; менеджер – высокими коммуникативными возможностями и др. Однако не каждая профессия требует от человека не только способностей, но и таланта, и не каждая профессия столь масштабным образом отражается на жизни последующих поколений, культурном наследии и развитии страны. Можно с уверенностью сказать, что архитектура это одновременно философия и искусство, наука и техника, технологии и математика, социальный

строй и политика, творчество и устойчивые приемы. Соответственно, и подготовка специалистов в этой сфере обладает рядом особенностей, накладывающих требования и ограничения к организации учебного процесса в архитектурно-строительном вузе.

Одна из закономерностей профессии связана с наличием явных творческих способностей потенциального абитуриента, не ограничивающихся исключительно художественными способностями, которые являются обязательными. Успешные архитекторы, реализующие свои проекты, называют важными качествами будущего архитектора: фантазию, чувство пространства, чувство мира и его материи, понимание людей, воображение, культуру, мышление через рисование и др. [1]. Безусловно, основу этого

составляют исходные, природные способности, которые развиваются у будущего архитектора с раннего возраста. Данная закономерность обуславливает несколько особенностей профессиональной подготовки будущих архитекторов.

Первая из них - ранняя профессионализация, которая накладывает определенные условия для организации довузовской подготовки. Как правило, будущий архитектор заканчивает художественную школу, которая во многом и предопределяет его предпрофессиональное становление, формируя основы профессиональных характеристик – навыки, поведенческие функции, мотивацию и др. Выбор этого пути, как правило, осуществляется совместно с родителями и требует усилий всей семьи – от мотивационных до организационных и финансовых. Здесь важно не только развивать художественные способности детей (рисование, черчение, графика), но и поощрять любые творческие проявления, одновременно «работая» в направлении личностного развития. В отличие от ранней профессионализации в других профессиях (музыка, хореография, спорт, куда приходят дети от 3 лет), архитектурная направленность требует достаточно высокого уровня общего образования, одновременно инженерных и гуманитарных знаний. В связи с тем, что их освоение не осуществляется в раннем детском возрасте (в этом возрасте дети только рисуют или лепят), а уже ближе к подростковому, то смещение нормативных фаз профессионального развития не слишком влияет на психологическое и психическое развитие детей [2]. Напротив, опираясь на идею Д. Эльконина о закономерностях чередования «преимущественной направленности активности ребенка» - предметной или социальной, влияющих на интеллектуальное или социальное развитие [3], в контексте рассматриваемой темы можно говорить о гармоничном развитии личности. Однако условное разделение на склонности хорошо известных пяти профессиональных направлений: Человек – Природа, Человек – Техника, Человек – Человек, Человек – Знаковая система и Человек – Художественный образ [4], тем не менее, влияет на формирование качеств будущего архитектора, определяя его основные конкурентные преимущества.

Второй организационной особенностью является трансформация правил приема на архитектурные специальности - *дополнительные испытания в виде творческого экзамена* одновременно с результатами ЕГЭ. Творческий

конкурс является критерием отбора в профессию, даже с учетом его некоторой условности в контексте выявления истинных способностей абитуриентов. И.Г. Лежава, доктор архитектуры, профессор, академик РААСН, пишет, что принципиально не так важна суть этого экзамена в контексте решения какой-либо поставленной задачи (классический рисунок «голова» или другие, более творческие задания). Наряду с определенными художественными навыками и работоспособностью, абитуриент за время подготовки к экзамену должен «выработать стремление стать архитектором. Пройти некий тяжёлый «искус» ради будущей профессии» [5]. Организационно, это означает необходимость наличия предвузовской подготовки высокого уровня в каждом вузе, которая во многих других профессиях практически утрачена и сведена к подготовке к универсальным испытаниям - ЕГЭ. Действуя сообразно традициям архитектурной школы, преподаватели в рамках предвузовской подготовки обеспечивают введение в архитектурную профессию, овладение необходимыми навыками черчения, композиции и рисунка на максимально возможном уровне. Это не только позволяет сдать вступительное творческое задание, но и в некотором роде «отсеять» абитуриентов, не готовых относиться к выбранной профессии архитектора как к «делу жизни». Важность этого аспекта подчеркивается необходимостью глубокого погружения в «дело» и высокой интенсивностью обучения по архитектурным специальностям. Неготовность к такой жизни приводит к разочарованиям и смене траектории обучения при существенной потере времени и сил.

Третьей особенностью является специфичность *мотивации будущих архитекторов*. Мотивы выбора профессии основываются на комплексном представлении внешних, внутренних и социальных мотивов [6;7]. Первые две выделенные в статье особенности – наличие способностей и обязательная довузовская подготовка дают будущему архитектору уже некоторый учебно-профессиональный опыт еще до момента поступления в вуз, а также понимание сложности и трудозатратности дальнейшего обучения. Именно это обуславливает достаточно высокую мотивацию к профессии у студентов первого курса. Соответственно, возникает задача развития этой мотивации в процессе профессиональной подготовки будущих архитекторов, сохранения стремления к профессии и творчеству при высокой сложности обучения. Одним из способов решения данной задачи видится ориентация на

практически-полезную деятельность, когда студент видит реальное воплощение своих идей пусть даже в незначительном объеме. Привлечение студентов к практике на ранних стадиях обучения выступит как движущая сила профессионального развития и обусловит деятельность активностью. Любовь к профессии формируется на основе образцов архитектуры и образов самих архитекторов как личностей. Данный контекст подчеркивает необходимость включения различных мастер-классов в процесс обучения с тем, чтобы студент развивался как субъект преобразовательной профессионально трудовой деятельности.

К следующей, четвертой особенности следует отнести *индивидуализацию обучения будущих архитекторов*. Творческие профессии требуют индивидуализации, то есть развития собственных способностей, свободы самовыражения через личностные достижения. Результат реализации творческой составляющей личности, выраженной в авторском архитектурном проекте, характеризует личностные свойства, способности и творческое мировоззрение индивида. Возникает организационно-педагогическая проблема – как в условиях массового высшего образования и высокого наполнения студенческих групп (до 25 человек), требований ФГОС обеспечить творческую атмосферу и индивидуализацию обучения? Анализ длительного педагогического опыта архитектурно-строительных вузов демонстрирует успешную практику проектных форм обучения (учебно-профессиональных проектов), сопровождающих студентов с первого до последнего курса, усложняющихся по мере профессионального развития. Разнообразные формы проектирования («полное погружение», «мастерская», «социальные проекты», «реальный проект», «сплошняк» и др.), встречающиеся в рамках архитектурно-строительного высшего образования, осуществляются при поддержке опытных педагогов и мастеров, обуславливая учебно-профессиональную деятельность с реальными достижениями каждого студента.

Проектирование тоже является одной из особенностей профессиональной подготовки будущих архитекторов в вузе, представляя собой основу архитектурного обучения, возникая и как процесс, и как деятельность, и как результаты. Специалисты указывают на важность *социального проектирования*, в контексте обучения будущих архитекторов в вузе как отдельного вида компетенции, «результатом владения студентом вуза теоретической и практической деятельностью по созданию проектов позитивного изменения социальных

систем на основе предвидения, планирования, прогнозирования изменения свойств социальных объектов» [8] и «*проектного языка*», возникающего, как базис проектной деятельности – основной деятельности будущего архитектора [5]. Обучаясь проектному языку как профессиональному в процессе разработки проектов, происходит не только полное погружение, но и закладываются основы обучения «на протяжении всей жизни», поскольку данная профессия уникальным образом синергетична – она одна из старейших и постоянно развивается, отражая любые внешние изменения от моды до геополитики, обуславливающих новые принципы формирования архитектуры. Ориентация на проектирование во всех его проявлениях, безусловно, проявляется в содержании обучения, контрольных процедурах, организационных аспектах качественного профессионального обучения студентов.

Следующей, уже шестой особенностью профессиональной подготовки будущих архитекторов в архитектурно-строительном вузе является обязательное *освоение инженерно-строительных навыков*, то есть реальных границ и условий проектирования, задающихся разнообразным строительным нормированием. Это связано с необходимостью «встраивания в среду» и использования архитектурного объекта, осуществлением авторского надзора за его строительством, контролем документации для строительства и другими видами профессиональной деятельности. Профессия архитектора требует высокого уровня инженерных навыков и множественности знаний в самых разных областях, не случайно, бакалавриат по архитектуре имеет длительность не стандартных 4, а 5 лет с тем, чтобы «успеть» сформировать широкий спектр общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Эта же особенность расширяет потенциальный спектр работ и возможную специализацию будущего архитектора.

И наконец, седьмой особенностью является необходимость инициации автодидактики как «целенаправленной, систематичной, автономной деятельности субъекта по приобретению, усвоению знаний, развитию представлений, формулировке понятий и категорий, выработке умений и навыков, системы индивидуальных технологий учебной деятельности» [9]. Если традиционная дидактика «работает» от педагога к студенту, обуславливая содержание образования и применяемые технологии обучения с учетом требований к результативности внешних и

внутренних условий обучения и закономерностей учебного процесса, то автодидактика - это собственное конструирование системы учебных действий обучающихся, развитие когнитивного стиля познания, формирование собственных познавательных механизмов. С учетом творческой, индивидуальной направленности обучения будущих архитекторов автодидактика становится обязательным условием формирования навыков профессии и компетенций, универсальной системой самообразования и саморазвития личности, работающая автономно [10], то есть, задействующая и мотивацию к профессии. Соответственно, задача педагога – поддерживать саморазвитие обучающихся, осуществляя сопровождение этого процесса в ходе профессиональной подготовки.

Итак, автором сделана попытка раскрыть особенности современной подготовки архитекторов в архитектурно-строительном вузе. В современных условиях, когда архитектура и градостроительство находятся в сфере пристального внимания государства и общества, профессия архитектора накладывает и еще высокий уровень социальной ответственности перед существующими и будущими поколениями. Выделенные особенности (ранняя

профессионализация, довузовская подготовка, выраженная мотивация, индивидуализация обучения, проектная направленность во всех аспектах, инженерная специализация, вектор на автодидактику) определяют необходимость разрешения противоречий педагогической организации учебно-профессиональной деятельности – фундаментализации образования и формирования достаточно узких компетенций по ФГОС, индивидуализации обучения и массовизации образования, необходимости самостоятельности обучения и раскрытия творческих способностей и ограниченности учебного времени, сложности диагностики достижений и многое другое. По мнению автора, необходимо обновление методологии и организационно-педагогических условий профессиональной подготовки будущих архитекторов в архитектурно-строительном вузе. Потенциал видится в привлечении проектно-целевого подхода [11] как совокупности концептуальных идей, обеспечивающих обоснованное определение вариантов прогнозируемого развития процессов и явлений: педагогическая система; система методического обеспечения; проект образовательного процесса в соответствии с заданной целью – качественным уровнем образования будущих архитекторов.

Литература:

1. Как стать архитектором: советы профессионалов [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://intalent.pro/>
2. Ахметов С.М., Горская Г.Б., Чернышенко Ю.К. Ранняя профессионализация одаренных детей: ресурс развития или источник дисгармоний / С.М. Ахметов, Г.Б. Горская, Ю.К. Чернышенко // Вестник Адъгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. - 2013. - №3. - С. 110-118.
3. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. - М.: «Педагогика». - 560 с.
4. Климов Е.А. Как выбирать профессию? / Е.А. Климов. - М., 1990.
5. Лежава И.Г. К проблеме построения архитектурной подготовки в современном российском вузе / И.Г. Лежава // Известия Казанского государственного архитектурно-строительного университета. - 2014. - № 2. - С. 40-47.
6. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова - М.: Просвещение, 1996. - 352 с.
7. Афанасьева Е.А. Выбор профессии архитектора - причины и цели / Е.А. Афанасьева // Известия Казанского государственного архитектурно-строительного университета. - 2010. - № 1. - С. 62-66.
8. Никонова Е.Р. Социальное проектирование как фактор качественной профессиональной подготовки архитекторов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Никонова Елена Равильевна. - Тула, 2015. - 209 с.
9. Левитес Д.Г. Автодидактика. теория и практика конструирования собственных технологий обучения - как спецкурс для магистрантов педагогического вуза / Д.Г. Левитес // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. - 2013. - № 9. - С. 20-24.
10. Днепров С.А. Технология автодидактики / С.А. Днепров // Пайдеа: Журнал педагогических инноваций и технологий. - 1997. - Вып. 1. - С. 60-73.
11. Мухаметзянова Г.В. Проектно-целевой подход – императив формирования профессиональной компетентности / Г.В. Мухаметзянова // Высшее образование в России. - 2008. - № 8. - С. 104-110.

Сведения об авторе:

Гришина Татьяна Владимировна (г. Казань, Россия), Казанский государственный архитектурно-строительный университет, e-mail: tane4.grishina@yandex.ru

Data about the author:

T.Grishina (Kazan, Russia), Kazan State University of Architecture and Engineering, e-mail: tane4.grishina@yandex.ru

УДК 795.159

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ С УЧЁТОМ СПОРТИВНО-ВИДОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Д.Г. Радченко, Т.А. Мартиросова, Т.Н. Поборончук

Аннотация. В настоящее время повышение качества профессионального образования в России как одна из стратегических целей предполагает модернизацию всей отечественной системы профессионального образования, совершенствование программ по дисциплинам образовательного процесса, в том числе физической культуры со спортивно-видовой направленностью. У специалистов, формирующих физическую культуру обучающихся есть сложности по разработке программы для освоения дисциплины «Физическая культура со спортивно-видовой направленностью», которая обеспечивает упорядоченное формирование и совершенствование двигательных умений и навыков, развитие способностей и возможностей, обуславливающие дееспособность человека, что отличает её от других дисциплин образовательного комплекса. Проведены исследования, получены результаты, даны рекомендации по применению методов саморегуляции психологического и функционального состояний обучающихся на примере учебно-тренировочного процесса по гиревому спорту.

Ключевые слова: физическая культура, саморегуляция, методы, психологическое состояние, функциональное состояние.

FORMATION OF PHYSICAL CULTURE OF STUDENTS IN TECHNICAL UNIVERSITIES TAKING INTO ACCOUNT SPORTS AND SPECIES ORIENTATION OF EDUCATIONAL PROCESS

D. Radchenko, T. Martirosova, T. Poboronchuk

Abstract. Currently, improving the quality of vocational education in Russia as one of the strategic goals involves the modernization of the entire domestic system of vocational education, improving programs in the disciplines of the educational process, including physical culture with sports and species orientation. The specialists who form the physical culture of students have difficulties in developing a program for the development of the discipline "Physical culture with sports and species orientation", which provides an orderly formation and improvement of motor skills and abilities, the development of abilities and opportunities that determine the capacity of a person, which distinguishes it from other disciplines of the educational complex. Researches are carried out, results are received, recommendations on application of methods of self-regulation of psychological and functional State of trained on the example of educational and training process on kettlebell sport are given.

Keywords: physical culture, self-regulation, methods, psychological State, functional State.

Модернизация, инновационное развитие образования, необходимость повышения его качества в современных условиях, переход на рыночные механизмы регулирования вносят изменения в структуру профессионального образования в технических вузах. В соответствии с этими запросами ученые пытаются совершенствовать рабочие программы по дисциплинам образовательного процесса в технических вузах. Современные тенденции мировой экономики, развивающейся в рамках глобализации, диктуют свои условия тем странам, которые стремятся быть конкурентоспособными на мировом рынке. Экономика России, несмотря на санкции, активно развивается, что подтверждает очередной рейтинг, представленный агентством Bloomberg. Россия смогла подняться с седьмого на второе место, за

полгода став одной из самых активно развивающихся экономик мира. Повышение качества профессионального образования в России на современном этапе развития становится одной из стратегических целей. Это предполагает модернизацию всей отечественной системы профессионального образования, совершенствование программ по дисциплинам образовательного процесса в вузах [10]. Физическая культура как один из учебных циклов и разделов ФГОС ВО 3 ++ занимает одно из центральных мест в образовательном процессе вузов. Дисциплины, развивающие физическую культуру обучающихся, ориентированы на формирование универсальных компетенций. Среди них есть элективные дисциплины ФГОС ВО 3++, к которым относят профессионально-прикладную физическую культуру и физическую

культуру со спортивно-видовой направленностью. Объем каждой из них составляет 328 часов и 2 з.е. Элективными дисциплинами они названы потому, что обучающиеся вправе выбирать одну из них для формирования своей физической культуры. В совокупности дисциплины, формирующие физическую культуру обучающихся, направлены на разностороннее развитие организма, повышение уровня физической подготовленности; развитие и поддержание на оптимальном уровне физических и личностных качеств, выработку психологической и функциональной устойчивости организма, совершенствование двигательных умений и навыков; формирование потребностей в психологическом и физическом самосовершенствовании, поддержание высокого уровня здоровья, создание предпосылок для устойчивой и высокой работоспособности, повышения адаптации и устойчивости организма к неблагоприятным воздействиям окружающей среды; формирование навыков самостоятельной организации досуга с использованием средств физической культуры и спорта [7;8].

У специалистов, формирующих физическую культуру обучающихся, есть затруднения по разработке программы для освоения дисциплины «Физическая культура со спортивно-видовой направленностью». Физическая культура со спортивно-видовой направленностью – это учебно-тренировочный процесс, направленный на совершенствование специфических качеств методом концентрации тренировочных нагрузок узкой направленности различных видов спорта, в котором общефизическую подготовку используют как активный отдых и поддержание двигательных умений, отражающий и совокупность закономерностей развития физической культуры обучающихся [2;5]. В вузе он обеспечивает упорядоченное формирование и совершенствование двигательных умений и навыков, развитие способностей и возможностей, обуславливающих дееспособность человека. Это и отличает дисциплину «Физическая культура со спортивно-видовой направленностью» от других дисциплин образовательного комплекса. Цель нашего исследования – формирование физической культуры со спортивно-видовой направленностью обучающихся в технических вузах (на примере учебно-тренировочного процесса по гиревому спорту). Нами предложены следующие задачи, решение которых позволит достичь намеченную цель:

- проанализировать литературу для разработки программы дисциплины «Физическая культура со спортивно-видовой

направленностью» обучающихся в техническом вузе (на примере учебно-тренировочного процесса по гиревому спорту);

- обосновать необходимость включения методов саморегуляции психологических и функциональных состояний обучающихся как одного из разделов программы дисциплины «Физическая культура со спортивно-видовой направленностью» обучающихся в техническом вузе (на примере учебно-тренировочного процесса по гиревому спорту);

- проверить эффективность включения методов саморегуляции психологических и функциональных состояний обучающихся в один из разделов программы дисциплины «Физическая культура со спортивно-видовой направленностью» обучающихся в техническом вузе (на примере учебно-тренировочного процесса по гиревому спорту).

Формируя физкультурную грамотность обучающихся содержательная сторона дисциплины «Физическая культура со спортивно-видовой направленностью» предоставляет большие возможности для образования, воспитания, развития физических, психологических качеств и умений, психических процессов, в том числе трудолюбия, силы воли, самоотверженности, дисциплинированности, ответственности. Она предполагает понимание знаковых систем, используемых при описании действий, выполняемых в процессе занятий физическими упражнениями. Физкультурная грамотность обучающихся вузов направлена на приобретение определенных знаний, умений и навыков применения средств физической культуры в стандартных жизненных ситуациях и для оздоровления. Это результат воздействия социальных и биологических факторов, конкретных форм его деятельности и в быту, и в спорте. Учебно-тренировочный процесс в любом виде спорта, совместный труд преподавателя и обучающихся в процессе освоения физической культуры со спортивно-видовой направленностью обеспечит не только развитие и совершенствование психологических и физических качеств, но и воспитание высоких моральных и волевых норм [2;10]. Увлеченности спортом будут способствовать такие занятия физической культурой со спортивно-видовой направленностью, на которых зачастую приходится проявлять максимальные физические и волевые усилия, помогать выработке необходимых черт характера, удовлетворять стремление обучающихся проверять свои силы и возможности, достигать высоких спортивных результатов. Учебно-тренировочный процесс в

любом виде спорта основан на правильном индивидуальном подходе и предполагает знание индивидуальных психологических особенностей обучающихся, регулируемых методами саморегуляции психологических и функциональных состояний личности. От состояния человека зависит его возможность эффективно осуществлять тот или иной вид деятельности.

Удовлетворительное психологическое и функциональное состояние занимающихся гиревым спортом обеспечивает любую деятельность: учебную, трудовую, спортивную, что особенно важно в техническом вузе. Ухудшение функционирования всех систем человеческого организма ведет к снижению эффективности любой деятельности. Исследования ученых неоднозначно трактуют понятие функционального состояния человека. Одни исследователи отмечают его комплексный характер. Например, В.И. Медведев рассматривает функциональное состояние как совокупность функций и качеств, которые обеспечивают выполнение необходимых рабочих операций. В.П. Загрядский дает определение функциональному состоянию как совокупности характеристик психофизиологических функций и психофизиологических качеств, которые обеспечивают эффективность выполнения действий. Ученый В.Л. Маришук рассматривает функциональное состояние как симптомокомплекс физиологических и психофизических характеристик, от которых зависит активность систем организма и его работоспособность. Оценка уровня функционального состояния, по определению В.П. Зинченко и А.Б. Леоновой, которые рассматривают функциональное состояние как интегральную величину актуальных свойств человека, обеспечивающую эффективность его учебной, трудовой и спортивной деятельности, служит анализу групп физиологических и психологических показателей. Е.П. Ильин понимает функциональное состояние как целостную реакцию личности на внешние и внутренние стимулы, направленные на достижение полезного результата в любой деятельности [4;11]. По мнению автора, функциональное состояние включают в свою структуру различные функциональные системы и уровни регулирования, начиная с вегетативных и двигательных систем и заканчивая высшими психическими уровнями регулирования, связанными с мотивами, волей и т.п. Анализ исследований ученых привел к выводу о том, что функциональное состояние – это «совокупность процессов, характеристик, свойств и качеств, обуславливающих уровень активности систем,

обеспечивающих любую эффективную деятельность, в вузе это учебная, спортивная и будущая трудовая. Функциональное состояние формируют под влиянием показателей тех систем, которые оказывают непосредственное воздействие на эффективность деятельности, причем основными выступают психологические и физиологические показатели. Методики субъективной оценки – это средства определения предварительной характеристики функционального и психологического состояния обучающихся, с помощью которых устанавливают наиболее типичные проявления дискомфорта и снижения работоспособности, сдвиги в мотивационном отношении к ситуации, эмоциональную окраску ее субъективного восприятия [1;9]. Перечисленные характеристики важны в процессе профессионального образования в вузе, которое обеспечивает готовность обучающихся к трудовой деятельности. Психоэмоциональное напряжение в соревновательном и в зачетно-экзаменационном периодах относят к классу эмоциональных явлений. Природа и функция эмоций состоят в том, что в эмоциональных процессах устанавливается связь, взаимоотношения между ходом событий, совершающимися в соответствии или вразрез с потребностями индивида, ходом его деятельности, направленной на удовлетворение этих потребностей, течением внутренних органических процессов, захватывающих основные жизненные функции, от которых зависит жизнь организма в целом. В результате индивид настраивается для соответствующего действия или противодействия. Психоэмоциональное напряжение как все эмоциональные явления – форма представления в сознании человека личностного смысла происходящих в его жизни событий отражает степень удовлетворенности его потребностей, разнообразные неблагоприятные эмоциональные состояния, связанные с неудовлетворенностью основных жизненных потребностей, состояние неудовлетворенности [3;9;11]. На развитие психоэмоционального напряжения могут влиять условия жизни людей, социально-демографические показатели, личностные особенности, отношения в семье, на работе, бытовые проблемы, способы проведения досуга, привычки, влияющие на здоровье (самосохранительное поведение) [6]. Учебно-тренировочная, соревновательная деятельность, зачетно-экзаменационный период обучающихся сопряжены с эмоциональным напряжением, и это нормальная приспособительная реакция индивидов, позволяющая им мобилизовать

психофизиологические функции на достижение результата, преодоление сложных ситуаций. Исходя из этого, проблема изучения механизмов проявления психоэмоционального напряжения обучающихся в процессе учебно-тренировочной, соревновательной деятельности в зачетно-экзаменационном периоде значима и актуальна.

Учеными предложены следующие методы саморегуляции психологического и функционального состояний: нервно-мышечная (прогрессивная) (Джекобсон, вариант методики Дж. Эверли и Р. Розенфельда), аутогенная тренировка (И.Г. Шульц), идеомоторная тренировка (А.Б. Леонова), сенсорная репродукция (метод образных представлений: 1-й вариант – А.С. Кузнецова и 2-й вариант – М.И. Марьин) [9;12]. В рабочую программу физической культуры со спортивно-видовой направленностью нами были включены разделы по использованию методов саморегуляции психологических и функциональных состояний обучающихся. В настоящее время для того, чтобы добиться успехов в спортивной и в учебной деятельности применяют методы саморегуляции психологических и функциональных состояний, с помощью которых и спортсмены, и обучающийся могут самостоятельно регулировать свой психоэмоциональный фон, что важно в соревновательном периоде и периоде зачетно-экзаменационной сессии.

Метод нервно-мышечной релаксации – это система упражнений по произвольному расслаблению различных групп поперечнополосатых мышц. Суть метода нервно-мышечной релаксации состоит в уменьшении степени напряжения и последующей релаксации основных мышечных групп организма, что приводит к уменьшению эмоционального напряжения. Затем мышечное расслабление приводит к психологическому расслаблению. Каждое упражнение состоит из чередующихся периодов максимального напряжения и последующего быстрого расслабления определенных мышц организма. Эффект от выполнения упражнений – это снятие напряжения в задействованной мышечной группе, увеличение кровенаполнения сосудов конкретной мышечной области, результат – появление ощущения тепла и тяжести.

Основанием для метода аутогенной тренировки служит использование приемов самовнушения, которые можно реализовать способом повтора вербальных формулировок в виде самоприказов – формул самовнушения в соответствии с заданной целью и оперирования ими. Основа идеомоторной тренировки – это

аналогичный эффект реального и воображаемого движения, только в случае, если ранее был освоен в реальности воображаемый двигательный акт. Приемами идеомоторной тренировки – упражнения по мысленному воспроизведению двигательных актов, освоенных ранее. Интенсивное повторение мысленно выполненного движения (образы движения) способствуют закреплению навыков и их стабилизации.

Метод образных представлений – сенсорная репродукция основан на оперировании образными представлениями целостных ситуаций, которые ассоциируются у обучающихся с отдыхом, расслаблением и возможностью последующей активизации своего состояния. Метод образных представлений может быть использован как самостоятельный метод тренинга психологической саморегуляции. Необходимо соблюдать правило, при котором вызывание мысленных образов подчинено задаче формирования требуемых состояний и не направлено на тренировку воображения, допустимо использовать образы частных элементов.

Удобное средство проведения предварительной характеристики психологических и функциональных состояний у спортсменов и обучающихся – это методики субъективной оценки, с помощью которых определяют наиболее типичные проявления дискомфорта и снижения работоспособности, сдвиги в мотивационном отношении к ситуации, эмоциональную окраску ее субъективного восприятия. В результате можно сделать вывод о степени благоприятности или не благоприятности психологических и функциональных состояний в целом, сформулировать гипотезы о наличии определенного синдрома психологического и функционального состояния, который в дальнейшем подлежит более детальной диагностике.

Методика и организация исследования. Для выявления необходимости включения методов саморегуляции психологического и функционального состояний обучающихся как одного из разделов программы дисциплины «Физическая культура со спортивно-видовой направленностью» в техническом вузе (на примере учебно-тренировочного процесса по гиревому спорту) нами были созданы экспериментальная и контрольная группы обучающихся. В учебно-тренировочном процессе в экспериментальной группе помимо основных разделов учебной программы применяли методы саморегуляции психологического и

функционального состояний обучающихся (прогрессивная нервно-мышечная релаксация, аутогенная тренировка, идеомоторная тренировка, метод образных представлений – сенсорная репродукция) как систему эмоционально-волевой подготовки, позволяющей обучающимся контролировать свои действия и справляться с волнением в соревновательной и учебной деятельности.

Процесс исследования состоял из трех этапов. На первом этапе изучена и дан анализ психолого-педагогической литературы, проведено наблюдение за обучающимися во время учебно-тренировочного процесса и в соревновательной деятельности. На втором этапе проведено тестирование для определения уровня тревожности у обучающихся. В целях установления у испытуемых степени тревожности её уровень определяли до и после ответственного старта по шкале Тэйлора. На третьем этапе были использованы методы саморегуляции психологических и функциональных состояний обучающихся экспериментальной группы в учебно-тренировочном процессе, в соревновательном периоде и во время зачетно-экзаменационной сессии.

Полученные результаты были обработаны с помощью методов математической статистики и сделан вывод об эффективности включения методом саморегуляции психологических и функциональных состояний обучающихся как одного из разделов программы дисциплины «Физическая культура со спортивно-видовой направленностью» обучающихся в техническом вузе (на примере учебно-тренировочного процесса по гиревому спорту).

Результаты исследования. Психологическое и функциональное состояние обучающихся оценивали по следующим критериям: ситуативная тревожность, физическая работоспособность, психоэмоциональное состояние, психическая и физическая напряженность, психологическая готовность к соревнованиям. Снижение величины ситуативной тревожности составило 8% (до эксперимента ситуативная тревожность составила 42%, после – 34%), увеличение физической работоспособности составило 11,5% (до эксперимента психическая и физическая работоспособность составила 53%, после – 64,5%), психическая и физическая напряженность снизилась на 19% (до эксперимента – 59%, после – 40%), психологическая готовность к соревнованиям увеличилась на 11% (до эксперимента – 71%, после – 82%). У спортсменов контрольной

группы, тренировавшейся по общепринятой методике, эти же показатели остались на прежнем уровне или были улучшены незначительно.

Анализ литературы показал, что проблема подготовки эмоционального фона и саморегуляции психических состояний обучающихся технических вузов, занимающихся спортом актуальна, но недостаточно исследована. Проявления саморегуляции разнообразны, так как зависят от особенностей личности и окружающей среды. Систематическое применение психолого-педагогических методов учит самообладанию и самоконтролю обучающихся. Обстановка на спортивных соревнованиях, в зачетно-экзаменационный период обучающихся в технических вузах всегда разная, новая. Психологическая нагрузка для обучающихся достаточно большая. Психическое напряжение ведет к грубым ошибкам в технике выполнения упражнений на соревнованиях и не дает возможности раскрыть свой спортивный и биологический потенциал в полной мере. Психическое напряжение не позволяет эффективно применять свои знания при получении зачетов и сдаче экзаменов. Психологическое и функциональное состояние, эффективность деятельности находятся во взаимосвязи, причем психофизиологическое состояние человека выступает в качестве интегральной характеристики психического стресса, личности, мотивов в ходе ответственного отношения к соревнованиям, зачетам, экзаменам.

Выводы:

- проведен анализ литературы для разработки программы дисциплины «Физическая культура со спортивно-видовой направленностью» обучающихся в техническом вузе (на примере учебно-тренировочного процесса по гиревому спорту);

- результаты эксперимента позволили обосновать необходимость включения методов саморегуляции психологических и функциональных состояний обучающихся как одного из разделов программы дисциплины «Физическая культура со спортивно-видовой направленностью» обучающихся в техническом вузе (на примере учебно-тренировочного процесса по гиревому спорту);

- экспериментально доказана эффективность включения методов саморегуляции психологических и функциональных состояний обучающихся в раздел программы дисциплины «Физическая культура со спортивно-видовой направленностью» обучающихся в техническом вузе (на примере учебно-тренировочного процесса по гиревому спорту).

Включение в программу дисциплины «Физическая культура со спортивно-видовой направленностью» обучающихся в технических вузах гиревого спорта и методов саморегуляции психологического и функционального состояний обучающихся как одного из разделов позволили повысить уровень общей подготовленности обучающихся, устойчивость к

психоэмоциональным напряжениям, в том числе к соревновательным выступлениям и сдаче зачетов и экзаменов, повысить работоспособность, существенно повысить свои личные спортивные результаты, успешно формировать физическую культуру будущих специалистов, готовых к трудовой деятельности, необходимых развивающейся экономике.

Литература:

1. Артемьев В.П., Шутов В.В. Теория и методика физического воспитания. Двигательные качества: учебное пособие / В.П. Артемьев, В.В. Шутов. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2004. – 284 с.
2. Бальсевич В.К. Перспективы развития общей теории и технологий спортивной подготовки и физического воспитания (методологический аспект) / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. - 2008. - № 1. - С. 22-26.
3. Володина А.А. Психологическая саморегуляция в спорте (на примере баскетбола) / А.А. Володина, А.А. Толмачёва, О.В. Габидулин, Н.В. Назарова // Молодой ученый. – 2017. - № 10. – С. 378-382.
4. Гогунев Е.Н. Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.Н. Гогунев, Б.И. Мартыанов. – 2-е изд., дораб. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 224 с.
5. Дворкин Л.С. Силовые единоборства. Атлетизм, культуризм, пауэрлифтинг, гиревой спорт / Л.С. Дворкин. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – С. 384.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. - Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Изд-ка корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
7. Ибрагимов У.И. Влияние физических упражнений на умственную работоспособность и

успеваемость студентов / У.И. Ибрагимов, Д.Г. Ташбулатов // Теория и практика физической культуры. – 2005. - № 3. - 44 с.

8. Каганов А.Б. Формирование профессиональной направленности студентов на младших курсах вуза (на примере технических вузов): автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Б. Каганов. – М., 1981. – 16 с.

9. Красноперова Н.А. Учебно-тренировочный практикум по освоению методов психофизической саморегуляции в познавательной-профессиональной деятельности: учебно-методическое пособие / Н.А. Красноперова; сост. Н.А. Красноперова. – Красноярск: СибГТУ, 2006. – 84 с.

10. Мартиросова Т.А. Формирование готовности к трудовой деятельности будущего бакалавра в образовательном процессе вуза: дис. ... док. пед. наук / Т.А. Мартиросова. – Красноярск, 2016. – 250 с.

11. Мышкин И.Ю. Функциональные состояния как регулятор профессиональной деятельности: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / И.Ю. Мышкин // Психология труда; под ред. проф. А.В. Карпова. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - С. 196.

12. Основы психологии: практикум; ред.-сост. Л.Д. Столяренко. – 6-е изд., допол. и перераб. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 704 с. – (Высшее образование).

Сведения об авторах:

Радченко Дмитрий Геннадьевич (г. Красноярск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский государственный университет науки и технологий им. М.Ф. Решетнева, e-mail: dimytch111168@mail.ru

Мартиросова Татьяна Александровна (г. Красноярск, Россия), доктор педагогических наук, зав. кафедрой ФКВ, Сибирский государственный университет науки и технологий им. М.Ф. Решетнева, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, e-mail: tatiyana.martirosova@mail.ru

Поборончук Татьяна Николаевна (г. Красноярск, Россия), кандидат технических наук, доцент, Сибирский государственный университет науки и технологий им. М.Ф. Решетнева e-mail: poboronchuk_tn@mail.sibsau.ru

Data about the authors:

D. Radchenko (Krasnoyarsk, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor, Siberian state University of science and technology. M.F. Reshetneva, e-mail: dimytch111168@mail.ru

T. Martirosova (Krasnoyarsk, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Department of FCV, Siberian state University of science and technology M.F. Reshetneva, Krasnoyarsk state pedagogical University V.P. Astafyeva, e-mail: tatiyana.martirosova@mail.ru

T. Poboronchuk (Krasnoyarsk, Russia), Candidate of Technical Sciences, associate Professor, Siberian state University of science and technology M.F. Reshetneva, e-mail: poboronchuk_tn@mail.sibsau.ru

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования

Общее образование

УДК 371:373

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Е.В. Кондрашова

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что выявление наиболее рациональных и перспективных технологий обучения – одна из основных задач системы образования в настоящее время. Замечено, что для поколения Z, родившихся с 2003 года, в числе прочих черт характерными являются сниженная фокусировка внимания при одном информационном потоке, стремление получать несколько потоков информации одновременно, желание получать информацию в интерактивном формате. Цель статьи – показать, как основные элементы так называемого опережающего обучения помогают проводить процесс обучения с учетом черт, характерных для современного поколения школьников. В статье раскрываются особенности технологии перспективно-опережающего обучения с использованием опорных схем при комментируемом управлении. Обсуждается возможность решения некоторых проблем, возникающих в начальной школе посредством технологии опережающего обучения, а также отмечается актуальность образовательной технологии опережающего обучения в современном образовании.

Ключевые слова: опережающее обучение, школьное образование, образовательные методы, перспективные технологии обучения, комментируемое управление, поколение Z.

APPLICATION OF THE BASIC ELEMENTS OF FORWARD-LOOKING TRAINING IN MODERN SCHOOLS

Е. Kondrashova

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that the identification of the most rational and promising technologies for education is one of the main tasks of the education system at present. It is noted that for generation Z born since 2003, among other features are reduced focus of attention in one information stream, desire to receive several streams of information simultaneously, desire to receive information in an interactive format. The purpose of the article is to show that the main elements of so-called advanced training help to carry out the process of training taking into account the features characteristic of generation Z. The article discloses the peculiarities of technology of forward-looking training using reference schemes in commented management. The possibility of solving some problems arising in primary school through the use of advanced learning technology is discussed, as well as the relevance of educational methods of advanced learning technology in modern society.

Keywords: advanced education, schooling, educational methods, advanced learning technologies, commented Management, generation Z.

В последнее время система образования претерпевает ряд изменений. Эти изменения касаются как учреждений высшего образования, так и начальной, средней школ.

Нарастающий ход перемен требует реализации изменений в достаточно быстром темпе, так как некоторые эксперты считают, что время «Индустрии 4.0» уже наступило [13].

Время инноваций, в котором мы живем, направлено на изменение мира, центром которого является человек. Таким образом, человеческий потенциал и человеческие факторы, необходимые для реализации того, что ещё недавно казалось недостижимым и фантастичным, выходят на первый план. Для выявления, преобразования и использования внутренних ресурсов человека в этот период стремительных изменений одним из

важных этапов развития является «образование на опережение», которое может быть достигнуто за счёт построения правильной организации учебного процесса. «Образование на опережение» предполагает, что обучение, опираясь на достигнутый уровень развития, должно опережать его, вести за собой. Оно ориентировано на развитие обучаемого, подразумевает развитие мышления учащихся, опережающее их возрастные возможности.

Подразумевается, что подобные технологии, предполагающие более раннее и успешное усвоение материала, могут вводиться уже в дошкольных образовательных учреждениях. Однако этот этап соответствует этапу предподготовки к поступлению в школу. Как показывают проведенные ранее исследования

[14]: если ребёнок получил качественное образование в раннем возрасте, то это является залогом успешного обучения в будущем.

В контексте настоящих изменений можно как пытаться найти новые пути решения задач повышения качества образования, так и обратиться к уже существующим и апробированным ранее технологиям, как например, технология перспективно-опережающего обучения с использованием опорных схем при комментируемом управлении. Данная технология была разработана Лысенковой С.Н., начавшей свою педагогическую деятельность в 40-х годах XX века. Период работы в школе автора технологии опережающего обучения пришёлся на время пятилеток СССР, период идеологии выполнения планов досрочно. В связи с этим объясняется возникновение данной образовательной теории в стремлении экономии времени и даже приобретения дополнительного «выигрышного» времени в процессе обучения младших школьников, что позволяло не только завершить программу успешно и досрочно, но и обратиться к более глубокому теоретическому материалу, не входящему в обязательный стандарт образовательной программы. Данная технология актуальна особенно сейчас, когда одной из ценностей является время и экономия ресурсов: «...нужно выигрывать время...» [1].

Предпосылки опережающего обучения были представлены в работах Л.С. Выготского [3], К.Д. Ушинского, Д.Б. Эльконина и др. [6]. Лысенкова С.Н. в своих работах объяснила необходимость опережения при обучении школьников начальной школы и предложила свою методику обучения [7;8].

В основе технологии перспективно-опережающего обучения лежит идея о том, что дети любят учиться, но не просто учиться, а учиться хорошо. Многие психологи отмечают, что диапазон возраста, приходящийся на пребывание ребёнка в начальной школе, является оптимальным для развития способностей, исследования мира с использованием анализа, контроля своих действий. В этот период ребенок учится и осваивает всё с полной самоотдачей, и это время было бы самым идеальным для развития ребенка, если бы не школа. Несмотря на наличие учреждения, предоставляющего возможность учиться, и ребёнка (7 - 10 лет) с огромным желанием учиться, часто возникает ситуация «все было бы хорошо, если бы не школа». Именно в школе ребенок встречает наставника, который должен понимать, что

ребёнку не просто нужна учёба, а «учёба как особая, отдельная деятельность» [9].

Не изменяя традиционной классно-урочной формы, Лысенковой С.Н. удалось изменить содержание и внутреннюю форму урока: чтобы избегать сложностей в изучении будущих тем программы, нужно вводить элементы новых тем в учебный процесс, опережая программу. Структура урока изменяется и вместо двухсоставной, включающей в себя изучаемый и пройденный материал, становится трехсоставной с включением изучаемого, пройденного и будущего материала. Автор технологии смогла создать предпосылки для более лёгкого перехода от выпускников детского сада, основной деятельностью которых является игра, в первоклассников, которые способны трудиться на занятиях, чувствуя ответственность за работу на уроке.

Замечено, что для поколения Z (родившихся с 2003 года) в числе прочих черт характерными являются сниженная фокусировка внимания при одном информационном потоке – стремление получать несколько потоков информации одновременно, желание получать информацию в интерактивном формате [12]. Очевидно, что процесс обучения должен происходить с учетом этих черт, характерных для учащихся этого поколения. Несомненно, именно использование цифровых технологий помогает избежать проблем при получении и обработке информации со стороны учащихся, относящихся к данным поколениям. Преодолеть сниженную фокусировку внимания благодаря получению нескольких информационных потоков и переключения внимания с одной деятельности на другую, а также получению информации в интерактивном режиме, способствуют метод применения опорных схем, комментируемого управления, перспективная подготовка.

Обозначим основные моменты рассматриваемой теории. В классе предлагается использование опорных схем. С одной стороны, первоклассники – дети, которые привыкли мыслить образами и переход от картинок-карточек решений вспомогательных конструкций для решения математических задач или понимания правил к схематичной интерпретации является для детей этого возраста удобным и оправданным. Схема не просто представлена перед глазами учащихся, она возникает сначала в процессе решения на глазах учеников, основанная на логичном построении, а затем уже используется в дальнейшем для выполнения заданий. В классе, использующим данную технологию обучения, мы никогда не увидим

ученика, беспомощно стоящего у доски и пытающегося вспомнить правило, которое следует применить, а напротив ученик может использовать опорную схему для решения задачи. Этот принцип технологии можно считать рациональным, так как обучение направлено не на зазубривание правил, а на способность логического мышления, применения ранее использованного подхода к новым условиям. Таким образом, у детей формируется желание мыслить, не боясь ошибок, а не зубрить. Использование подобных схем прослеживается и в технологии Шаталова В.Ф., где для обучения вводятся опорные схемы-конспекты [6].

Важной частью урочной работы является комментируемое управление, подразумевающее объединение комментирования действий «думаю, говорю, записываю». Ученик не просто выполняет задание, а проговаривает мысли и действия при выполнении. Таким образом, происходит включение каждого учащегося в активную деятельность. В технологии снимается страх ответа у доски и стандартное «отвечай» заменяется на форму «веди» - отвечающему предлагается вести за собой весь класс, он проговаривает вслух все свои действия и мысли во время ответа. В процессе «ведения» дети учатся мыслить самостоятельно, они чувствуют ответственность перед классом. Здесь решаются и задачи управления всем классом, и воспитание организованности в ребёнке. Деятельностью класса руководит и учитель, и ученики. Благодаря этому методу в классе задаётся единый темп работы, так как ведущим становится уже не учитель, а ученик. Использование комментируемого управления способствует непрерывному мыслительному процессу, «включает» деятельность учащегося, близкую к целенаправленной учебной деятельности, концепция которой представлена в технологии развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова [6].

В совокупности использование опорных схем и комментированное управление обеспечивают активную работу всего класса. За счёт этого ученики быстрее продвигаются в учебе, и на каждом уроке появляется свободный интервал времени, который можно использовать дополнительно для изучения будущих тем программы.

Основным моментом технологии перспективно-опережающего обучения является перспективная подготовка. Данная подготовка означает начало прохождения трудной темы, которая ожидается в дальнейшем, в настоящий момент времени на уроке. Изучение трудной

темы предлагается на каждом уроке, но небольшими частями, в среднем от пяти до семи минут. При этом на уроке сначала происходит вовлечение сильных учеников в новый материал, затем средних и после – слабых учеников. Дети словно учат друг друга, и сглаживается разделение между отстающими и сильными учениками. Дифференциация знаний в этом смысле приводит к их доступности для каждого ученика впоследствии.

Благодаря введению перспективной подготовки удаётся избежать ошибок при изучении сложных тем, так как подготовка осуществляется постепенно, пропадает необходимость дополнительных занятий, которые обычно возникают из-за нехватки времени на изучение нового материала. Автор технологии считала, что время после школы должно быть предоставлено исключительно детям для полноценного и всестороннего их развития, а не затрачено на дополнительные занятия, связанные с нехваткой времени на изучение труднодоступного материала.

Если дошкольное образование можно рассматривать как уровень предподготовки или нулевой уровень, то начальная школа является тем самым первым уровнем прохождения игры под названием «получение образования», которая ведёт ребенка от статуса «учащийся» к статусу «обучающийся», а впоследствии и «специалист». Поэтому следует обратить внимание именно на проблемы образования начальной школы, которые возникают в настоящее время, как например, разный уровень подготовки учеников, разные темперамент и состояние здоровья, проблема учебной несамостоятельности, большая нагрузка, неумение жить в социуме. Замечено, что отклонения в состоянии здоровья ребенка зависят от объема и интенсивности учебной нагрузки, таким образом, сверхнагрузка и дополнительные занятия для «отстающих», помимо изучения основного материала, могут оказывать негативное влияние на формирование детей. По данным Министерства образования и науки, опубликованных в средствах массовой информации, лишь 10% детей с радостью идут в школу, остальные так или иначе не удовлетворены школьным обучением [2].

Проблемы образования начальной школы, перечисленные выше, в том числе страх ответа перед всем классом, страх ошибки, большой объём домашних заданий, заучивание правил снимаются с использованием технологии перспективно-опережающего обучения благодаря включению каждого ученика в активную деятельность, замене формы «отвечай» у

доски - на форму «веди», созданию комфортной обстановки в классе, в которой снимается страх ошибки. Дифференциация знаний с применением неявной дифференциации учеников позволяет вовлечь всех в учебный процесс и сгладить разделение «сильный-слабый», вместо зазубривания правил – схемы-опоры, вырабатывающие логическое мышление и снимающие страх «неответа», отсутствие домашних заданий в первом классе – помогает не только хорошей адаптации детей к школе, но и формирует потенциал для дальнейшего успешного обучения.

Помимо обеспечения достойного уровня образования, позволяющего продолжить обучение, к одним из основных задач начальной школы можно отнести: воспитание в детях умения мыслить самостоятельно, умение учиться, способность к самоорганизации. Эти качества, как было отмечено выше, приобретаются детьми в процессе обучения с использованием технологии перспективно-опережающего обучения.

С одной стороны, технология не предполагает изменения внешней формы занятий и не подвергают изменению классно-урочную систему, не требует разделения на группы, предоставляет возможность работать со всеми детьми сразу, несмотря на разный уровень подготовки, что несомненно, является удобным для привычной организации учебного процесса. С другой стороны, сложности технологии связаны с подробной умелой проработкой «плана» занятий и видения педагога на перспективу, необходимостью постоянно проследить связь между настоящими и будущими темами, связь между годами обучений, что требует высокого квалификационного и организаторского уровня. Для реализации опережающего образования на всех уровнях обучения необходимо разработать образовательные стандарты с единым методологическим подходом [10].

В настоящее время происходит формирование новой системы образования, в которой качество образования должно достигнуть более высокого уровня. Стремление к его повышению обусловлено многочисленными изменениями, происходящими в мире, что предполагает изменение оценки качества образования [10]. На входе в системе «школа» мы видим недавнего воспитанника детского сада, на выходе же хотим получить индивида, подготовленного не просто к дальнейшему обучению или получению квалификации, но готовому к выходу в жизнь со всеми необходимыми компетенциями.

Как показало проведение международных сравнительных испытаний PIRLS, PISA, TIMSS необходимо по-новому выстраивать образовательный процесс, учитывая общемировые тенденции. Необходимо модернизировать и систему. Введение требований к развитию оценочной самостоятельности школьника, основанной на умении самостоятельно и адекватно оценивать свои действия, к системе оценивания, помогающей вырабатывать навык самооценки – являются обязательными [10]. Технология перспективно-опережающего обучения помогает развить как качества критического мышления, так и самооценку. Появление дополнительного времени, возникающего при умелом использовании технологии, можно использовать как для более глубокого изучения материала, так и для проработки широкого круга метапредметных компетенций.

Возраст ребёнка, поступающего в начальную школу, период, в который особенно ощущается потребность в любви наставника-родителя, безоценочная и безусловная, эта любовь является одним из мотиваторов легкого естественного развития. В это же время в жизни ребенка появляется наставник-учитель, который оценивает деятельность ребенка. Переход из атмосферы дома в атмосферу школы в технологии автора сглаживается, так как в данной образовательной технологии одним из первостепенных факторов, влияющих на успешность обучения, считается комфортная обстановка в классе, «создание условий, обеспечивающих ребенку переживание успеха в своей учебной работе, ощущение радости на пути продвижения от незнания к знанию... т.е. осознание смысла и результата своих усилий» [7;8]. В такой класс родитель может отдать своего ребенка на обучение, не опасаясь за его психоэмоциональное состояние и отношение к процессу обучения в школе.

Одним из способов решения задач, возникающих в современной системе образования, может стать использование технологий опережающего обучения, которые в последнее время становятся более востребованными [4;5;11].

Подводя итог, следует заметить, что современные тенденции развития требуют введения практико-ориентированной модели обучения, которая приходит на смену академически-ориентированной модели. Потребности общества ставят проблему поиска инновационных решений в системе образования, где результатом являются не только

формирование интеллектуального развития субъекта, но и формирование личности с умением структурировать, способностью к самостоятельному мышлению, к личности, которая несет ответственность за свою деятельность, может ставить и решать не только типичные, но и творческие задачи. Основой предлагаемой технологии перспективно-опережающего обучения, переосмысленной в новых условиях, является четкая алгоритмизация, видение на длительный период времени вперед, связь между годами обучений, структурирование материала и обращение к реальным, а не

стандартизированным, возможностям учеников. «Опережение – это не бездумная гонка за счет спрессовывания детского времени ценой отставания слабых, а результат хорошо продуманного, высокоорганизованного процесса обучения» [7;8]. Для достижения этого результата можно использовать как новые технологии обучения, проводя исследования о целесообразности их использования, так и уже апробированные методики, элементы которых отвечают современным проблемам образования, как например, рассмотренная выше технология перспективно-опережающего обучения.

Литература:

1. Газета «Первое сентября» [Электронный ресурс] / Педагогика С. Лысенковой. - 2000. - № 55. – Режим доступа: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200005503/>
2. Болотов В.А., Вальдман И.А. Российская система оценки качества образования: главные уроки / В.А. Болотов, И.А. Вальдман, Г.А. Ковалёва, М.А. Пинская // Журнал «Качество образования в Евразии». – 2013. - № 1. - С. 84-131.
3. Выготский Л.С. Избранные труды / Л.С. Выготский. - М.: Сфера, 2012. - 320 с.
4. Гапонюк П.Н. Возможности реализации стратегии опережения в практике образования / П.Н. Гапонюк // Журнал «Инновационные проекты и программы в образовании». - 2012. - №1. - С. 20-24.
5. Гапонюк П.Н. Развитие современного образования как модели опережающего типа / П.Н. Гапонюк // Журнал «Инновационные проекты и программы в образовании». – 2012. - № 4. - С. 3-7.
6. Селевко Г.К. «Современные образовательные технологии: учебное пособие» / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998.
7. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться / С.Н. Лысенкова. – М.: Педагогика, 1988. – 472 с.
8. Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения: книга для учителя / С.Н. Лысенкова. - М.: Просвещение, 1988. - 192 с.
9. Петрановская Л.В. Большая книга про вас и вашего ребёнка / Л.В. Петрановская. – Москва: Издательство АСТ, 2018. - 432 с.
10. Котова С.А. Проблемы качества современного начального образования [Электронный ресурс] / С.А. Котова. - Режим доступа: http://akvobr.ru/problems_kachestva_sovremennogo_nachalnogo_obrazovania.html
11. Макетина Т.В. Проектирование технологий опережающего обучения / Т.В. Макетина // Журнал «Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена». – 2009. - С. 164-171.
12. Калимулина О.В., Троценко И.В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций / О.В. Калимулина, И.В. Троценко // Open education. – 2018. - Т. 22. - № 3. - С. 61-73.
13. Botha T. How are companies around the world really embracing digital? [Electronic resource] / Tielman Botha, Pieter Theron // World Economic Forum. – 2016. – 12, May. – URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/05/industry-4-0>
14. Heckman J., Lochner L., Smith J., Taber C. The Effects of Government Policy on Human Capital Investment and Wage Inequality // Chicago Policy Rev. 1997. Vol. 1. No. 2. P. 1–40.

Сведения об авторе:

Кондрашова Елизавета Владимировна (г. Москва, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент, Национальный Исследовательский Московский Государственный Строительный Университет, e-mail: elizavetakondr@gmail.com

Data about the author:

E. Kondrashova (Moscow, Russia), Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Moscow State (National Research) University of Civil Engineering, e-mail: elizavetakondr@gmail.com

УДК 371

ДОПОЛНЕННАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО SMART-ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ 6 - 10 ЛЕТ

А.А. Потапов

Аннотация. Целью данной статьи является описание преобразования обычной образовательной среды в SMART-пространство с использованием технологии дополненной реальности. Для достижения цели перед автором стояли задачи: определить понятие SMART-обучения, выявить основные стратегии и направления преобразования имеющейся образовательной среды в SMART-пространство, обосновать выбор конкретных мобильных приложений на основе дополненной реальности.

В основе концепции SMART-обучения лежит идея индивидуализации обучения, что возможно лишь за счет создания педагогом контента, нацеленного на конкретного обучающегося. Одними из технологических решений, которые максимально облегчают труд учителя и помогают создавать оригинальные и эффективные программные разработки цифровых образовательных ресурсов, являются мобильные приложения на основе технологии дополненной реальности. Основными критериями отбора данных приложений являются: образовательный потенциал (не только игровой и развлекательный), бесплатность установки и функционирование на мобильных устройствах со всеми основными операционными системами.

Ключевые слова: дополненная реальность; SMART-пространство; цифровой образовательный контент; интерактивный; дети 6 - 10 лет.

AUGMENTED REALITY AS A TOOL FOR CREATING EDUCATIONAL SMART SPACE FOR CHILDREN 6-10 YEARS OLD

A. Potapov

Abstract. The purpose of this article is to describe the transformation of an ordinary educational environment into a SMART space using augmented reality technology. To achieve the goal, the author had the following tasks: to define the concept of SMART learning, to identify the main strategies and directions for converting the existing educational environment into a SMART space, to justify the choice of specific mobile applications based on augmented reality.

The concept of SMART learning is based on the idea of individualization of education, which is possible only through the creation of content by the teacher aimed at a particular student. One of the technological solutions that maximally ease the work of teachers and help create original and effective software development of digital educational resources are mobile applications based on augmented reality technology. The main selection criteria for these applications are: educational potential (not only gaming and entertainment), free installation and operation on mobile devices with all major operating systems.

Keywords: augmented reality; SMART space; digital educational content; interactive; children 6-10 years old.

Изменение среды обучения, а именно переход к беспроводной сети, распространение и прогрессирование SMART-устройств - это новое качество общества, в котором совокупность использования подготовленными людьми технических средств, сервисов и интернета приводит к качественным изменениям во взаимодействии субъектов, позволяющим получать новые эффекты - социальные, экономические и иные.

SMART-образование, являющееся неотъемлемой частью стремительно развивающегося информационного общества, является новым, перспективным и неизбежным направлением в политике российского образования [1]. Оно позволяет расширить возможности развития личности при решении задач в ситуациях меняющегося мира [7].

Под средой SMART-обучения будем понимать интеграцию информационно-коммуникационных технологий и инфраструктуры интернета. Ключевые аспекты современного SMART-обучения предполагают создание гибкой и открытой среды обучения: использование гаджетов, открытых образовательных ресурсов, системы их управления.

Обучение современного ученика должно быть легко управляемым, чтобы обеспечить организацию образования и гибкость учебного процесса, а также интегрированным с внешними источниками. В основе концепции SMART-обучения лежит идея индивидуализации обучения, что возможно лишь за счет создания педагогом контента, нацеленного на конкретного ученика [6]. Нужны новые технологические

решения, которые максимально бы облегчили труд учителя и помогли бы создавать оригинальные и эффективные программные разработки цифровых образовательных ресурсов.

Одними из таких технологических решений являются мобильные приложения на основе технологии дополненной реальности. Дополненная реальность представляет собой наложение цифровых объектов – текста, графики, аудио, видео, гипертекста – на объекты реального мира с целью их информационного дополнения [2]. Дополненная реальность представляет собой скрытый цифровой контент, для отображения которого, обычно, используются специальные маркеры. Этим маркером может быть

графическое изображение или реальный объект. Программное обеспечение распознает этот маркер, и на экране мобильного девайса вместо него отображается объект дополненной реальности.

Опыт работы ГБОУ СОШ №17 Санкт-Петербурга по преобразованию существующей школьной среды в образовательное SMART-пространство для детей 6 – 10 лет на основе дополненной реальности показал, что данную трансформацию можно осуществлять по двум ключевым направлениям: организация трансформируемых пространств и агрегация контента, см. рисунок 1.



Рисунок 1. – Реорганизация школьного пространства в SMART-пространство

Рассмотрим организацию трансформируемых пространств.

Первой стратегией реализации данного направления является Школьный Медиа-Холдинг [3], который в данном контексте выступает как учебное помещение, оборудованное мобильной мебелью, которая легко расставляется в зависимости от целей работы – для теоретических занятий, работы в группах, за компьютерами и прочим образом. Также в кабинете размещена необходимая компьютерная техника с лицензионным программным обеспечением, оргтехника, мобильные фото- и видеостудия для быстрого переноса аппаратуры на место съемок.

Следующей стратегией организации трансформируемых пространств является создание интерактивных зон в рекреациях и фойе школы. Рекреационные зоны и фойе являются

важным ресурсом развития SMART-пространства организации.

Дополненная реальность, например, помогает скоротать время детям, которые ожидают своих младших братьев и сестер с дополнительных или кружковых занятий. Одним из эффективных инструментов в этом случае становятся интерактивные 3D-раскраски с дополненной реальностью, которые позволяют занять время творчеством и провести интерактивную игру.

Использование технологии дополненной реальности позволяет также существенно модернизировать сегмент информационного пространства образовательной организации, предназначенный для родителей.

Из всего многообразия возможностей опишем три. Первая возможность. Виртуальное расширение стендов: количество стендов, обязательных к размещению в фойе

образовательной организации, уже давно превысило доступную площадь стен. Поэтому использование маркеров дополненной реальности (например, QR-коды, ауры «HP Reveal») позволяет виртуально расширить площадь любого из стендов, делая, например, доступными электронные тексты документов или учебные видеофильмы.

Вторая возможность. Формирование единого информационного пространства для сегментированной целевой аудитории. Маркеры дополненной реальности позволяют разместить дополнительные по отношению к печатному тексту информационные слои, реализованные на языке соответствующей целевой аудитории. Так, например, информация об итоговой аттестации может быть представлена на языке, адаптированном для трех различных целевых аудиторий: выпускники, родители, педагоги.

Третья возможность модернизации информационного пространства, предназначенного для родителей, реализуется через сопровождение инфофонов. С помощью маркеров дополненной реальности информация представляется как на русском языке, так и на языках иноязычных целевых групп.

Схожий прием используется и для дублирования информации на иностранных языках, изучаемых в школе, например, в рамках проведения соответствующих предметных декад.

Следующая стратегия заключается в организации школьного пространства для букскроссинга с использованием элементов дополненной реальности, когда каждый читатель может посмотреть, о чем заинтересовавшая его книга, и какие мнения высказали о ней другие читатели: сверстники, педагоги.

На каждую книгу прикреплен QR-код, с помощью которого читатель может ознакомиться с имеющимися отзывами, а также оставить свой (например, с помощью перехода на google-форму или google-таблицу). Банк поступающих отзывов и рецензий модерировается сотрудником образовательной организации, например, учителем литературы или библиотекарем [5].

Любая поверхность здания может быть превращена средствами дополненной реальности в интерактивную поверхность. На это нацелена следующая стратегия организации трансформируемых пространств образовательной организации. Реализовано это может быть средствами QR-кодирования, аур «HP Reveal», делающих статичные изображения «живыми», с помощью интерактивных раскрасок.

Отдельно выделим возможность использования приложений дополненной

реальности для отдыха детей 6 – 10 лет в игровой форме. Например, распечатанный и прикрепленный на стену маркер баскетбольного симулятора (например, «Ball in AR» или аналогичного) становится баскетбольной корзиной, а пространство рядом – местом проведения виртуального соревнования и реального развития моторики.

Существует возможность взаимодействия с футбольным симулятором дополненной реальности (например, «Kick Ball (AR Soccer)» или аналогичным). Там не нужен специальный маркер, приложение устроено так, что цифровой мяч понимает появление реального препятствия. Таким образом, пространство должно быть организовано не в пустом коридоре или зале, а там, где расположены препятствия, например, мебель в классном помещении.

В предметных кабинетах эффективно использование QR-кодов, например, для того, чтобы в течение предметной методической недели учащиеся имели пароль к школьной сети wi-fi. Задания составляются педагогами-предметниками, размещаются на сайте, ссылки на них кодируются, а из ответов учащиеся могут составить пароль. Обычно предлагаемые задания носят общеразвивающий и межпредметный характер.

Стратегия организации такого пространства, как художественная галерея, в образовательной организации может быть реализован как в отдельном помещении, так и на стенах класса или в рекреационном пространстве.

Художественная галерея – это условное название. Основу пространства составляют объекты художественного творчества, сопоставляемые средствами дополненной реальности с цифровыми объектами. Например, на стене рекреации могут быть размещены художественные фотографии достопримечательностей региона, выполненные учащимися школы. Каждая работа маркируется, например, QR-кодом, сопоставленным с цифровым портфолио автора работы.

Например, выставка «Рисуем животных», организованная для детей дошкольного возраста, позволила сопоставить детским рисункам такие цифровые объекты, как фотографии реальных животных, фрагменты мультфильмов, занимательная информация о животном.

Рассматривая художественную галерею, следует отметить возможность организации фотогалереи с дополненной реальностью через использование ряда интерактивных раскрасок (например, «Flag»), представленных на сайте <http://QuiverVision.com>. Фотографируемый видит

перед собой плоское изображение (например, флага с нанесенной авторской эмблемой), а на экране смартфона или планшета появляется дополненная фотография (в нашем примере на ней присутствует это же изображение в виде развевающегося флага). Приложение позволяет сфотографировать изображение или записать видео и сохранить на мобильном устройстве.

Рассмотрим следующее направление преобразования существующей образовательной среды в СМАРТ-среду на основе дополненной реальности – агрегацию контента.

Стратегия данного направления, связанная с построением СТОиК-пространства на базе образовательной организации, прежде всего, направлена на реализацию доставки контента на мобильные устройства пользователей без подключения к интернету. Название «СТОиК» является аббревиатурой названия фирмы-разработчика – «Современные технологии в образовании и культуре» (г. Москва).

Одним из основных проблемных факторов при организации системы мобильного обучения в образовательной организации является необходимость использования внешнего интернета.

Некоторые педагоги, разрабатывающие индивидуальный образовательный контент, желают сохранить на него авторское право и не хотят, чтобы этот контент становился публичным. Некоторые родители не хотят, чтобы их дети имели доступ к открытым интернет-ресурсам во время образовательного процесса.

Также следует учитывать, что в любом случае внешний мобильный интернет является платным. Не исключает все указанные проблемные точки и построение школьной системы бесшовного wi-fi (то есть системы, когда при переходе от одной точки доступа к другой переключаться на новую сеть не надо).

Одним из решений проблемы является использование неттопа, т.е. сетевого компьютера, который раздает wi-fi и на котором установлен аппаратно-программный комплекс «СТОиК-Контент» (его серверное и программное обеспечение).

Данный инструмент позволяет подключать к реальному объекту дополнительные мультимедийные объекты: текст, графику, аудио, гиперссылки. Таким образом, происходит достаточно быстрое включение различных объектов в индивидуальные образовательные траектории учащихся.

Технология «СТОиК-Контент» обеспечивает возможность генерации педагогами и воспитателями образовательной организации цифровых объектов, идентифицируемых в централизованном хранилище по уникальному коду. Это позволяет разрабатывать тематические проекты, взаимосвязанные как на уровне отдельных объектов, так и на уровне сценариев, что, в свою очередь, позволяет выстроить межпредметные связи, организовать мультисценарные образовательные события и индивидуальные образовательные траектории, см. рисунок 2.

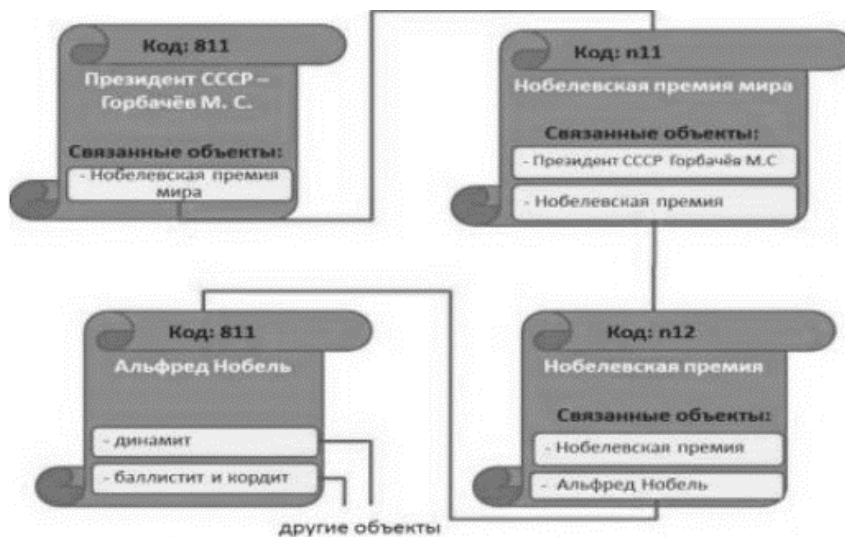


Рисунок 2. – Связь объектов в «СТОиК-Контенте»

При использовании «СТОиК-Контента» учащиеся используют мобильные устройства с внутренней сетью, без доступа к внешнему

интернету, имея возможность обращаться только к тем объектам, которые выбрал учитель. Инструмент «СТОиК-Контент» эффективно

применяется при организации тематических междисциплинарных экспозиций мультисценарных уроков, образовательных квестов, в работе школьной библиотеки, музейной педагогике, при организации опросов с целью проведения рефлексии аудитории – в ситуациях создания образовательного контента и его доставки на мобильные устройства пользователей без подключения к внешнему интернету.

Устройства пользователей не требуют установки специализированного программного обеспечения, доступ к информации осуществляется стандартными интернет-браузерами, входящими в состав операционных систем пользовательских устройств.

Следующая стратегия – публикация альманаха – возникла из-за того, что большинство описанных в статье приложений дополненной реальности используют для перехода к цифровому объекту маркеры на печатной основе: QR-коды (в т.ч. приложение «Plickers» для проведения экспресс-опросов), ауры «HP Reveal», раскраски «Quiver», симулятор баскетбола.

Этот факт позволяет объединить контент, созданный в различных приложениях, на основе единства содержания. В этом случае генерируется некое печатное издание, посвященное конкретной теме. Мы его условно назвали «альманах».

Этим альманахом, например, могут быть: школьное печатное издание [4]; методическая разработка занятия; программа мероприятия (педсовета, семинара и др.); электронное портфолио обучающегося и пр.

В рамках освещения стратегии публикации альманаха как способа преобразования имеющейся образовательной среды в SMART-пространство на основе дополненной реальности рассмотрим такой вид альманаха, как методическая разработка.

В учебно-воспитательную деятельность можно включить интерактивную раскраску, которая будет нести в себе не только «вау-эффект», но и образовательный потенциал.

На Рисунке 3 вы можете видеть пример работы с раскраской «Птица» на различных занятиях для детей 6-10 лет. Методическая идея состоит в следующем: раскраска делится на области, каждая из которых раскрашивается в зависимости от получаемого ответа. При этом можно предлагать выбор ответов (как на верхних раскрасках), а можно просто предложить раскрасить согласно определенным условиям.

У учителя есть образец того, как рисунок должен быть закрашен, учащиеся могут устроить самопроверку, а также в виде бонуса «оживить» раскрашенную картинку.

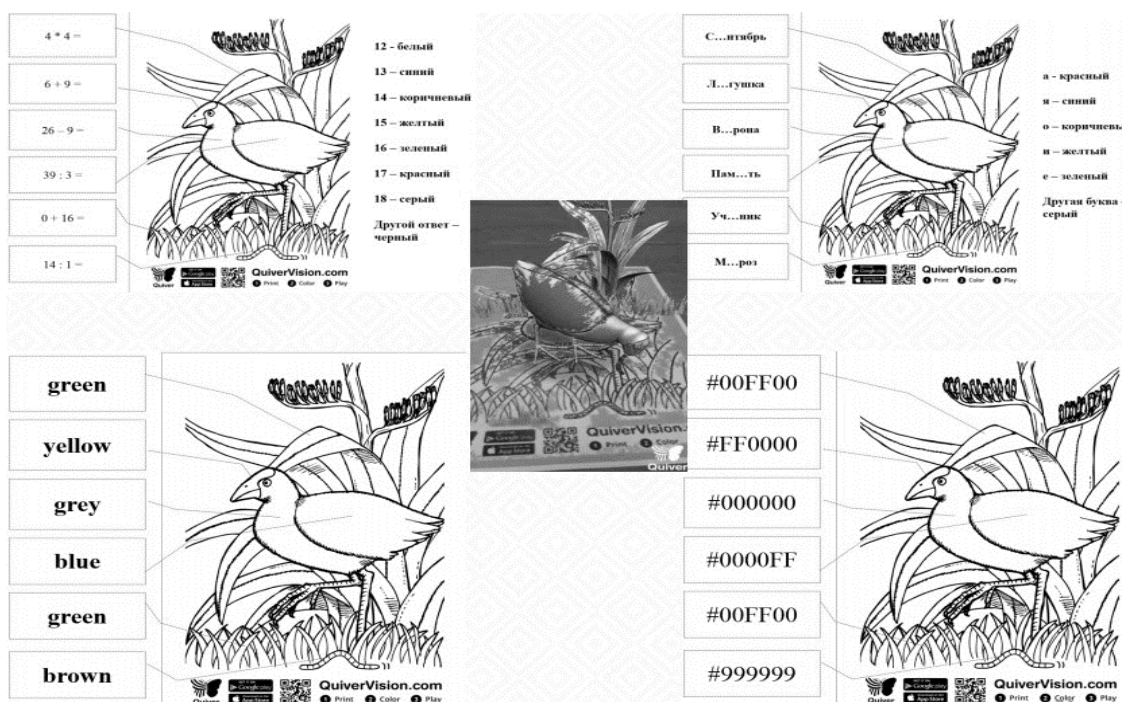


Рисунок 3. – Примеры заданий с интерактивной раскраской «Птица»

Также интерактивные раскраски можно эффективно использовать при выполнении

исследовательских работ. На рисунке 4 приведен пример работы с раскраской «Бабочки».

Предлагаются самые разные задания, выполнение которых требует обращение к различным ресурсам, в том числе интерактивному сервису <http://LearningApps.org>.

На рисунке 5 приведен пример использования межпредметных связей при работе с одной и той же раскраской.



1. Рассмотрите рисунок, предназначенный для раскрашивания. Какие объекты изображены на рисунке? Внесите названия каждого типа объектов в таблицу:

№	Название объекта

2. Заполните пропуски в следующей схеме:

Ландшафт		животные	растения	насекомые

3. Познакомьтесь с определителем бабочек. Для этого перейдите по QR-коду:



или по гиперссылке (<http://www.ecosystema.ru/08nature/butt/index.htm>) на сайт ecosystema.ru. Определите, к какому виду можно отнести бабочек, изображенных на рисунке?

4. Заполните таблицу:

Исходное изображение	Изображение из определителя	Вид бабочки	Ареал вида	Место обитания
				
				

5. Раскрасьте бабочек на картинке в соответствии с найденным образом, а остальные объекты - в соответствии с их внешним видом в природе.


6. Используя приложение «Quiver», оживите картинку.

7. Выполните интерактивное задание с помощью сервиса «Learningapps.org»: найдите для каждой бабочки характерную среду обитания, отсканировав QR-код



или пройдя по ссылке <https://learningapps.org/watch?v=pvaoghhn17>

Рисунок 4. – Примеры заданий с интерактивной раскраской «Бабочки»



Часть 1. Математика

1. Раскрась картинку. Дополни условие задачи числовыми данными из картинки. На картинке изображено _____ деревьев темного цвета и _____ цвета темного цвета.

8? = _____

Запиши вопрос к задаче, чтобы решением было данное выражение: _____

Ответ: _____

- Дополни решение задачи и запиши ответ.
- Раскрась остальные деревья и цвета на картинке.

2. Выполни названия предметов по признаку количества четности и нечетности.

Четное количество	Нечетное количество

3. Заполни пропуски.

На картинке есть отрезок фигуры _____.

Линия, которая соединяет две точки этой геометрической фигуры и проходит через ее центр, называется _____ и имеет значение _____ мм.

А отрезок, который соединяет центр этой фигуры и любую точку на ней, это _____.

Его значение в этой фигуре _____ мм.

• Раскрась этот мая любым цветом на картинке!

Часть 2. Окружающий мир.

1. Заполни таблицу названиями объектов живой и неживой природы, изображенных на картинке:

Живая природа	Неживая природа





• Какое время года вероятнее всего изображено на картинке? Исходя из своих наблюдений, раскрась объекты на картинке, которые это доказывают.

2. В какую из двух групп можно отнести вид животного на данной картинке, запиши. Дополни группы еще 2-3 примерами.




Домашние животные: _____

Дикие животные: _____

3. Рассмотрите, как выглядят собаки различных пород. Подумай, какие породы собак изображены на картинке. Подпиши.

			
Английский дог	Домашний	Такса	Лабрадор

• Подумай, какие породы собак изображены на картинке. Подпиши.

• Раскрась на основной картинке изображения собак в цвета соответствующего им ошейника.

Часть 3. Русский язык.

1. Выбери текст, который по содержанию можно отнести к картинке!

Первый ответ отмечешь знаком «+».

Опаска! Велосипед и футбол с моей подружкой, мы увлеклись собакой. Она была истонченная и обгоревшая. Нам стало ее жалко. Мы принесли ее домой. Напротив, отнесемся и дадим ей. Когда наша и наша подружка ее уже стали ее жалко, и мы решили жить ее жить с нами. Утром она бегает по нашей и парке для прогулки собак и любит играть в мяч. Я очень рад, что со мной живет лучший друг человека и мой самый лучший друг.

Ученик нашего класса ходил в зоопарк. Он видел много зверей. Он очень трепетно делился с мамочками животных. Там и забавлял гостей клетку. Вспомни с мамочками слона. Медленно пошла черепашка с большой панцирем. Девочка очень понравилась слону.

Пудель — это маленькая собака, которую мы попросили в день рождения бабушки и бабушки. Я знаю, почему я люблю своего собаку. Потому было всего четыре месяца, он недавно открыл глаза и выглядел очень забавно. Как и все большие, он был любопытен, с длинной белой шерстью и короткими лапками. У бабушки была очень смешная морочка, маленькая хохлатая ягода, похожая на кончик, и тонкие серые глаза.

2. Определи выбранный текст.

3. Выполни предложения, к которому соответствует картинка.

4. Заполни таблицу своими примерами, описав картинку.

Часть речи	Имя существительное	Имя прилагательное	Глагол
Пример			

Часть 4. Литературное чтение.

1. Назови 2-3 литературных произведения, в которых можно использовать эту картинку как иллюстрацию.

2. С помощью карты телефона или планшета в приложении «Quiver» проведи раскраску в анимацию. При выполнении данного задания ты можешь заработать бонус учителя. Составь текст-повествование из 3-4 предложений по сюжету выбранной картинки.

Рисунок 5. – Пример использования межпредметных связей при работе с интерактивной раскраской «Собаки»

Анализ проведенных опросов педагогов, регулярно применяющих на занятиях описанную технологию, показывает, что для учителя подбор таких заданий является довольно интересной

практикой, а учащиеся 6 – 10 лет выполняют данные задания с большим интересом, ожидая в конце игровой интерактивный бонус. Также в ходе опросов выяснилось, что педагоги

предпочитают разрабатывать исследовательские задания на основе интерактивных раскрасок с дополненной реальностью в малых группах, что значительно минимизирует временные затраты на подготовку материалов.

Отдельным видом альманаха можно считать дидактические настольные игры с дополненной реальностью. Здесь эффективным инструментом являются QR-коды и ауры «HP Reveal». Правила таких игр просты, играть можно и командой по очереди, и индивидуально. Подробное описание разработанных игр приведено на авторской онлайн-платформе «Учись! Играй! Дополняй!»: <https://sites.google.com/view/ar-in-edu-17school>.

В рамках данной статьи представлено описание возможных путей реорганизации образовательной среды в SMART-пространство для детей 6 – 10 лет с использованием технологии дополненной реальности в качестве основного инструмента преобразования. В качестве технического оборудования автор предлагает к использованию широко распространенные смартфоны и бесплатные мобильные приложения

образовательной направленности на основе дополненной реальности, работающие на всех основных мобильных операционных системах.

В статье описаны алгоритмы преобразования любой поверхности в интерактивную игровую среду. Опыт данной работы на базе ГБОУ СОШ № 17 Санкт-Петербурга, а также результаты его диссеминации в рамках региональных и всероссийских семинаров, конференций, мастер-классов и вебинаров позволяют сделать вывод о том, что данная деятельность может осуществляться на базе любой образовательной организации.

Дальнейшее исследование вопросов, затронутых в статье, требуется по направлению включения виртуальной и смешанной реальности в организацию образовательного SMART-пространства. Ключевым вектором разработок, направленных на повышение эффективности формирования технологической компетентности детей 6-10 лет, в перспективе является создание виртуального образовательного комплекса.

Литература:

1. Глухов В.В., Васецкая Н.О. Смарт-образование как инструмент повышения качества профессиональной подготовки / В.В. Глухов, Н.О. Васецкая // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. - № 21. – РГАОУ ВО «СПб политехнический университет им. Петра Великого».

2. Дополненная реальность в образовании [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://clck.ru/F6Gae>

3. Инновационная образовательная программа «Организация внеурочной деятельности на примере Школьного Медиа-Холдинга» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://clck.ru/FVBMf>

4. Использование дополненной реальности при создании школьного печатного издания как средство

расширения читательской аудитории [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://clck.ru/FEUGL>

5. Организация буккроссинга в школе [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://clck.ru/LDs5A>

6. Тихомиров В.П., Днепровская И.В. Смарт-образование как основная парадигма развития информационного общества / В.П. Тихомиров, И.В. Днепровская // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2015. - №3. – «Лига интернет-медиа».

7. Шубина И.В. Смарт и развитие современного образования / И.В. Шубина // Статистика и экономика. – 2015. - №3. – ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова».

Сведения об авторе:

Потапов Андрей Александрович (г. Санкт-Петербург, Россия), заместитель директора, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение гимназия №24 имени И.А. Крылова Санкт-Петербурга, e-mail: andreas1980@bk.ru

Data about the author:

A. Potapov (St. Petersburg, Russia), Deputy Director, State Budgetary Educational Institution Gymnasium No. 24 named after Ivan Krylov St. Petersburg, e-mail: andreas1980@bk.ru

Дошкольное образование

УДК 373

СПЕЦИФИКА СОДЕРЖАНИЯ ДОСУГОВОЙ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК КОМПОНЕНТА СУБКУЛЬТУРЫ ДЕТСТВА

И.О. Гарипова

Аннотация. Рассматривается проблема определения значения и содержания досуговой продуктивной деятельности дошкольников в контексте некоторых концепций субкультуры детства. Досуговая продуктивная детская деятельность формируется к среднему дошкольному возрасту и, наряду с игрой, имеет в этот период важное значение для развития психики ребенка. Основная проблема ее изучения заключается в осуществлении опосредованного педагогического руководства на фоне сохранения творческой инициативы детей. Задача педагога – создание эффективных условий для возникновения и развертывания полноценной самостоятельной деятельности детей посредством включения элементов игровой мотивации, ориентации на создание коллективного продукта и использование различных материалов. Представлены результаты серии наблюдений и бесед, осуществленных в дошкольных образовательных организациях.

Ключевые слова: субкультура детства, концепции детства, досуговая продуктивная детская деятельность, педагогическое руководство свободной деятельностью детей.

SPECIFICS OF THE CONTENT OF LEISURE PRODUCTIVE ACTIVITIES OF PRESCHOOLERS AS A COMPONENT OF THE SUBCULTURE OF CHILDHOOD

I. Garipova

Abstract. In this work the problem of defining an importance and contents of productive leisure activity of the pre-school children in context of some childhood conception is analyzed. Productive leisure activity of the children is usually formed by the age of middle pre-school and has a significant meaning for children's psyche development, as well as the play-based activities. The main problem in context with its studying is in conducting an indirect pedagogical management without suppressing children creative initiative. In this work the results of the series of observations and conversations conducted in pre-school educational institutions are given. The pedagogue's goal is to create the effective environment for the full-scaled independent children activities to happen by including elements of the play-based motivation, orientation on the creation of the collective product and using various materials.

Keywords: childhood subculture, childhood conceptions, productive leisure activity of children, pedagogical management of children leisure activity.

Детская субкультура – феномен, изучению которого на протяжении ряда десятилетий посвящено множество исследований. Внимание к изменению ее содержания в контексте социогенеза обусловлено поиском интегральных значений, символов и знаков, позволяющих лучше понять специфику детства в целом и особенности социализации современного ребенка в частности.

Представленные в рамках социокультурного подхода концепции детства неизменно содержат идею обусловленности его природы освоением человеческой культуры (Д.Б. Эльконин, 1978; Е.В. Субботский, 1991; М.С. Каган, 1996; В.Т. Кудрявцев, 1997). Детская субкультура определяется как сложное образование, включающее сферы всего создаваемого (среду, окружение, элементы культуры) для ребенка

взрослыми и непосредственно формы собственной деятельности детей. При этом речь идет не о простом присвоении человеческого опыта, а о культуросозидании на основе системного обогащения опыта окружающими взрослыми [4].

С точки зрения представителей герменевтического подхода, детство является периодом раскрытия внутренних потенциальных возможностей. Ребенок как член социума является участником диалога личностей, посредством которого происходит усвоение ценностных установок и одновременное формирование собственных ценностных ориентиров. Обратная связь при этом является обязательным условием взаимодействия ребенка и взрослого. Формы ее осуществления могут быть прямыми (непосредственное общение) и

опосредованными, в том числе через результаты самостоятельной деятельности детей: игровой, изобразительной, конструктивной.

В контексте личностно-деятельностного подхода развитие личности ребенка определяется как процесс усвоения знаний, способов этого усвоения при доминирующей роли развития познавательных сил и творческого потенциала в процессе решения им специально организованных познавательных задач [7]. Применительно к периоду дошкольного детства он осуществляется посредством реализации различных видов деятельности: игровой, трудовой, музыкальной, изобразительной [2].

Синтез всех вышеперечисленных подходов составляет методологическую основу изучения дошкольного детства как развивающегося социокультурного феномена. Однако в большей мере исследованию подвергается детская игра, что имеет под собой безоговорочное основание – это сфера, самым значимым образом определяющая развитие дошкольника, предоставляющая множественные возможности для изучения его психики [1;5].

Несколько меньше внимания уделяется другому, на наш взгляд, также важному символическому компоненту детской субкультуры – досуговой продуктивной деятельности. Подобно тому, как дети интерпретируют социальные отношения взрослых в игре, в свободной творческой изобразительной или конструктивной деятельности они отражают субъективное переживание жизненных событий и явлений. Зачастую детский рисунок или поделка, выполненные без непосредственного участия взрослого, не менее информативны, чем игровой сюжет.

Если атрибуты детской субкультуры – игрушки интегрированы взрослыми и выступают как своеобразные «агенты мира взрослых и мире детей» [5], то результаты продуктивной деятельности ребенка зачастую представляют собой уникальную интерпретацию усвоенных с помощью взрослого объектов, явлений и их свойств, приобретая творческий, а не репродуктивный характер. Визуальная картина мира, создаваемая детьми в графической продукции, образно и точно определена В.В. Абраменковой как специфичное «перцептивное высказывание», полное цветовых и изобразительных значений.

В работах Н.Н. Поддъякова, посвященных проблеме взаимосвязи обучения и развития, лейтмотивом проходит мысль о главенствующем положении саморазвития в ходе становления детской психики: «то, что дается в процессе

обучения, оказывается неизмеримо меньше по сравнению с тем, что получено в развитии» [6]. Данное положение используется Н.Н. Поддъяковым для определения важности самостоятельного детского экспериментирования, которое, в свою очередь, зачастую выступает компонентом любой досуговой продуктивной деятельности.

Досуговая продуктивная детская деятельность формируется к среднему дошкольному возрасту и, наряду с игрой, имеет в этот период важное значение для развития психики ребенка. Основная проблема в контексте ее изучения заключается в осуществлении опосредованного педагогического руководства на фоне сохранения творческой инициативы детей.

Виды досуговой продуктивной деятельности А.В. Даринский предлагает классифицировать на пять групп: отдых, развлечение, праздник, самообразование, творчество [3]. Следует отметить что, по мнению А.В. Петровского, Н.Н. Поддъякова, В.Т. Кудрявцева, «развивающими» для ребенка будут именно те виды деятельности, которые ему наиболее интересны как по форме, так и по содержанию. Именно в этом случае досуговая продуктивная деятельность в дошкольном возрасте может выполнять важные функции: развивающую, психотерапевтическую, психодиагностическую, экспрессивную.

В контексте детской свободной продуктивной деятельности традиционно выделяют изобразительную, которая включает рисование, лепку и аппликацию, конструктивно-модельную, сюжетно-ролевые игры с элементами конструктивной деятельности.

С целью изучения специфики содержания детской досуговой продуктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста нами была организована серия наблюдений и бесед в дошкольных образовательных организациях г. Магадана. Результаты наблюдений позволяют заключить, что преимущественно дети в свободной деятельности рисуют, конструируют, играют. В ходе свободного рисования девочки традиционно используют сказочные сюжеты, создают портреты значимых взрослых (родителей, педагогов). Мальчики отдают предпочтение сюжетам военных действий, изображениям животных, «супергероев» – персонажей известных мультфильмов, комиксов, видеоигр. В ходе свободной конструктивной деятельности девочки создают интерьеры для кукольных домов, мастерят украшения; мальчики – гаражи, ракеты, дома.

Исходя из полученных данных, также можно констатировать, что рисунки девочек

преимущественно позитивно ориентированы, в отличие от сюжетных линий, использованных мальчиками. Отмечена значительная разница и в выборе графических средств: яркие цвета карандашей, блестящие оттенки фломастеров – у девочек; преимущественно холодные и темные тона – в работах мальчиков. Такая тенденция представляет собой постановку вопросов для изучения детской визуальной картины мира, обусловленной половой принадлежностью ребенка:

1. Что предопределяет выбор деструктивных сюжетов игр и рисунков мальчиков?

2. Для них характерна более высокая реактивность на тревожные обстоятельства окружающего мира и требования возрастной предшкольной ситуации или социокультурная обусловленность повышенного интереса к опасности? На эти вопросы однозначного ответа в исследованиях, посвященных диагностике детской картины мира, нами не обнаружено.

Кроме определения содержательной стороны свободной деятельности детей, нами была предпринята попытка выявления мотивационной основы в выборе тематики рисунков, поделок, построек. Нас интересовал аспект опосредованного использования сюжетов, заданных в ходе образовательного процесса. Немаловажно отметить, что такая взаимосвязь была выявлена однократно: сюжет рисунков детей в одной из групп отражал результаты проведенного с ними накануне занятия на тему «Животные Крайнего Севера».

Анализ ответов детей, полученных в ходе последующей беседы, свидетельствует о явном предпочтении рисования по отношению ко всем остальным видам продуктивной деятельности (34 человека из 60 опрошенных). Показательно, что 20 детей (30%) не смогли определиться с выбором.

Также в контексте исследования удалось заметить, что, помимо свойственных всем дошкольникам интересов, именно в подготовительных к школе группах появляются ярко окрашенные индивидуальные предпочтения в выборе тематики рисунков и конструкций: оружие времен Великой Отечественной войны, ракетостроение, геология, железнодорожный транспорт (при отсутствии такового в нашем

регионе). Тогда как дети старшей группы при свободном рисовании, чаще использовали один сюжет со специфичным объяснением. В одной из групп все дети рисовали кошек, но выбор темы поясняли разными причинами.

Результаты беседы с педагогами о содержании свободной продуктивной деятельности детей позволили сделать заключение об отсутствии интереса к ней, о непонимании важности анализа ее компонентов и, следовательно, недостаточном опосредованном педагогическом руководстве. Взаимодействие воспитателей и дошкольников сводилось к формальной оценке рисунков, поделок и пр.

С учетом проведенных наблюдений и бесед можно сделать определенные выводы о том, что досуговая продуктивная деятельность детей в свободное время, осуществлявшаяся вне контекста организованных режимных моментов, оказалась достаточно разнообразной по содержанию, но в то же время можно отметить снижение интереса дошкольников к использованию неоформленного («бросового») материала, созданию аппликаций и поделок из пластилина.

Таким образом, досуговая продуктивная деятельность детей – особая деятельность, которая обогащает развитие их творческих способностей. В старшем дошкольном возрасте дети испытывают потребность быть самостоятельными в выборе вида деятельности и ее содержания. Однако чрезмерно регламентированная деятельность детей в ходе режимных моментов ограничивает возможность проявления инициативы и осуществления выбора. Отсутствие опосредованного педагогического руководства не позволяет использовать процесс, содержание и результаты детской деятельности как значимый психолого-педагогический ресурс.

Основной задачей педагога должно стать создание эффективных условий для возникновения и развертывания полноценной самостоятельной продуктивной деятельности детей посредством включения элементов игровой мотивации, ориентации на создание коллективного продукта и использование различных материалов.

Литература:

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие и отношение ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М.: НПО «Модек», 2000. – 416 с.

2. Детство XXI века: социогуманитарный тезаурус: [тематический словарь-справочник] [Электронный ресурс]; отв. ред. С.Н. Майорова-Щеглова. – М.: Изд-во РОС, 2018 – 638 с. – Режим доступа: <https://publications.hse.ru/>

3. Жукова Г.Е., Головачев В.С. Возможности культурно-досуговой деятельности в развитии творческих способностей дошкольников в условиях взаимодействия учреждений образования и культуры / Г.Е. Жукова, В.С. Головачев. – Вестник ЧГПУ им. Яковлева, 2019. – Выпуск 101 (1). – С. 105-113.

4. Коршунова С.А. Субкультура детства: возникновение и развитие / С.А. Коршунова. – Научный вестник ВГАСИ, 2016. – Выпуск 10 (2). – С. 87-98.

5. Кудрявцев В.Т. Смыслы человеческого детства и психическое развитие ребенка / В.Т. Кудрявцев. – М.: УРАО, 1997. – 156 с.

6. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет / Н.Н. Поддьяков. – СПб.: Сфера, 2010. – 144 с.

7. Трубайчук Л.В. Дошкольное детство как развивающийся социокультурный феномен / Л.В. Трубайчук. – Челябинск: ИРПО, 2015. – 153 с.

Сведения об авторе:

Гарипова Инга Олеговна (г. Магадан, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО Северо-Восточного государственного университета, e-mail: ingagar_ipova@rambler.ru

Data about the author:

I. Garipova (Magadan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education of North-East State University, e-mail: ingagar_ipova@rambler.ru

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 373

АНАЛИЗ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ, ПОСЕЩАЮЩИХ ДОШКОЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ ГОРОДА МОСКВЫ

Ю.Н. Родионова

Аннотация. В статье рассматривается место поликультурного образования в современной образовательной системе; дается краткий исторический обзор взглядов в Российском обществе и науке на поликультурное образование подрастающего поколения; обосновывается его важность для Российской Федерации в настоящее время. Анализируются особенности осуществления поликультурного образования детей в дошкольных образовательных организациях г. Москвы, отмечаются трудности, с которыми сталкиваются воспитатели дошкольных групп, работая с мультикультурным коллективом дошкольников. На основе полученных данных определяются основные направления методической работы с педагогами в аспекте поликультурного образования дошкольников: формирование у педагогов представлений о последовательности работы по поликультурному образованию детей, учета национального фактора при организации воспитательного процесса, увеличение разнообразия форм совместной работы воспитателей с родителями воспитанников.

Ключевые слова: поликультурное образование, национальный фактор, мультикультурный коллектив дошкольников, межэтническая толерантность, национальность, конфессиональность, межкультурные связи.

ANALYSIS OF THE IMPLEMENTATION OF MULTICULTURAL EDUCATION OF CHILDREN ATTENDING PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN MOSCOW

Yu. Rodionova

Abstract. The article considers the place of multicultural education in the modern educational system, gives a brief historical overview of views in Russian society and science on multicultural education of the younger generation, justifies its importance for the Russian Federation at the present time. The article analyzes the features of the implementation of multicultural education of children in preschool educational institutions in Moscow, notes the difficulties faced by educators of preschool groups, working with a multicultural team of preschoolers. Based on these results defines the main directions of methodical work with teachers in the aspect of multicultural education preschoolers: the formation of teachers' perceptions about the sequence of work on multicultural education of children, taking into account the national factor in the organization of educational process, increasing the diversity of the forms of collaboration of teachers with parents of pupils.

Keywords: multicultural education, national factor, multicultural collective of preschool children, interethnic tolerance, nationality, confessional, intercultural relations.

На протяжении многих десятилетий не теряют своей актуальности вопросы поликультурного образования, учета национального фактора при организации воспитательного процесса. В настоящее время можно проследить эволюцию взглядов на эту проблему. Так, вслед за К.Д. Ушинским, в середине XIX – начале XX в. ее предлагалось решать на основе принципа народности. В советский период своеобразные национальные характеристики не только не были в фокусе внимания исследователей, но и принципиально игнорировались, так как делался акцент на единстве всех народов СССР. На рубеже 70-х и 80-х годов XX века в отдельных социологических исследованиях была поставлена проблема культуры межнациональных отношений, однако в

образовательное пространство можно сказать она так и не вошла.

Особая важность данного вопроса для Российской Федерации связана с ее полиэтничным и поликонфессиональным государственным устройством. Население России относится к разным культурным группам и социальным слоям, взаимодействует и общается на разных языках. Национальную мозаичность России подтверждают данные последней переписи населения, согласно которым на территории Российской Федерации проживает 145,2 млн. человек, принадлежащих к более, чем 130 различным национальностям и этническим группам. Безусловное большинство населения (около 80%) составляют русские, также многочисленными национальными группами

являются татары, евреи, чувашы, башкиры, удмурты, марийцы и др.

В связи с этим на протяжении уже нескольких десятилетий в образовательном пространстве России ведется большая работа по осуществлению поликультурного образования на разных возрастных ступенях. Ряд исследователей (Н.М. Воскресенская [1], А.Н. Джурицкий [2], Н.С. Ежкова [3], Т.Б. Менская [4], Е.А. Нечаева [5] и др.) считают поликультурное образование магистральным направлением образовательной системы в РФ.

Значимость поликультурного образования отражена в директивных государственных документах: «Закон об образовании», «Концепция государственной национальной политики», «Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 года», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 года». Таким образом, приобщение подрастающего поколения граждан Российской Федерации к мировой культуре с опорой на национальную идентичность является социальным заказом общества.

Т.В. Болотина, И.А. Мишина в терминологическом словаре «Поликультурное образование» [7] дают следующее определение поликультурному образованию – это процесс освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной (русской) и мировой культуры, многоуровневой идентичности с упором на доминирование общегражданской русской идентичности в целях духовного обогащения, укоренения в духовно-культурных традициях русского социума, формирования готовности и умения жить в многокультурной среде. В результате осуществления поликультурного образования человек приобретает способность занять активную жизненную позицию в условиях многонациональной и поликультурной среды, при этом эффективно осуществлять межэтническую коммуникацию, проявляя межэтническую толерантность, основывающуюся на принятии ценностного равенства этнических культур, живя в мире и согласии с людьми других рас и верований.

Для достижения этого результата важно как можно раньше начинать поликультурное образование детей уже с дошкольного детства. Тем более, что сложившаяся в настоящее время социокультурная ситуация в Российской Федерации часто приводит к тому, что сама группа дошкольной образовательной организации представляет собой «мультикультурный коллектив дошкольников» [6, с.30]. Под ним, как

и Е.А. Нечаева, мы понимаем «группу взаимодействующих, совместно обучающихся лиц, каждая из которых является носителем определенных национально-психологических особенностей, оказывает культурное влияние на других и одновременно находится под влиянием членов группы» [5, с.12]. В связи с этим воспитатель ДОО должен эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность в сфере поликультурного образования детей, учитывая специфику многонационального состава своей группы.

В ходе специального исследования мы изучали, как педагоги дошкольных образовательных организаций города Москвы осуществляют поликультурное образование в воспитательном процессе. В нашем исследовании приняли участие 75 воспитателей, работающих в разных возрастных группах детей. Основным методом изучения было анкетирование педагогов, также качественную характеристику работы воспитателей дополняла информация, полученная при написании ими эссе.

Результаты анкетирования показали, что все 75 (100%) педагогов считают поликультурное образование актуальным направлением в контексте современной парадигмы образования. В то же время все воспитатели (75 – 100%) испытывают потребность в повышении своей профессиональной компетентности в вопросах поликультурного образования, сталкиваются с недостатком литературы и методических пособий по данной проблеме. Видимо, этим объясняется тот факт, что только 23 (31%) воспитателя считают, что в их дошкольных образовательных организациях работа по поликультурному образованию представляет собой целостную систему. 52 (69%) педагога считают, что в их дошкольных организациях поликультурное образование осуществляется в рамках проведения отдельных, не связанных между собой мероприятий. Это же подтверждают и ответы воспитателей на следующий вопрос: «Какие методические мероприятия для педагогов, связанные с поликультурным образованием, проводятся в вашей дошкольной образовательной организации?». Только 28 (37%) педагогов отмечают проведение методической работы по этому направлению, назвав такие ее формы, как коллективные и индивидуальные консультации (28 воспитателей), лекции (4 воспитателя), круглые столы (2 воспитателя), мастер-класс (1 воспитатель). Остальные 47 (63%) педагогов признаются, что в их дошкольных образовательных организациях такая работа не проводится вообще.

Особенно эти данные беспокоят в связи с тем, что только 8 (11%) воспитателей работают с монокультурным коллективом дошкольников, остальные 67 (89%) педагогов – с мультикультурным коллективом детей. При этом все воспитатели хорошо знают свой контингент детей и могут без задержки охарактеризовать национальный состав своих групп, указав количество детей, относящихся к той или иной национальности. Подавляющее большинство детей во всех группах – русские, также дошкольные образовательные организации Москвы посещают армяне, азербайджанцы, татары, чеченцы, киргизы, таджики, белорусы, чуваша, дагестанцы, украинцы, калмыки, грузины, молдовани и даже китайцы, немцы и корейцы.

Стоит отметить, что вопрос о религиозной принадлежности детей многих педагогов поставил в тупик, 53 (71%) воспитателя на него не ответили. 22 (29%) педагога в своих анкетах написали, сколько детей к какой конфессии относится. Самой распространенной религией оказалось православие, второй по частоте встречаемости – мусульманство; также были отмечены представители католицизма, буддизма и лютеранства, причем последнее воспитателем была отнесено и к религии, и к национальности.

Конечно, мультикультурный состав воспитанников дошкольной образовательной организации предполагает особенности коммуникации; так с проблемой двуязычия в своих группах сталкиваются 42 (56%) педагога. Есть дети, испытывающие трудности овладения русским языком, который не является для них родным. Это проявляется иногда в непонимании в полном объеме обращенной к ним устной речи, в несовершенстве механизма построения высказываний на русском языке. В результате языковой барьер нередко приводит к возникновению межличностных конфликтов со сверстниками: детей не принимают в игры или отводят «непопулярные роли», избегают при построении в пары, не делятся игрушками. Однако, на наш взгляд, эта ситуация лишь опосредованно связана с национальностью дошкольников и не может быть отнесена к вопросу национальной нетерпимости. Это же подтверждают и наблюдения самих педагогов. В частности, в своих эссе они отмечают, что без специального внимания со стороны педагога, разъяснений и помощи в подобных межличностных конфликтных ситуациях оказываются и дети русской национальности, но с трудностями овладения языком (дети с общим недоразвитием речи, задержкой сроков развития

речи, фонетико-фонематическими нарушениями речи), т.е. дошкольники, у которых, в первую очередь, нарушена коммуникативная функция речи.

При этом гораздо больше настораживают случаи высмеивания детьми разных национальностей имен друг друга, передразнивания, поскольку именно их можно отнести к отрицательным проявлениям межэтнических отношений. Эти факты отмечают в своей практике 12 (16%) воспитателей. В этой ситуации педагогам особенно важно проявлять положительное эмоционально-ценностное отношение к особенностям различных культур, демонстрировать уважительное и доброжелательное отношение к их представителям, служить примером для подражания.

Таким образом, сама жизнь подводит педагогов к необходимости осуществления поликультурного образования, и все воспитатели (75 – 100%) отмечают, что делают это в своих группах. Однако качественная характеристика ответов на вопросы анкеты и анализ эссе педагогов показывают, что эта работа часто осуществляется стихийно, бессистемно и непоследовательно. Так все педагоги (75 – 100%), знакомят дошкольников с русской национальной культурой, при этом 32 (43%) воспитателя этим и ограничиваются, хотя следует отметить, что включают в свою работу произведения устного народного творчества и художественную литературу разных народов в соответствии с Примерными образовательными программами дошкольного образования. Остальные 43 (57%) воспитателя кроме русской национальной культуры знакомят своих воспитанников с культурой лишь еще одной национальности, причем ее выбор не всегда логичен и обоснован. Так, например, мультикультурную группу не посещают дети-белорусы, но воспитатель знакомит воспитанников именно с этой национальной культурой. При этом можно заметить несоответствие в использовании средств поликультурного образования: в работе с детьми этот педагог использует только русский фольклор, русские и украинские подвижные игры, а в предметно-развивающую среду группы включает предметы прикладного искусства русского народа и тубетейку, ограничивается проведением только русских национальных, в том числе религиозных (Рождество, Ильин день, Яблочный Спас и др.), праздников. И таких примеров, к сожалению, очень много. А бывает так, что детей знакомят с культурой и традициями Бразилии, Италии, но при этом без внимания

остаётся культура нетитульных этносов, проживающих на данной территории, и представители которых посещают эту группу.

Все педагоги (75 – 100%) указывают на необходимость включения родителей воспитанников в процесс поликультурного образования детей. При этом, характеризуя формы работы с родителями в своей дошкольной образовательной организации, 30 (40%) воспитателей указывают только досуговые формы: проведение совместных праздников, режиссерские выставки работ родителей и детей. 5 (7%) педагогов в своей практике, кроме уже названных досуговых форм работы с родителями, используют ещё наглядно-информационные формы – размещение материалов, касающихся поликультурного образования, в уголках информации для родителей. У 45 (53%) педагогов, кроме уже названных форм работы с родителями, в дошкольных образовательных организациях применяются познавательные формы, в связи с чем проводятся консультации, педагогические беседы, родительские собрания, круглые столы, семинары-практикумы.

Таким образом, анализ анкет и эссе педагогов на тему поликультурного образования дошкольников выявил недостатки осуществления данного процесса в дошкольных образовательных организациях, показал необходимость оказания воспитателям методической помощи в их устранении.

В связи с этим мы можем дать некоторые рекомендации по осуществлению в дошкольных образовательных организациях методической работы в аспекте поликультурного образования дошкольников.

В первую очередь, нужно сформировать у педагогов представления о последовательности работы по поликультурному образованию детей, выстраиванию ее магистральных линий. Так, сначала осуществляется знакомство детей с культурой того народа, представителей которого большинство в группе (в условиях столичного мегаполиса в подавляющем большинстве случаев – это русская народная культура). Эта работа будет тесно переплетаться с формированием у детей системы патриотических представлений и чувств. Затем, пользуясь тем же алгоритмом работы, следует знакомить детей с культурой и традициями тех народов, представители которых посещают данную группу. Причем в условиях Москвы не имеет принципиального значения, будут ли это народы Российской Федерации или стран ближайшего зарубежья. Для осуществления этой работы нужно непосредственно повышать

межкультурную грамотность самих педагогов, т.е. помочь им осознать различия в культурных традициях, присущих разным народам, связать их с особенностями территории, на которой традиционно проживали эти народы, с исторически сложившимся образом их жизни. Нужно показать педагогам, что, осуществляя знакомство детей с другими народами, важно найти точки соприкосновения культур между собой, показать то общее, что есть в культурах разных народов и на основе этого формировать у детей ценности взаимопонимания, взаимодововерия, взаимодействия, уважения представителей различных этносов на основе толерантности в общении. Таким образом, мультикультурный состав конкретной группы дошкольников будет оказывать влияние на содержательный аспект поликультурного образования.

Кроме этого, многонациональный и мультикультурный коллектив дошкольников ставит перед методической службой дошкольной образовательной организации ещё одну задачу – научить педагога работать с представителями разных культур и цивилизаций, учитывать этнопсихологические особенности дошкольников и их родителей, модели семейного воспитания, выбор способов дисциплинирования, а главное, правильно понимать человеческие различия и быть толерантным к ним, своим личным примером демонстрировать культурный плюрализм.

Ещё одним аспектом методической работы в ряде дошкольных образовательных организаций должно стать увеличение разнообразия форм совместной работы воспитателей с родителями воспитанников. Например, внедрение в практику таких форм работы, как педагогические брифинги и гостиные, устные журналы, детско-родительская проектная деятельность, организация семейных клубов, просмотр открытых занятий и других видов детской деятельности, выпуск стенгазет и др.

Таким образом, грамотно и последовательно построенная методическая работа будет способствовать формированию у воспитателей высокого уровня знаний в области поликультурного образования детей, положительного эмоционально-ценностного отношения к своеобразию различных культур и умению взаимодействовать с их представителями. В конечном итоге педагоги смогут, решая задачи поликультурного образования детей, достичь его цель.

Литература:

1. Воскресенская Н.М. Образование и многообразие культур / Н.М. Воскресенская // Педагогика. - 2007. - № 2. - С. 105–107.
2. Джурицкий А.Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование / А.Н. Джурицкий. - М.: Academia, 2008. - 303 с.
3. Ежкова Н.С., Филатова М.В. Поликультурное образование детей дошкольного возраста: аксиологический аспект. - Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2011. - 101 с.
4. Менская Т.Б. Поликультурное образование: Программы и методы / Т.Б. Менская // Общество и образование в современном мире: сб. матер. из зарубежного опыта. Вып. 2. - М.: МПГУ, 1993.
5. Нечаева Е.А. Подготовка педагога к профессиональной деятельности в мультикультурном коллективе учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.А. Нечаева. - Калининград, 2008. - 16 с.
6. Сыртланова Н.Ш. Подготовка будущих педагогов к работе в мультикультурной группе дошкольников / Н.Ш. Сыртланова // Детский сад от А до Я. - 2009 - № 6 - С. 28-34.
7. Терминологический словарь. Поликультурное образование [Электронный ресурс]; составители Т.В. Болотина, И.А. Мишина. - 2014. - Режим доступа: https://studylib.ru/doc/4071672/polikul._turnoe-obrazovanie—sostaviteli--t.v.-bolotina--i.a

Сведения об авторе:

Родионова Юлия Николаевна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, e-mail: J.rodionova117@mail.ru

Data about the author:

Yu. Rodionova (Moscow, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor of the Institute of pedagogy and psychology of education, Moscow city pedagogical University, e-mail: J.rodionova117@mail.ru

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 373

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ МЕНТОРИНГА В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

А.М. Гарифуллина, С.Н. Башинова

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена стратегической целью современной государственной образовательной политики, ориентированной на улучшение качества управления дошкольной образовательной организацией в условиях соответствия Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования. Цель статьи заключается в актуализации понятия «менторинг» для системы дошкольного образования в контексте поиска методов поддержки начинающих педагогов.

Авторами сформулированы цели, задачи и основные подходы к реализации менторинга в образовательной среде. Раскрыты сущностные характеристики научных основ менторинга, заключающихся в адаптации, обучении и сопровождении педагогов дошкольной организации. В процессе исследования предложена образовательная модель «РОСТ», в которой представлена классификация научного менторинга и присущие ей технологии, а также представлены результаты опроса педагогов детских садов Российской Федерации.

Статья предназначена для педагогов дошкольных образовательных организаций; руководителей системы дошкольного образования; студентов педагогических колледжей, вузов; а также для центров повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Ключевые слова: ментор, менторинг образовательной среды, дошкольное образование, коучинг, педагог детской среды, воспитанник.

THE SCIENTIFIC BASIS OF MENTORING IN THE SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION

A. Garifullina, S. Bashinova

Abstract. The relevance of the article is due to the strategic goal of modern state educational policy, focused on improving the quality of management of a preschool educational organization in the context of compliance with the Federal State Educational Standard of Preschool Education. The purpose of the article is to update the concept of “mentoring” for the system of preschool education in the context of the search for methods of support for beginning teacher. The authors formulated goals, objectives and basic approaches to the implementation of mentoring in the educational environment. The essential characteristics of the scientific foundations of mentoring, which are the adaptation, training and support of teachers of preschool organizations, are disclosed. In the process of research, the educational model “ROST” was proposed, which presents the classification of scientific mentoring and its inherent technologies, as well as the results of a survey of teachers of kindergartens of the Russian Federation.

The article is intended for teachers of preschool educational organizations; leaders of the system of preschool education; students of teacher training colleges, universities; as well as for centers of advanced training and professional retraining of educators.

Keywords: mentor, mentoring of the educational environment, preschool education, coach, teacher of the children's environment, pupil.

Мировое сообщество XXI века живет в эпоху глобализации различных сфер жизни человечества. Изменения происходят в различных сферах жизнедеятельности человека: политической, экономической, культурной и, конечно же, образовательной. Сфера образования основывается на масштабных, но не всегда благоприятных преобразованиях: возникновение и развитие различного рода конфликтов, введение разнообразных санкций, отражающих сложные и противоречивые процессы развития современного общества. В связи с этим образовательные стандарты на разных уровнях претерпевают существенные изменения.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты будут утверждены в начале 2020 года, что ведет к переходу к новому качеству образования, где требования будут сформулированы более конкретно и детализированно. В условиях внедрения нового ФГОС в системе высшего образования ожидается сосредоточение внимания на развитие «гибких» метапредметных и личностных навыков, которые найдут свое отражение в системе менторских подходов руководителя дошкольной образовательной организации. Поспособствуют этому применение таких технологий, как коуч-технология (лайф- и бизнес коучинг), фасилити-технология, которая отличается от систем

прежних лет тем, что способна трансформировать и преобразовывать профессиональную деятельность руководителя образовательной среды.

Особое значение в профессиональной деятельности руководителя имеет менторинг, способный преобразовывать смысло-жизненные ориентиры менти-педагога, способный отвечать на мировоззренческие вопросы современного общества, улучшать качественный уровень профессионально-значимых компетенций педагога.

В процессе определения понятия «менторинг» нами было найдено наиболее подходящее к системе дошкольного образования определение, которое было предложено П. Майером: «Менторинг - это техника передачи педагогического опыта и умений в условиях поддержки педагогов образовательной среды, а также неформальный инструмент для достижения лидерского развития» [7;9;10].

Менторинг является значимым элементом развития человеческого общества. Еще древнегреческие философы Сократ, Аристотель и Платон в своих размышлениях задумывались над ролью ментора. Они полагали, что менторинг = наставничество (эти два понятия лишь недавно приобрели существенные различия) заключается в том, чтобы «пробудить мощные душевные силы и энергию» воспитанника. А поскольку девизом служило «я знаю, что ничего не знаю», то и со своими воспитанниками они взаимодействовали достаточно прогрессивно (даже на сегодняшний день) – поддерживая равные взаимоотношения, не возвышаясь над воспитанником и рождая истину в споре.

Из истории Древней Греции перенесемся в СССР, где наставничество (зачатки современного менторинга) стало важной частью коммунистического воспитания. В стремлении быть передовиком в трудовой деятельности, в профессиональной деятельности не обходилось без передачи опыта от старших коллег к младшим. В советском прошлом существовал институт наставничества, где воспитывались целые поколения лидеров, исходя из этого, можно с уверенностью утверждать, что наставничество является отечественным «изобретением», а вовсе не западной моделью. С распадом Советского Союза понятие «наставничество» кануло в Лету, как и многие другие традиции. Однако случилось это всего лишь на два десятилетия, затем снова наставничество стало трансформироваться в новые формы [1;4].

Одним из современных направлений развития наставничества, является менторинг,

возникающий как альтернативный подход к усовершенствованию профессионально-значимых компетенций менти-педагогов.

Выводы, сделанные из исследования Т. Голви, позволяют сделать заключение, что менторинг – неформальная поддержка, инструмент в достижении коллективных целей [9;10].

Менторинг нашел отклик не только в педагогике, но и в исследовательской деятельности, нормативных документах и даже в бизнесе. Менторинг в сфере образования трактуется как взаимоотношения между педагогом и воспитанником. Однако немаловажную роль играет и передача опыта, знаний внутри педагогического коллектива образовательной организации.

Система условно делится на три составляющие: адаптация, обучение и сопровождение. Опыт исследования в области дошкольного образования демонстрирует высокое значение применения системно-персонифицированного подхода, в котором используются все три вида воздействия. Процессы могут повторяться и накладываться один на другой: например, если педагог перешел на новую должность, ему снова нужна помощь в адаптации к тем условиям, в которых он оказался. Кроме того, менторинг бывает индивидуальным и коллективным (когда ментор (по отношению к менти – подопечному), более опытный педагог работает с несколькими начинающими педагогами в групповом формате или отдельно) [1;2;4;10].

Менторинг в системе дошкольного образования реализуется по классическим принципам педагогики. Основные блоки:

В нашем исследовании, проходившем в Казанском Федеральном университете в Институте психологии и образования (2018 - 2019г.), приняло участие 150 педагогов дошкольных образовательных организаций РФ (Москва, Самарская и Нижегородская области, а также Республики Татарстан). Нами было установлено, что 87% опрошенных считают, что менторинг, к сожалению, не является распространенной практикой. Лишь 13% опрошенных признались, что такая практика существует в их дошкольных образовательных организациях. На вопрос «Являетесь ли вы ментором?» ответили «да» - 11% респондентов и в 89% респондентов опровергли этот факт. Последний вопрос «Применялась ли по отношению к вам менторская помощь?» Педагоги ответили - в большинстве 66% - «Нет» и лишь 34% ответили положительно на данный вопрос.

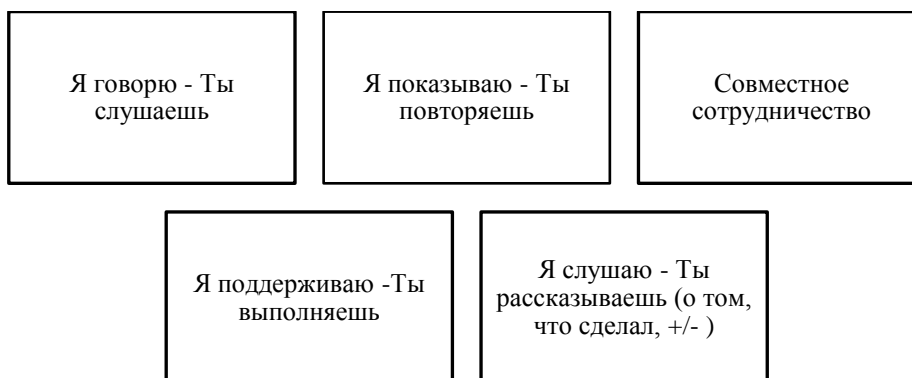


Рисунок 1. - Организационные блоки в системе менторинга дошкольной образовательной организации

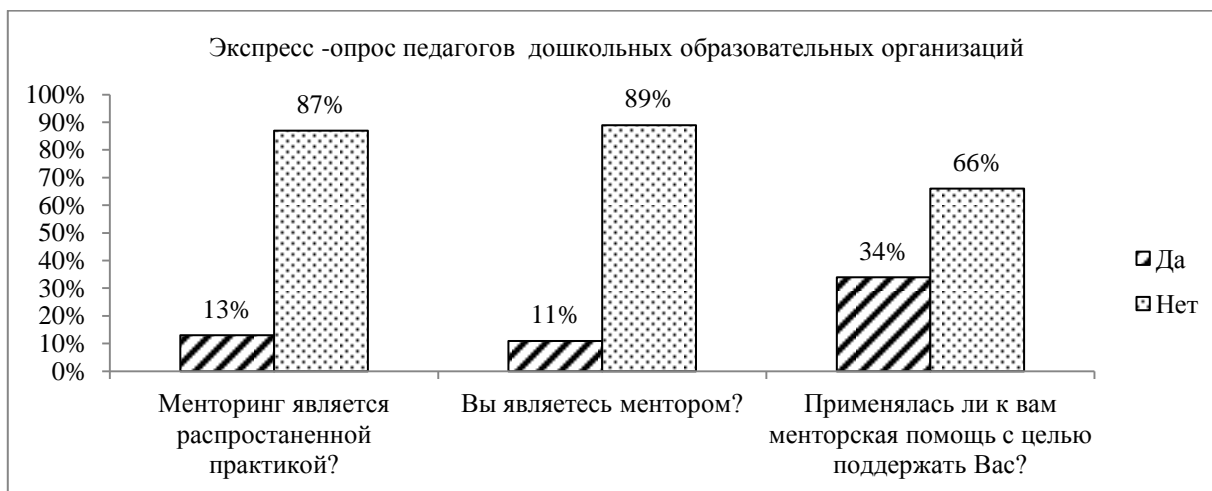


Рисунок 2. - Распространенность менторинга на территории Российской Федерации

На всех этапах необходима поддержка и положительные взаимоотношения между ментором и менти (его подопечным). Необходимо учитывать, что в любом обучении и сопровождении присутствует человеческий фактор, и каждый ментор работает по своим технологиям: кто-то является мастером объяснений, кто-то прекрасно передает кейсы, а кто-то блестяще организует практику. Ученые-практики выделяют несколько моделей общения между ментором и менти: общение-коррекция, общение-поддержка и общение-снятие психологических барьеров.

Для включения менторинга в дошкольную образовательную организацию необходимо соблюсти два шага:

1. Назначить координатора (им может быть любой опытный педагог).
2. Создать проект для действий менторов и менти, который будет включать примерные разделы: «Введение в детский сад», «Включение в педагогическое сообщество», «Помоги себе-рефлексия», «Самореализация себя как педагога».

В процессе изучения менторинга для системы дошкольного образования в Казанском Федеральном Университете были проведены ряд исследований, в результате которых нами была составлена модель «РОСТ». Менторинг состоит из самостоятельных фаз: планируй, делай, анализируй, рефлексируй, корректируй.

Рассмотрим особенности модели «РОСТ», см. рисунок 3, а именно классификации менторинга и присущие менторингу технологии. Необходимо отметить, что модель носит рекомендательный характер и может трансформироваться в определенных условиях в конкретной дошкольной образовательной организации [3;4;6;8].

Качества личности, которыми должен обладать ментор:

высокий уровень лояльности к образовательной системе; понимание всех систем работы детского сада; большой профессиональный опыт; желание быть наставником; готовность инвестировать свое время в развитие других педагогов; умение давать обратную связь и конструктивную критику;

способность обучаться самому и стремление к личностному, профессиональному росту; умение

находить общий язык с коллегами; проявление лидерства; бесконфликтность [2;3;5;7;9].



Рисунок 3. - Модель менторинга «РОСТ» в системе дошкольного образования

Заключение. В результате нашего исследования было выявлено, что в процессе становления научных основ менторинга большое значение имеют технологии менторинга, применяемые в условиях дошкольной образовательной организации. На Западе менторинг воспринимается как почетная миссия, в России менторинг только лишь обретает популярность. Научная новизна нашего исследования заключалась в разработке модели менторинга, внедрение которого позволило оптимизировать деятельность дошкольной образовательной организации, а именно процесс взаимодействия руководства с педагогическим коллективом. Соблюдение классификации

менторинга позволит менторам определить стиль индивидуального управления, а цикличность позволит делегировать и организовывать деятельность детского сада с максимальной отдачей. В связи с этим успех менторинга будет зависеть от соблюдения вышеизложенных аспектов и позволит обеспечить эффективное управление дошкольной образовательной организацией.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что проблема менторинга в системе дошкольного образования является еще недостаточно изученной областью. Данный аспект составит перспективу наших дальнейших исследований.

Литература:

1. Башинова С.Н. Оценка качества дошкольного образования в Республике Татарстан / С.Н. Башинова, Э.А. Садретдинова // Образовательная среда и менеджмент. - 2019. - Т.2. - С. 133-141.
2. Башинова С.Н. О создании условий для развития детской одаренности в дошкольной образовательной организации / С.Н. Башинова, Р.И. Латыпова, А.М. Гарифуллина // Одаренность и ее развитие в межнациональном коммуникациях XXI века. - 2019. - С. 98-104.
3. Габдулхаков В.Ф. Психологические основы реализации ментор-технологий в высшей школе / В.Ф. Габдулхаков, И.Т. Хайруллин // Журнал «Вестник университета Российской академии образования». - 2019. - № 1. - С. 30-37.

4. Габдулхаков В.Ф. О технологиях педагогического образования в федеральных университетах / В.Ф. Габдулхаков // Наука. Образование. – 2019. - С. 162-164.
5. Гарифуллина А.М. Педагогическая технология подготовки будущих педагогов к работе в детской поликультурной среде / А.М. Гарифуллина // Казанская наука: научный журнал. - № 4. - Казань: «Казанская наука», 2017. - С. 104-107.
6. Гарифуллина А.М. Наставнический подход в контексте дошкольного образования: проблемы и перспективы / А.М. Гарифуллина, В.Ф. Габдулхаков, А.М. Гарифуллина // Вестник образования. - 2019. - С. 112-116.

7. Гоулман Д., Бояцис Р., МакКи Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. МакКи. - М.: Альпина Паблишер, 2017. – 365 с.

8. Almira M. Garifullina, Venera G. Zakirova, Svetlana N. Bashinova, Nadezhda Pomortseva, Aisyly M. Garifullina / Self-actualization of a young teacher's personality in multicultural child educational environment // Almira M. Garifullina // Proseedings. - 2019. - P. 102-111.

9. Goleman D. Social Intelligence / Random House, 2007. Режим доступа: <http://www.edutopia.org/lucas-goleman-social-emotional-learning>

10. Kegan R. & Laskow L. Immunity to Change, Harvard Business School Publishing. - 2009. - Режим доступа: <http://www.ipm.by/webroot/delivery/files/nepriyatie-peremen.pdf>

Сведения об авторах:

Гарифуллина Альмира Маратовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольного образования Института психологии и образования, Казанского Федерального Университета, e-mail: alm.garifullina2012@yandex.ru

Башинова Светлана Николаевна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольного образования Института психологии и образования, Казанского Федерального Университета, e-mail: svetlana-bashinova@mail.ru

Data about the authors:

A. Garifullina (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer of preschool education at the Institute Psychology and Education, Kazan Federal University, e-mail: alm.garifullina2012@yandex.ru

S. Bashinova (Kazan, Russia), Candidate of Psychological Sciences, assistant professor of preschool education at the Institute Psychology and Education, Kazan Federal University e-mail: svetlana-bashinova@mail.ru

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



История педагогики

УДК 37.013

СТАНОВЛЕНИЕ ТАТАРСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ (1907-1916 ГГ.)

Р.Р. Абызова

Аннотация. В статье рассматривается татарская педагогическая журналистика на этапе ее становления и развития – в период 1907 – 1916 гг. Освещается деятельность основных педагогических журналов. В неразрывной связи с культурно-историческим контекстом и социально-педагогической ситуацией в начале XX века определяется идейно-тематическое содержание татарской педагогической прессы. Татарские педагогические журналы, появившиеся в период активного роста у татар национального самосознания, стали важным средством для формирования общественного мнения по актуальным вопросам образования и воспитания. На страницах этих изданий были запечатлены педагогические взгляды видных татарских деятелей, собран богатейший материал по истории татарской педагогической мысли. На основе проведенного исследования делается вывод, что татарские педагогические журналы начала XX века, несмотря на их короткую жизнь, смогли заложить традиции татарской педагогической журналистики.

Ключевые слова: история татарской педагогики, периодическая печать, педагогический журнал, образование и воспитание, педагогическая мысль, татарское общество, редактор.

THE FORMATION OF TATAR PEDAGOGICAL JOURNALISM (1907-1916)

R. Abyzova

Abstract. The article deals with Tatar pedagogical journalism at the stage of its formation and development – in the period 1907-1916. The activity of the main pedagogical journals is highlighted. The ideological and thematic content of the Tatar pedagogical press is determined in inseparable connection with the cultural and historical context and the socio-pedagogical situation at the beginning of the XX century. Tatar pedagogical journals, which appeared during the period of active growth of Tatars' national consciousness, became an important means for forming public opinion on topical issues of education and upbringing. The pages of these publications reflected the pedagogical views of prominent Tatar figures, collected richest material on the history of Tatar pedagogical thought. On the basis of the study, it is concluded that the Tatar pedagogical journals of the early XX century, despite their short life, were able to lay the traditions of Tatar pedagogical journalism.

Keywords: history of pedagogy, periodical press, pedagogical journal, education and upbringing, pedagogical thought, Tatar society, editor.

В истории татарского народа рубеж XIX-XX вв. ознаменовался ростом национального самосознания, возрождением и подъемом духовной культуры, расцветом религиозного реформаторства и просветительства. В этот период среди татар широкое развитие получает общественно-педагогическое движение, представители которого, признавая просвещение главным средством в становлении и развитии личности, отстаивали идеи о необходимости реформирования прежней образовательной системы, приобщения татарского народа к российским и европейским ценностям. Это было время рождения новых педагогических взглядов относительно организации школьного дела, и все идеи, касающиеся нового содержания учебно-воспитательного процесса, методов и средств обучения, требовали освещения и обсуждения. В сложившейся ситуации, когда педагогические

вопросы интересовали широкие слои татарского общества, важным средством решения проблем, связанных с образованием и воспитанием, стала педагогическая пресса.

Первые педагогические журналы стали возникать у татар в начале XX века по инициативе людей – редакторов и издателей, которым была небезразлична судьба татарской школы и народного образования. Педагогические издания затрагивали и поднимали важнейшие проблемы, которые волновали татарскую общественность в этот период, они стали одной из наиболее распространенных форм популяризации общеобразовательных и профессиональных знаний. И если концепция того или иного журнала могла несколько отличаться от других и определяться личностью и мировоззрением редактора или издателя, тем не менее, многие направления были общими для

содержания почти всех педагогических журналов, выходивших на татарском языке в дореволюционное время. Это были, безусловно, важнейшие вопросы реформирования образовательной системы, проблемы, касающиеся положения и профессиональной подготовки учителей. Значительная часть статей была посвящена необходимости включения в учебные программы общеобразовательных предметов, обсуждению содержания и методик преподавания внедряемых дисциплин. Журналы уделяли внимание освещению истории татарской педагогики, описанию опыта зарубежных школ.

Татарские педагогические журналы представляли возможность для открытого обсуждения насущных вопросов образования и воспитания: на страницах педагогических изданий рассматриваемого периода были озвучены точки зрения видных татарских педагогов, писателей и общественных деятелей относительно современного состояния и дальнейшего развития татарского просвещения. Благодаря этим журналам учителя могли поделиться своим теоретическим и практическим опытом, познакомиться с новинками в области методической и художественной литературы. Однако, несмотря на достойный вклад, которые внесли эти журналы в развитие образования, формирование педагогического сознания общества, они остаются малоизвестными не только широкой, но и педагогической общественности, чем и был предопределен выбор темы исследования и обусловлена его актуальность. Цель работы, которая заключается в изучении педагогических журналов, выходивших на татарском языке в 1907–1916 гг., предполагает решение следующих задач: осветить деятельность основных периодических изданий образовательного и воспитательного характера и определить их основное предметно-тематическое содержание. Научная новизна работы состоит в том, что в ней раскрывается история возникновения татарской педагогической журналистики на этапе ее становления и развития.

В 1906 году татарский писатель Фатих Амирхан принимает участие в работе Всероссийского мусульманского съезда в Москве. На съезде с ним встречается общественный и политический деятель З. Шамиль, который сообщает Ф. Амирхану о своем желании выпускать журнал и приглашает писателя принять участие в его издании. Молодой Ф. Амирхан с одобрением принимает это приглашение и в октябре 1906 года переезжает из Казани в Москву [8, с.180]. 1 января 1907 года в

Москве выходит в свет первый номер иллюстрированного журнала «Тарбияи-атфаль» («Воспитание детей») при участии Ф. Амирхана, который был его ответственным секретарем. Данный печатный орган является первым журналом образовательного и воспитательного содержания, выходившим на татарском языке. Во вступительной статье первого номера издатели отмечали, что настало время, когда жажда знаний и стремление к образованию затронули самые отдаленные уголки страны. И журнал готов утолить хотя бы частичку этой жажды. Данное издание готово стать помощником для учителей и родителей, наставником и верным соратником для детей [7, с.2].

Издатели стремились сделать всё для того, чтобы журнал «Тарбияи-атфаль» читался с большим и живым интересом. Для расширения кругозора читателей в тех немногочисленных номерах, которые успели увидеть свет, были опубликованы статьи об истории, географии российских и зарубежных городов (Петербург, Москва, Стамбул, Мекка и Медина), биографические очерки об известных деятелях (И. Гаспринский, Г. Исхаки, Г. Баруди, Д. Менделеев, Г. Биктимирова, А. Хусаинов и др.), материалы о видных представителях мусульманского мира (турецкий султан Гусманхан, иранский шах Музафаретдин, имам Шамиль). На страницах журнала были напечатаны произведения Г.Х. Андерсона в переводе Ф. Амирхана, стихотворения для детей Н. Думави. Для познавательного развития детей в каждом номере журнала помещались занимательные игры, задачи, экспериментальные опыты.

Нужно заметить, что журнал «Тарбияи-атфаль» отличался своим художественным оформлением. На страницах журнала в большом изобилии печатались иллюстративные материалы. Географические, исторические, литературные очерки представляли темы для иллюстраций, всего на страницах журнала было размещено более 50 различных фотографий: это были портреты знаменитых личностей, виды российских и зарубежных городов, исторические здания, учебные заведения, на некоторых фотографиях во время занятий запечатлены учителя и учащиеся. Однако, к сожалению, ни творческие изыскания редакторов в плане художественного оформления, ни разнообразное и интересное чтение не смогли спасти журнал от закрытия. Так, уже в мае 1907 года создатели журнала через другие печатные органы были вынуждены обратиться к своим читателям и объяснить задержки, вызванные в издании

данного печатного органа [8, с.8]. Таким образом, журнал «Тарбия-атфаль» просуществовал лишь пять месяцев, всего же увидело свет пять номеров. Тем не менее он смог заложить основы для последующих журналов образовательного и воспитательного характера.

С такой же непродолжительной судьбой оказался еще один татарский педагогический журнал «Тарбия» («Воспитание»). Он выходил в Казани в 1908 году с февраля по апрель месяц. Издателем журнала была Ф. Казакова, редакторами – М. Саинов и Х. Забири. На страницах тех немногих номеров журнала, которые успели выйти в свет, освещались актуальные вопросы педагогической теории и практики, татарского языкознания. Реализуя просветительские и воспитательные функции, журнал публиковал статьи, в которых рассматривались приемы учебной и воспитательной работы. Вниманию читателей предлагалась информация о книжных новинках. В авторский состав издания входили Г. Гисмати, Н. Думави, Н. Хальфин, С. Рахманкулий, Г. Саинов, Ш. Сагидов и др. Всего увидело свет четыре номера данного печатного органа. Журнал издавался в типографии Гильмутдина Шарафа, который в те годы находился под постоянным наблюдением правительства [3, с.270]. В 1907 – 1908 гг. издательство Г. Шарафа напечатало брошюры, которые задевали интересы императора и властей. На основании п. 3, ст. 16 «Положения об усиленной охране» типография специальным распоряжением Казанского губернатора была закрыта [10]. После этого события прекратил свое недолгое существование и журнал «Тарбия».

Значимым событием в становлении татарской педагогической журналистики стало появление в Казани специализированного журнала «Мектеб» («Школа»). Издателем и редактором журнала, который выходил два раза в месяц, был известный педагог и журналист Шигаб Ахмеров. Первый номер данного журнала увидел свет 21 февраля 1913 года и был посвящен юбилею трехсотлетия царствования Дома Романовых. В честь этого события номер был предварен стихотворением татарского поэта Габдуллы Тукая «Чаяния народа в связи с великим юбилеем» («Олуг юбилей мөнэсэбәте белән халык өмидләре»), в котором выражалась большая надежда на «Высочайший манифест», данный императором Николаем II, и воспевалось многовековое мирное сосуществование на одной земле татар и русских. Знаменательному юбилейному событию была посвящена вступительная статья номера «Празднование

трехсотлетия династии Романовых» [9], статья З. Валиди «Русское государство и мусульмане в царствование Дома Романовых», автор которой писал о мирной совместной жизни татарского народа с русским и об участии татар в устройстве русского государства [4], а также публикация Г. Баттала «Юбилей и троицкие татары», в которой говорилось о необходимости приобщения татар к русской и западноевропейской культуре и о желании троицких татар открыть духовное медресе в память трехсотлетия царствования Дома Романовых [1].

Редактор журнала «Мектеб» Ш. Ахмеров смог сплотить вокруг своего издания известных ученых, видных общественных деятелей, педагогов, поэтов и писателей. В становление печатного органа большой вклад внесли известные ученые-богословы Г. Баруди, М. Бигиев, Г. Сулеймани, признанные педагоги Г. Еникеев, И. Терегулов, А. Мостафа, К. Тарджемани, С. Иманколий [12, с.21]. На страницах журнала обменивались мнениями по вопросам образования и своим педагогическим опытом учителя-мугаллимы Н. Худжа, И. Биккулов, Г. Баттал, С. Камал, Р. Ханафи, М. Корбангалиев, Ф. Сайфи-Казанлы, Т. Махмудов, Ф. Агеев, Х. Абульхан и многие другие. В жизни журнала участвовали и вносили свой посильный вклад в дело народного образования женщины-педагоги Ф. Сулеймания, М. Мозаффария, М. Акчурина. В данном печатном органе были опубликованы труды таких ученых, как Х. Атласи, З. Валиди, Х. Максуди, Г. Алпаров, Г. Ибрагимов, Г. Гисмати, произведения поэтов Г. Тукая и С. Сунчалея. Необходимо отметить, что в издании каждого номера журнала «Мектеб» принимали участие и студенты Казанского университета – Г. Губайдуллин, К. Каримов, Ф. Туктаров, Н. Хальфин, Г. Мустафа, Р. Фахреддинов, М. Губайдуллина, а также студент Петербургского университета Ш. Мухаммедьяров [Там же, с. 20-21].

Цель, стоявшая перед журналом, заключалась в успешном развитии татарского просвещения, исходя из которой и формировалась предметно-тематическая направленность издания. Журнал широко представлял свои страницы для освещения актуальных вопросов народного образования того времени, таких как необходимость реформирования татарской школы, подготовка педагогических кадров, введение преподавания в учебных заведениях общеобразовательных предметов и обсуждение их программ. В журнале публиковалась официальная информация: сообщения с педагогических съездов и собраний, сведения о

разрешении властей на открытие тех или иных учебных заведений. Кроме того, журнал знакомил общественность с новостями в сфере образования и воспитания, состоянием образовательной системы зарубежом, педагогическими достижениями в тех или иных странах, историей татарских учебных заведений. На страницах журнала читатели могли ознакомиться с биографиями и трудами известных личностей, а также новинками методической и художественной литературы.

Примечательно, что журнал «Мектеб» удостоился внимания и оценки русских педагогов, в частности И.Г. Арентова, который в статье, посвященной этому изданию, дал довольно подробный обзор его содержанию. По мнению И.Г. Арентова, журнал «Мектеб» уступал русским педагогическим журналам и «в течение года вместо обещанных 24 книг дал только 15», но в то же время, «если принять во внимание, что педагогическая литература татар только еще зарождалась, то можно сказать, что журнал «Мектеб» дал всё, что мог», – отмечал он [2, с.230]. Видный деятель народного образования, ученый-педагог Н.А. Бобровников, характеризуя журнал «Мектеб», писал: «журнал этот не успел развиваться и осветил лишь часть педагогической мысли татарских учителей, но тем не менее дал ценный материал для того, чтобы обратить внимание русских педагогов на татарскую школу и показать им, что эта школа есть исторически сложившееся живое народное учреждение» [Там же, с. 203].

С началом Первой мировой войны деятельность журнала «Мектеб» была прекращена. Всего было издано 25 номеров. Считается, что ежемесячный журнал «Магариф» («Просвещение»), который выходит в Казани с 1918 года по настоящее время и издается уже более одного столетия, с небольшими перерывами в 1919 – 1920 и 1941 – 1947 гг., является правопреемником журнала «Мектеб» [5, с.36].

В 1913 году в городе Оренбурге начинает издаваться журнал «Мугаллим» («Учитель»). Как предполагалось изначально, данный печатный орган должен был выходить с сентября месяца до конца апреля, то есть до завершения учебного года в мусульманских учебных заведениях. Однако журнал смог просуществовать совсем недолго, и вместо заранее обещанных шестнадцати номеров увидело свет лишь девять. Как разъясняли сами издатели, такое положение дел было связано, в первую очередь, с финансовыми трудностями и недостаточным количеством подписчиков [12, с.40]. А по

предположению современных исследователей, издание таких «гигантов» татарской периодики, как журнал «Шура» и газета «Вақыт» именно в городе Оренбурге, наряду с другими причинами – началом Первой мировой войны, повышением цен на бумагу, должно быть, также сыграло свою роль в малочисленности подписчиков журнала «Мугаллим» [Там же]. Издателем и редактором данного печатного органа являлся педагог, языковед, литературный критик Хасан Гали. В журнале «Мугаллим» активно печатались Г. Сагди, Дж. Валиди, Н. Надиев, И. Бикчантаев, Х. Тахири, Ш. Мустаев, А. Нургалиев и др.

Журнал «Мугаллим» стал незаменимым пособием для многих учителей начальной и средней школ [11, с.90], в котором нашли отражение насущные для педагогической общественности того времени вопросы реформирования образовательной системы, важная проблема профессиональной подготовки учителей. Большой педагогический интерес представляли также статьи, освещавшие опыт мусульманских школ, которые были расположены в различных городах Российской империи. Практически в каждом номере журнала «Мугаллим» печатались рассказы, стихотворения, образцы устного народного творчества, занимательные задачи. И если даже журнал издавался совсем недолго – на протяжении семи месяцев, он смог оставить свой след как в истории татарской периодической печати, так и в истории татарской педагогической мысли.

В 1913 – 1916 гг. в Казани издавался журнал «Ак юл» («Светлый путь»), который был рассчитан на аудиторию учителей, родителей и, конечно, самих детей. Программное заявление журнала гласило: «Будущее татарской нации в руках благовоспитанных детей!» Журнал издавался два раза в месяц, всего вышло 74 номера. Редактором-издателем журнала являлся детский писатель, преподаватель Первого русско-татарского училища в Казани Фахрелислам Агеев. Журнал печатал детские рассказы, сказки, стихотворения. В нем также публиковались научно-популярные очерки по естествознанию, истории, географии, биологии. Рубрики «Башваткычлар бүлмәсе» («Комната головоломки») и «Уеннар бүлмәсе» («Игровая комната») размещали развлекательный материал: ребусы, головоломки, занимательные задачи и игры. В разделе «Хатлар бүлмәсе» («Комната писем») редакция журнала знакомила читателей с письмами своих подписчиков. Из корреспонденции, присланной в редакцию и адресованной непосредственно самому редактору – Ф. Агееву, можно узнать, что журнал

пользовался большой популярностью и любовью среди своих подписчиков, которые признавались, что с нетерпением ждут каждый номер журнала и перечитывают его по несколько раз.

В каждом номере журнала «Ак юл» присутствовали иллюстрации: это были как художественные рисунки, так и реальные фотографии, на которых в различных жизненных ситуациях запечатлены дети. Следует отметить, что рисунки для номеров заказывались создателями журнала в Москве, об этом говорится в одном из обращений редакции к своим читателям, в котором они объясняют задержку выхода очередного номера возникшими почтовыми трудностями – поздним поступлением иллюстративного материала из Москвы [6, с.20]. В авторский состав журнала входили Ш. Алкин, Ш. Ахмадеев, Г. Баттал, Х. Карим, Ф. Амирхан, Ф. Сайфи-Казанлы, Г. Шараф, Х. Абульхан, Н. Исанбет, С. Сунчелей, З. Ярмаки, Г. Сайфуллин, Г. Рафиков и др. Однако, несмотря на

популярность журнала среди читателей, он был вынужден прекратить свое существование, как и многие другие печатные органы того периода, из-за финансовых проблем.

Таким образом, татарские педагогические журналы 1907 – 1916 гг. стали знаменательным явлением в истории татарской периодической печати. Эти печатные органы появились на заре становления татарской педагогической журналистики благодаря активной деятельности частных лиц, искренне преданных делу просвещения. Именно на страницах этих изданий были запечатлены педагогические взгляды видных татарских деятелей, собран богатейший материал по истории татарской педагогической мысли. Татарские педагогические журналы начала XX века, несмотря на их короткую жизнь, смогли заложить традиции татарской педагогической журналистики, которая продолжила свое активное развитие уже после событий 1917 года.

Литература:

1. Баттал Г. Юбилей вә Троицки татарлары. Юбилей ядкәренә рухани мәдрәсә / Г. Баттал // Мәктәп. – 1913. – № 1. – 11-13 б.
2. Бобровников Н.А., Романов О.Г., Арентов И.Г. Новые течения в мусульманской школе / Н.А. Бобровников, О.Г. Романов, И.Г. Арентов // Журнал Министерства народного просвещения. – 1915. – № 7-8. – С. 202-230.
3. Валеев Р.К. «Хамит, если сохранишь жизнь, то обязательно Расскажи обо мне...» / Р.К. Валеев // Эхо веков. – 2014. – № 3/4 – С. 270-273.
4. Валиди З. Романов сәләләсе падишаһлык иткән дәвердә Русия дәүләте һәм мөселманнар / З. Валиди // Мәктәп. – 1913. – № 1. – 8-11 б.
5. Гарифуллин В.З. «Мәктәп»тән башланган «Мәгариф» / В.З. Гарифуллин // Мәгариф. – 2017. – № 10. – 36-39 б.
6. Идарә. «Ак юл»ны укучы сөекле туганнарым! // Ак юл. – 1913. – № 12. – Б. 20.
7. Идарәдән // Тәрбияи-әтфаль. – 1907. – № 1. – Б. 2.
8. Мәрданов Р.Ф. «Тәрбияи-әтфаль» журналына йөз ел / Р.Ф. Мәрданов // Казан утлары. – 2007. – № 2. – 180-181 б.
9. Романов сәләләсенен өч йөз еллык дәвамның бәйрәме // Мәктәп. – 1913. – № 1. – 3-4 б.
10. Сеньюткина О.Н. Тюркизм как историческое явление (на материалах истории Российской империи 1905–1916 гг.) [Электронный ресурс]: монография / О.Н. Сеньюткина. - Нижний Новгород: Изд-во НГЛУ; Изд. дом «Медина», 2007. - 520 с. – Режим доступа: <http://www.idmedina.ru/books/regions/?1632>
11. Татарская периодическая печать: Научно-энциклопедическое издание; сост. и науч. ред. Р.А. Айнутдинов, З.З. Гилязов. - Казань: Изд-во Академии наук РТ, 2017. – 200 с.
12. XX йөз башы татар тәгълим-тәрбия журналларының библиографик күрсәткече / Төз. Р.Ф. Мәрданов, И.К. Галләмев. – Казан: «Милли китап» нәшрияты, 1997. – 21 б.

Сведения об авторе:

Абызова Резеда Равиловна (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, старший научный сотрудник ГБУ «Институт истории им. Ш. Марджани Академии наук Республики Татарстан», e-mail: arezeda22@rambler.ru

Data about the author:

R. Abyzova (Kazan, Russia), Candidate of Philological Sciences, senior research fellow, Sh. Marjani Institute of History of the Tatarstan Academy of Sciences, e-mail: arezeda22@rambler.ru

Общие вопросы педагогики

УДК 376.6

СОЦИАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ СРЕДСТВАМИ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.А. Латкина

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема социального становления молодежи, так как на современном этапе развития Российского общества молодым людям все сложнее самоопределиваться как в личностном, так и в социальном плане. Особенно остро данная проблема возникает у такой категории молодежи как дети-сироты, так как из-за ограниченности социальных контактов у детей-сирот беден опыт социального взаимодействия.

В статье представлен опыт работы педагогического коллектива, профессионального образовательного учреждения «Костромской колледж отраслевых технологий строительства и лесной промышленности» с данной категорией молодежи. Проводимая работа способствует развитию социального становления обучающихся колледжа из числа детей-сирот на основе их участия в добровольческой деятельности, что помогает раскрыть их внутренние ресурсы, оптимально заниматься социально значимой деятельностью, социально самоопределиваться и лично реализовать.

Ключевые слова: социальное становление, социальная активность, дети-сироты, добровольческая деятельность.

SOCIAL FORMATION OF ORPHANS BY MEANS OF VOLUNTARY ACTIVITY

T. Latkina

Abstract. This article deals with the problem of social formation among young people, as at the present stage of development of Russian society, young people are increasingly difficult to self-identify both personally and socially. This problem is especially acute for such a category of young people as orphans, since due to the limited social contacts, orphans have poor experience of social interaction.

The article presents the experience of the teaching staff, professional educational institution "Kostroma College of industrial technologies of construction and forest industry", with this category of youth. The work contributes to the development of social formation of College students from among orphans, through their participation in volunteer activities, which helps to reveal their internal resources, optimally engage in socially significant activities, social self-determination and personal realization.

Keywords: the formation of social, voluntary activity, children-orphans, social activity.

Непростая ситуация в развитии Российского общества, глобальность и острота его социальных, экономических и культурных проблем обуславливают актуальность поиска новых современных путей работы по подготовке молодого поколения к самостоятельной жизни, а также постоянный анализ ее состояния и объективная оценка достигнутых результатов.

Социальные реалии современного общества требуют от личности новых соответствующих форм социальной активности, к ней предъявляются качественно новые требования, такие как инициативность, предприимчивость, активность, ответственность.

Как показывает социально-педагогическая практика, непосредственное назначение ее деятельности заключается в обеспечении эффективными условиями формирования социально активной и ответственной личности.

Следует отметить, что вопросы формирования социальной активности личности всегда были в центре внимания отечественной педагогики. Современные теоретико-методологические подходы к развитию социальной активности молодежи мы находим в трудах Б.З. Вульфо́ва, М.И. Рожкова и др. [2].

Изучению особенностей воспитания социальной активности у обучающихся на различных этапах их возрастного развития посвящены исследования В.М. Басовой, Т.В. Дуровой, Е.К. Касаткиной и др. [3].

В своей работе автор опирается на определение социальной активности, которое дает В.З. Коган. По его определению социальная активность – это «сознательная и целенаправленная деятельность личности и ее целостно-социально-психологическое качество, которые, будучи диалектически

взаимообусловлены, определяют и характеризуют степень или меру персонального воздействия субъекта на предмет, процессы и явления окружающей действительности» [4].

Данная проблема приобретает особую значимость, когда речь идет о социальном становлении детей-сирот и детей, часто имеющих негативный социальный опыт. У них наблюдается низкий потенциал жизненной самореализации, иждивенческая позиция сироты [5].

Как показывает опыт работы с данной категорией детей, у большинства из них слабо сформированы как коммуникативные навыки, так и навыки саморегуляции, а также навыки социально одобряемого поведения, что, в свою очередь требует особого подхода к решению данной проблемы.

Принимая во внимание вышесказанное, возникает необходимость в реализации специально организованной воспитательной работы по формированию у детей-сирот социально значимых качеств личности и позитивных ценностных установок.

Особое значение для социального становления личности имеет процесс формирования ее ценностных установок, которые отражают внутреннюю основу отношения человека к различного рода ценностям социального, материального, морального и духовного порядка.

Освоение новых социальных ролей и осмысление их значимости, происходят в процессе деятельности, поэтому включение детей-сирот в социально значимую для них деятельность способствует формированию ценностных ориентиров. Автор в своей статье рассматривает опыт взаимодействия с данной категорией детей, который показывает, что одним из направлений такой деятельности является социальное становление детей-сирот, бывших выпускников детских домов и может реализоваться при помощи средств добровольческой деятельности.

Исследования данной проблематики доказывают, что участие детей-сирот в добровольческой деятельности непосредственно влияет на их социальное становление личности и зависит от реализации двух таких важнейших условий, как: включение детей-сирот в реальные социальные отношения, а также их самореализация в процессе социального взаимодействия, позволяющая им наиболее полно раскрыть себя в отношении с окружающими. Исследования сферы общения, проведенные В.С. Мухиной, показали, что дети, растущие в

условиях детского дома, слабо осваивают навыки продуктивного общения. Для них характерны отчужденность, нарушение эмоциональных контактов с окружающими, снижение навыков общения [6].

Самым сложным для детей-сирот является оценка самого себя, поскольку отсутствие семьи приводит к искаженному представлению ребенка-сироты о себе, что связано с ограниченным жизненным опытом, малым количеством информации, нарушением в сфере самопознания [7].

Отсутствие семейных взаимоотношений разрушает эмоциональные связи человека с окружающей его социальной средой и вызывает нарушение социального развития. Ситуация сиротства накладывает отпечаток на всю дальнейшую жизнь ребенка и существенно усложняет процесс социализации и социального становления личности. Причины возникновения данных сложностей в несоответствии требований предъявляемых к ребенку в процессе его взаимоотношений с социумом и готовности ребенка к этим отношениям.

На сегодняшний день необходим поиск новых моделей построения процесса социального воспитания, которые позволят решить многие проблемы социального становления детей-сирот, и одним из эффективных методов в решении этих проблем является участие детей-сирот в добровольческой деятельности.

Добровольческая деятельность является неотъемлемой частью системы социального воспитания, основной целью которой является подготовка детей-сирот к самостоятельной жизни, формирование социальных навыков и качеств, необходимых для благополучной социальной адаптации и последующей социализации в обществе [1].

В этой связи добровольческая деятельность может стать эффективным средством формирования и развития социальной активности личности и преодоления негативных жизненных ситуаций.

Ряд научных трудов таких исследователей, как: Ж.А. Захарова, В.И. Кливер, С.В. Лактионова, В.С. Мухина, В.И. Слуцкий, и др., направленных на изучение проблем детей-сирот, подтверждает необходимость формирования у них одобряемых социумом интересов и потребностей, развития такого важнейшего качества личности как социальная активность [8].

Практика взаимодействия с учащимися из учреждений по профессиональному обучению данной категории обучающихся, убеждает в необходимости создания условий для их

социального становления и раскрытия у них потенциальных возможностей, что обеспечило бы детям-сиротам полноценное участие во всех сферах социальных отношений.

Особое значение для социального становления ребенка-сироты имеет процесс формирования его ценностных ориентаций, которые обнаруживаются в идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности.

Для того, чтобы ребенок-сирота смог овладеть новыми социальными ролями необходимо создать определенные условия, способствующие предоставлению им возможности попробовать себя в различных социальных ролях, и одним из наиболее эффективных методов по решению данной задачи может являться привлечение к участию детей-сирот к добровольческой деятельности.

Так, в областном государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении «Костромской колледж отраслевых технологий строительства и лесной

промышленности» на период 2019 – 2020 учебный год обучается 87 человек – детей-сирот, из них 16 человек находится под опекой.

Учитывая психологические и поведенческие особенности данной категории воспитанников, педагогическим коллективом колледжа совместно с представителями управления министерства внутренних дел по Костромской области, организована работа «Добровольной народной дружины» правоохранительной направленности. Данное направление выбрано педагогами не случайно, так как дети-сироты часто имеют негативный жизненный опыт в социально неблагополучных семьях, а участие в «Добровольной народной дружине» помогает им увидеть проблему со стороны и проанализировать последствия своего асоциального поведения.

В процессе осуществления добровольческой деятельности педагогическим коллективом колледжа совместно с обучающимися реализуются социальные проекты, представленные в таблице 1.

Таблица 1. – Социальные проекты

п/п	Название проекта	Цель проекта	Результат в ходе реализации проекта
1	«Подари улыбку детям!»	Оказание благотворительной помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, являющихся воспитанниками детских домов города Костромы и области	В ходе проведения данной акции ребята дарят детям, таким же сиротам, как и они, доброту, тепло и внимание, а также получают личный опыт оказания безвозмездной помощи и поддержки
2	«Добровольная народная дружина»	Способствовать формированию у детей-сирот активной гражданской позиции и социальному самоопределению, а также самостоятельности в принятии решения	Участвуя в проекте, дети-сироты, смогли пересмотреть свои моральные и гражданские установки, сформировать навыки поведения в обществе, способствующие их внутреннему и социальному становлению
3	«Красивый дом для ветерана»	Осуществление косметического ремонта на безвозмездной основе в квартирах ветеранов Великой Отечественной войны	Такая акция не только сплочивает воспитанников из числа детей-сирот, но и раскрывает сердца подрастающего поколения навстречу человечности и милосердию
4	«Молодые профессионалы»	Организация экскурсий для школьников из районов Костромской области, направленные на популяризацию рабочих профессий	Для проведения экскурсий активно привлекаются обучающиеся из числа детей-сирот, что позволяет им почувствовать свою нужность, а также значимость выбранных ими профессий

В ходе реализации данных проектов было отмечено, что ребята из числа детей-сирот не только оказывают посильную благотворительную помощь, но и приобретают неоценимый опыт социального взаимодействия. Осуществление данных проектов показывает, что происходят значительные положительные изменения в социальном становлении детей-сирот, а активное участие в добровольческой деятельности предоставляет им возможность естественно войти

в систему гражданских отношений, способствуя у них развитию общечеловеческих и культурных ценностей и готовит к будущей самостоятельной жизни в социуме.

Таким образом, рассмотренный автором опыт работы коллектива педагогов «Костромского колледжа отраслевых технологий строительства и лесной промышленности» по привлечению студентов из числа детей-сирот к участию в добровольческой деятельности, позволяет сделать

вывод, что данная форма работы является эффективным способом оптимизации социальной ситуации в обществе и создает благоприятные

условия для социального становления детей-сирот с учетом их ценностных ориентаций и потенциальных возможностей.

Литература:

1. Андержанова З.А. Вовлечение в волонтерскую деятельность воспитанников детских домов как фактор их социализации / З.А. Андержанова // Социальная политика и социология. - 2010. - № 3. - С. 203-210.
2. Вульф В.Б. О науке и практике воспитания: содержание и организация деятельности / В.Б. Вульф. - М.: ИСП РАО, 2010. - Ч.1. - С. 70-71.
3. История социальной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 256 с. - С. 118.
4. Коган В.З. Понятие «активность личности» как категория социальной психологии / В.З. Коган // Некоторые проблемы личности. - М.: Мысль, 1971. - 145 с. - С. 69-82.
5. Кочеткова В.Г. Актуализация психолого-педагогических проблем социального развития детей-

сирот / В.Г. Кочеткова // Молодой ученый. - 2016. - № 13. - С.43-46.

6. Мухина В.С. Дети детских домов и школ-интернатов о себе (ретроспективная рефлексия, обращенность в настоящее и будущее): хрестоматия / В.С. Мухина // Лишенные родительского попечительства: ред.-сост. В.С. Мухина. - М.: Просвещение, 1991. - 223 с. - С. 77-95.

7. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И. Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга // Социальная педагогика. - 2010. - С. 75-83.

8. Слуцкий В.И. Дементьева И.Г. Социальная адаптация детей-сирот / В.И. Слуцкий, И.Г. Дементьева // Социальные исследования. - 1992. - № 10. - С. 62-70.

Сведения об авторе:

Латкина Татьяна Анатольевна (г. Кострома, Россия), аспирант, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», Институт педагогики и психологии, e-mail: latckina.tanya@yandex.ru

Data about the author:

T. Latkina (Kostroma, Russia), Postgraduate state University, Institute of pedagogy and psychology, e-mail: latckina.tanya@yandex.ru

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 37.01

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: СРЕДОВОЙ КОМПОНЕНТ

О.В. Стукалова, А.Р. Масалимова, А.Р. Шайдуллина

Аннотация. Статья посвящена многокомпонентной проблеме социализации современной учащейся молодежи. Значимость этого процесса обусловлена особенностями возраста: обучающимся свойственна лабильность поведенческих стратегий, этот возраст связан с кризисом самосознания. В статье выделены факторы социализации учащейся молодежи, а также ее психолого-педагогические особенности. Социализация обучающихся этого возраста отражает сложные психофизиологические процессы осмысления личностью своего места в окружающем мире, что приводит к гипертрофированной самостоятельности, негативизму и агрессии. В статье рассмотрен ряд научных концепций социализации, в том числе: адаптивная модель социализации, гуманистическая модель и комплексная социализации, совмещающая обе позиции. Особое внимание авторы уделяют роли среды, в которой проходит становление личности растущего человека: образовательной, культурной, коммуникативной. Представлены направления педагогического сопровождения продуктивной социализации учащейся молодежи; раскрыт потенциал их вовлечения в социально значимую творческую деятельность. Определена поэтапная структура педагогического сопровождения социализации молодежи.

Ключевые слова: социализация, учащаяся молодежь, психолого-педагогические особенности, роль среды, факторы социализации, самосознание.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE MODERN YOUTH SOCIALIZATION: THE ENVIRONMENTAL COMPONENT

O. Stukalova, A. Masalimova, A. Shaidullina

Abstract. The article is devoted to the multicomponent problem of studying youth socialization. The significance of this process is caused due to the characteristics of age: adolescents are characterized by lability of behavioral strategies, this age is associated with a crisis of self-awareness. The article highlights the factors of studying youth socialization, as well as its psychological and pedagogical features. The socialization of studying youth reflects the complex psychophysiological processes of a teenager's understanding of the personnel place in the world, which leads to hypertrophied independence, negativity and aggression. The article discusses a number of socialization scientific concepts, including: an adaptive model of socialization, a humanistic model and complex socialization, integrating both positions. The authors pay special attention to the role of the environment in which the teenager's personality development takes place: educational, cultural, communicative. The directions of pedagogical support of the studying youth productive socialization are presented, the potential of their involvement in socially significant creative activity is revealed. The step-by-step structure of the youth socialization pedagogical support is defined.

Keywords: socialization, studying youth, psychological and pedagogical features, the role of the environment, factors of socialization, self-awareness.

Значимость педагогического сопровождения социализации современной учащейся молодежи обусловлена особенностями возраста, который, вслед за известным специалистом в этой сфере психологии и педагогики С. Холлом, может быть определен как возраст «кризиса самосознания» [11, с.125–141].

Гипертрофированное стремление обучающихся 15 – 18 лет к самостоятельности, самоутверждению отягощается лабильностью поведенческих стратегий, когда активность может резко сменяться апатией, самоуверенность – зажимом, любознательность – равнодушием, альтруизм – эгоизмом и т.д.

Приобретая так называемое «чувство индивидуальности», подросток испытывает

острые столкновения с вызовами социальной жизни, стрессы, конфликты, все, что вызывает смятение и нестабильность. Соответственно, без квалифицированной поддержки своего становления растущий человек оказывается в ситуации одиночества, воспринимаемого как изгойство, результат собственной несостоятельности и невозможности полноценной самореализации. Нарастание чувства одиночества, как показывают исследования, зачастую перерастает в устойчивое негативное состояние психики подростка. Это не может не наложить сильного отпечатка на все процессы личностного становления, привести к искажениям в восприятии окружающих [2].

Педагогическое сопровождение в этой ситуации оказывается важнейшим инструментом профилактики различных девиаций, возникающих под напором кризиса самосознания обучающихся, и преодоления уже существующих проблем.

Ученые выделяют в педагогическом сопровождении, прежде всего, деятельностный компонент, т.е. акцентируют внимание на оказании профессиональной психолого-педагогической помощи обучающимся в различных направлениях социализации, включая: а) личностное самоопределение, б) самопознание, в) саморазвитие, г) самореализацию, д) творческую активность.

Такая помощь должна быть адресной и, безусловно, требует от педагогов не только суммы определенных знаний, но и владение специальными междисциплинарными методами, позволяющими определять и разрешать проблемы подростков [8].

Наиболее эффективным является педагогическое сопровождение, которое осуществляется не в авторитарном, доминантном, инструктивном стиле, а опирается на технологии фасилитации общения, стимулирования конструктивного диалога. В этом случае педагогическое сопровождение становится комплексом целенаправленных педагогических воздействий, которые мотивируют самих подростков на включение в различные события, последующую рефлексию этого включения. Таким образом, интегрируются несколько важнейших сфер продуктивной социализации: мотивационная, деятельностная, рефлексивная.

Авторы статьи видят также необходимость *активизации средового компонента социализации*, когда в образовательной организации, во временном коллективе/группе, объединяющем нескольких представителей учащейся молодежи, создаются оптимальные условия, стимулирующие развитие навыков социализации, рефлексии, творческой активности, социальной ответственности, способности личности, раскрывающие ее потенциал и готовность к полноценной самореализации, с одной стороны, а с другой – нейтрализующие факторы, негативно влияющие на процесс социализации. Среди этих факторов, в контексте изучения влияния среды на социализацию, особенно важны: молодежные субкультуры, семья и семейное воспитание, референтная группа (чаще всего – это сверстники), Значимые взрослые, образовательные, религиозные и воспитательные организации, социокультурные условия.

Подчеркнем и возрастающее влияние массовой коммуникации – особенно социальных сетей, интернет-пространства на самоизменение личности обучающегося в процессе социализации.

Этот фактор нельзя однозначно назвать позитивным или негативным. Поток информации, воспринимаемый подростком, проходит через определенные фильтры его сознания, и одна и та же информация может вызывать отрицание или, наоборот, большой интерес. Примером является реклама. Ряд обучающихся отрицает ее, их раздражает ее навязчивость, а многие поддаются ее влиянию и становятся объектами манипуляции. Так, в последнее время актуальной стала проблема пивного алкоголизма среди учащейся молодежи [3, с.53-57].

В отечественной науке достаточно обстоятельно изучены факторы социализации молодежи. Различные аспекты этой области психолого-педагогических исследований рассмотрены в трудах Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна, И.В. Дубровиной [6], А.П. Краковского [7, с.25] и др. В настоящее время создан ряд научных концепций социализации: адаптивная социализация [9], комплексная социализация и т.д.

Адаптивная социализация основана на теоретических положениях структурного функционализма, который интерпретирует общество как стремящуюся к равновесности систему социальных институтов и норм взаимодействия, где каждый элемент отвечает за выполнение своих функции. Одним из механизмов, обеспечивающих востребованную системой стабильность, является социализация, целью которой является выработка определенных поведенческих стратегий у членов общества.

Комплексная социализация направлена на формирование «позитивно-критической личности», т.е. в процессе социализации должно происходить не просто освоение определенных норм и поведенческих стратегий, а и личностное становление, предполагающее рост индивидуального самосознания, определяющего способность осознанно принимать решения и конструктивно выстраивать взаимодействие с окружающим миром и людьми [1].

Понимание значимости социализации молодежи в стабильности общественного развития отражается в разработке и внедрении специальных образовательных программ, направленных на формирование компетенций, позволяющих современной молодежи более активно участвовать в социальной жизни, адаптироваться к ее вызовам, адекватно

реагировать на сложные ситуации, в том числе – финансового и юридического характера. Примером является получившее признание во всем мире финское образование [5, с.23-27].

Внимание авторов статьи сосредоточено на определении: 1) психолого-педагогических особенностей социализации современной молодежи; 2) возможностей влияния среды на повышение уровня продуктивной социализации молодежи; 3) направлений педагогического сопровождения социализации молодежи в процессе создания позитивной среды влияния на развитие навыков в этой области личностного становления.

Обобщенно результаты исследования можно представить следующим образом:

1. Среди психолого-педагогических особенностей социализации современной молодежи наиболее значимы:

– рассогласование между достаточно высоким уровнем личностных притязаний и низким социальным статусом обучающихся 15 – 18 лет. Обучающиеся в описании своих представлений о будущем отмечают «хорошую зарплату», «большую квартиру», «интересную жизнь». При этом они не указывают, что готовы к обучению в вузах, освоению профессии и т.д.;

– несовпадение доминирующего в общении с обучающимися авторитарного стиля и наличия у них способностей и возможностей, заданных процессом взросления.

Непонимание, конфликты, вспышки агрессии в общении с обучающимися отмечают многие педагоги (97%), при этом готовность «встать на сторону» обучающегося высказывают лишь 46% опрошенных взрослых. Объяснение этому дается в такой форме: «я хочу хорошего, а он /она неблагодарные», «я взрослый, у меня есть опыт, в конце концов, я отвечаю за ребенка и имею право поучить» и т.д. Отсутствие принятия, довлеющее должностное поведение приводят к замыканию, утрате доверия к взрослым, постоянной готовности к сопротивлению. Последствиями такого поведения становятся аддикция – зависимость от психоактивных веществ, которые снижают психическое напряжение;

– зависимость от мнения и поведения референтной группы сверстников. Мнение этой группы распространяется на самые значимые для молодежи сферы социализации: от внешнего вида до выбора места обучения и профессии. Недостаток жизненного опыта вынуждает обучающихся совершать значительные ошибки в выборе референтной группы и нарушать процесс продуктивной социализации.

2. Все это определяет направленность работы педагогов на создание среды, оказывающее позитивное влияние на расширение круга познавательных интересов молодежи, появление социально ценных побуждений и переживаний, иначе говоря – социально-культурной рефлексии.

В данном контексте особенно значимо влияние мотивации молодежи на конструктивное общение, обладающее качествами глубокой эмоциональной привязанности и общности предпочтений.

Исследование показало, что включение в референтную группу обучающихся тех сверстников, чьи поведенческие стратегии основаны на осознании жизненной перспективы образования и обретения профессии, оказывает значительное позитивное влияние на социализацию. Это отражается в устойчивости ценностных ориентаций на самостоятельность в становлении, на ответственность и понимание своих возможностей.

Педагогически организованная среда оказывается источником импульсов для преодоления неуверенности, лени, внешнего локуса контроля и эскапизма, которые свойственны молодежи. Опыт показывает эффективность модели интегративных лагерей, в программе которых учтены возможности освоения навыков социализации. Программы включают тренинги, квесты, спортивные и социально-культурные мероприятия для разновозрастной группы [12].

Диагностика различных качеств личности, характеризующих уровень социализации, включая тревожность, самооценку, ценностные ориентации и др., показала, что у обучающихся, включенных в программы таких лагерей, значительно повышается стремление к самоутверждению, самореализации, самоопределению. Они более осознанно формулируют собственные вкусы, взгляды, оценки (средние показатели – 38% завершающего среза по сравнению с 17% начального среза), отметим также развитие практического мышления, о значимости которого писал выдающийся российский ученый Л.С. Выготский, который связывал это качество с формированием самосознания [10, с.146-161].

Приведем такую цитату, подтверждающую наш вывод: «Человек овладевает своим поведением и подчиняет его известному плану через речь и с помощью речи. Таким образом, практическая деятельность человека превращается в двояко опосредованную деятельность: с одной стороны, она опосредована орудиями в буквальном смысле слова, с другой –

опосредована орудиями в переносном смысле слова, орудиями мышления, средствами, с помощью которых совершается интеллектуальная операция, она опосредована с помощью слов» [10, с.161].

Следовательно, усиление роли диалога в работе с молодежью, создание интенсивной среды общения в процессе создания коллективного творческого/интеллектуального продукта оказывает явное позитивное влияние на становление навыков социализации и освоение социально ориентированных стратегий поведения.

3. К направлениям педагогического сопровождения социализации молодежи в процессе создания позитивной среды влияния на развитие навыков в этой области личностного становления относятся:

– взаимодействие различных видов организации содержательного культурного досуга с различными формами образовательной деятельности. Обучающиеся отмечали, что особенно ценят, когда получают возможности «для свободного самовыражения» (74%), для «искреннего разговора» (82%), «для выбора видов деятельности» (86%);

– поддержка творческой активности молодежи. Активность коррелирует с уровнем социальной адаптивности, это объясняется выбором лидерского стиля общения, адекватностью самооценки, позитивным мировоззрением, наличием целей саморазвития [4, с.50-55].

В этих условиях, как доказало исследование, нивелируются девиантные проявления личности растущего человека, поскольку он совершает особенный выбор социально одобряемого поступка.

Данные подтверждаются опросом педагогов, раскрывающих детали социализации обучающихся. Педагоги подчеркивают, что молодые люди начинают значительно изменяться после обретения условий для творческого самовыражения – это может быть увлечение, занятие в художественной студии, школьном театре и др. На занятиях, которые вызывают

неподеленный интерес у молодежи, образуется со-бытийная общность, идет педагогически организованный процесс воспитания, при котором задействуется коррекционно-развивающий пласт, развиваются умения общаться и работать в социуме.

Поэтапная структура педагогического сопровождения социализации молодежи в активной, творчески заряженной, позитивной среде может быть представлена следующим образом:

первый этап: формулирование общей проблемы, отражающей недостатки в процессе социализации. Выделение тем и форм работы, распределение функций между участниками. Создание рабочих групп. Постановка цели для каждой группы и общей цели;

второй этап: практическая проверка представленных тем и форм работы. Индивидуальные и групповые консультации. Коллективное создание творческого продукта/исследовательского проекта и др. Диагностика навыков социализации по разным аспектам;

третий этап: супервизия. На этом этапе особенно важно определить объективность полученных данных, понять, насколько предлагаемые формы и темы смогли активизировать сознание обучающихся подростков, затронуть их мотивацию, которая является фундаментом продуктивной социализации.

Кроме того, в этом случае возникает комплекс условий, дающих импульс к социализации, которая начинается с создания ситуации, благоприятствующей рождению у растущего человека чувства успеха или готовности к успеху. Для этого у подростка, на наш взгляд, должна быть сильно развитая мотивация к самореализации.

Следовательно, педагогически организованная среда влияет на социализацию молодежи опосредованно, порождая потребность к постепенной переориентации с внешних оценок на внутренние, превращая социализацию в неотъемлемую часть личностного становления.

Литература:

1. Альберт М., Хедоури М. Основы менеджмента / М. Альберт, М. Хедоури; пер с англ. - М.: Деловая книга, 1993.
2. Атласова А.Р., Михалева А.Б. Одиночество в подростковом возрасте [Электронный ресурс] / А.Р. Атласова, А.Б. Михалева // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5-1. Режим доступа: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=1531>

3. Бабюк И.А., Побережная Н.В., Табачников А.Е. Медико-социальная проблема злоупотребления пивом лицами молодого возраста (обзор литературы) / И.А. Бабюк, Н.В. Побережная, А.Е. Табачников // Научно-практический журнал Архів психіатрії. - 2010. - № 3(62). - С. 53-57.
4. Беккерман П.Б. Необходимость творческого развития подростков в дополнительном образовании:

основные причины в контексте психолого-педагогических воззрений Д.И. Фельдштейна / П.Б. Беккерман // Гуманитарное пространство. - 2018. - Т. 7. - № 1. - С. 50-55.

5. Дерябин Ю.С. Финляндия – один из мировых лидеров в образовании / Ю.С. Дерябин // Педагогика. - 2004. - № 4. - С. 23-27.

6. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / И.В. Дубровина. – М.: Академия, 1998.

7. Краковский А.П. Подростки / А.П. Краковский. – М.: Просвещение, 1970.

8. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детства. Муниципальная система / Л.Я. Олиференко. - М.: Народное образование, 2002.

9. Парсонс Т.О структуре социального действия. / Т. Парсонс. - М.: Академический проект, 2000.

10. Педология подростка: собр. соч. в 6-ти томах: т. 4 / Детская психология; под ред Д.Б. Эльконина. - М.: Педагогика 1984. - С. 146-161.

11. Холл С. История одной кучи песку / С. Холл // Очерки по изучению ребенка. - Б. м.: Пучина, 1925. - С. 125–141.

12. Stukalova O.V. et al. The system of cultural and creative development of students in the educational environment of higher education institutions in the sphere of culture and art // *Espasios*, 2017, Vol. 38 (N 56). – P. 33.

Сведения об авторах:

Стукалова Ольга Вадимовна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», советник директора Благотворительного фонда содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», e-mail: chif599@gmail.com

Масалимова Альфия Рафисовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, e-mail: alfkazan@mail.ru

Шайдуллина Альбина Рафисовна (г. Альметьевск, Россия), доктор педагогических наук, заведующий кафедрой «Иностранные языки», Альметьевский государственный нефтяной институт, e-mail: albina-plus@mail.ru

Data about the authors:

O. Stukalova (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate professor, Chief Researcher, Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education», Advisor to the Director of the Charity Fund for the Promotion of Social and Cultural Initiatives and Guardianship "Way of Life", e-mail: chif599@gmail.com

A. Masalimova (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the Department of Preschool and Primary Education at the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: alfkazan@mail.ru

A. Shaidullina (Almetyevsk, Russia), doctor of pedagogical sciences, Head of the Department “Foreign Languages”, e-mail: albina-plus@mail.ru

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

DOI: 10.34772/KPJ.2019.137.6.004



УДК 37.01

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ

Е.Ю. Левина, А.А. Тимофеев

Аннотация. Патриотическое воспитание молодежи – актуальная задача, поставленная государством и требующая новых подходов и масштабных преобразований в современных условиях развития нашей страны. В статье рассмотрен вопрос консолидации социума через педагогическое взаимодействие социальных институтов в патриотическом воспитании молодежи. Авторами проанализировано данное понятие; раскрыты его потенциал и особенности, показана его роль в формировании патриотической культуры молодежи как результата патриотического воспитания. Представлены значимые категории педагогического взаимодействия, обуславливающие структуру патриотического воспитания молодежи. Сформулированы признаки социальных институтов; показано их место в педагогическом взаимодействии в целях организации региональных систем патриотического воспитания молодежи. Обоснована методология педагогического взаимодействия социальных институтов, способствующая формированию инновационных продуктивных механизмов патриотического воспитания.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, молодежь, педагогическое взаимодействие, социальные институты, методология.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF PEDAGOGICAL INTERACTION OF SOCIAL INSTITUTIONS IN PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH

E. Levina, A. Timofeev

Abstract. Patriotic education of studying youth is an actual and up-to-date task set by the state and requires new approaches and large-scale changes in modern conditions of development of our country. The article treats the problem of society consolidation through pedagogical interaction of social institutions in patriotic education of studying youth. The authors analyzed this concept, revealed its potential and peculiarities, showed its role in the formation of patriotic culture of youth as a result of patriotic education and upbringing. Significant categories of pedagogical interaction are presented, which determine the structure of patriotic education of studying youth. Characteristics of social institutions have been formulated, their role in pedagogical cooperation for the organization of regional systems of patriotic education of studying youth has been shown. The methodology of pedagogical interaction of social institutions, which contributes to the formation of innovative productive mechanisms of patriotic education, has been justified.

Keywords: patriotic education, studying youth, pedagogical interaction, social institutions, methodology.

Вопрос патриотического воспитания современной молодежи находится под пристальным вниманием государства и социума. Разрушение советской идеологии не позволило сразу в полной мере осознать потерю историко-культурных ценностей, резко отвергнув мировоззренческие трактовки патриотизма как «советское наследие». Это привело к необратимым изменениям ценностного и нравственного контуров, оказавших влияние на социум, и создало «почву» для проникновения любых, вплоть до деструктивных, идеологий и норм. Противостоять сложившейся ситуации призван патриотизм, имеющий созидательный характер и направленный на сохранение норм, ценностей и традиций человека, общества и государства.

Президент страны В.В. Путин позиционирует патриотизм в качестве объединяющей граждан России идеи, подчеркивая отсутствие его идеологичности и партийной принадлежности. Современное патриотическое воспитание нормативно базируется на Государственной программе, определяясь как систематическая деятельность «государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [2]. В этом же документе обозначены основные исполнители поставленных задач – профильные министерства и ведомства, общественные объединения и некоммерческие организации,

работающие во всех субъектах страны и реализующие систему патриотического воспитания «на местах». Таким образом, к задачам патриотического воспитания молодежи привлечено множество субъектов, деятельность которых сосредоточена в рамках региональных программ и мероприятий по реализации разнообразных направлений - военно-патриотическое, спортивно-патриотическое, гражданско-патриотическое, культурно-патриотическое и др. [3].

Сложность взаимодействия этих субъектов в процессе патриотического воспитания молодежи, идентификация и учет форматов их действий, степень участия и методы воспитания являются часто обсуждаемыми и дискуссионными вопросами педагогики. Эффективные социально-педагогические практики патриотического воспитания молодежи, работающие в одних условиях, вполне могут быть не эффективными в других регионах, базирясь, как правило, на культурной и религиозной идентичности, а также на личностных характеристиках организаторов и исполнителей программ, зависящие от их энтузиазма и ответственности. Между тем, организованное педагогическое взаимодействие разнообразных социальных институтов, по мнению авторов, может выступать глобальным ресурсом патриотического воспитания молодежи и значительно повысить его продуктивность. Явно возникает потребность в формировании теоретико-методологических оснований данной деятельности, определяющих ее теоретические (цели, «нормы», теоретические основания, методологические подходы, принципы, условия) и базирующиеся на них практические (алгоритмы, методы, приемы, критерии, контроль) компоненты.

Авторами статьи определены следующие теоретические позиции.

Цель патриотического воспитания - формирование *патриотической культуры учащейся молодежи* как способа самовыражения и поведения молодого человека, развивающихся в процессе его жизнедеятельности. Принципиально важным является широкий охват патриотической культуры, не ограничивающейся военно-патриотической направленностью, а проявляющейся в созидании, бережном отношении, передаче социального опыта и традиций от поколения к поколению.

Нормой патриотического воспитания является созидательная социальная активность молодежи, базирующаяся на ценности Отечества, исторической памяти, сохранении и

приумножении его духовного, культурного и материального наследия, готовности действовать на благо Родины и каждого человека, реализующаяся через социально полезную деятельность.

Социальная призма патриотического воспитания, направленного на формирование индивидуальных качеств, ценностей и смыслов, интегрирует многообразие участвующих в нем субъектов в педагогическом взаимодействии разного уровня. Рассматривая понятие социальных институтов, авторы базируются на определении Г.В. Осипова, представляющего *социальный институт как «совокупность лиц, организаций, учреждений, материальных средств, обеспечивающей определенную общественную потребность посредством функционирования системы взаимосогласованных, целесообразно ориентированных стандартов поведения»* [4]. Данное определение, очевидно, предполагает градацию уровней социальных институтов от «макро» до «нано», обуславливая разнообразные форматы отношений. Анализируя разнообразные представления социальных институтов, подробно рассмотренные О.В. Козыревой [5] и М.М. Юсуфовым [6], важно отметить два их полярных свойства – историческую устойчивость в воспроизводстве отношений и некоторую изменчивость, вызванную текущими нормами и потребностями (например, при трансформации государственного строя) [7]. Этот контекст подчеркивает адаптацию общественных отношений в их эволюционном развитии, формируя адекватные потребностям социальные практики. В целом, социальные институты представляют собой некую системную общность с единой функцией, внутри которой выстраивается ряд вертикальных и горизонтальных взаимодействий с единым целевым ориентиром. Достаточно точным представляется современное видение социальных институтов в контексте исследования как системы социальных коммуникаций, представленного в работе В.В. Зотова [8] - он базируется на процессуальном рассмотрении социальных практик, то есть организованном взаимодействии с отрегулированными отношениями между социальными субъектами. И это дает основание утверждать, что в патриотическом воспитании молодежи участвуют следующие *социальные институты*:

- *государство*, определяющее «генеральную» линию и задающее ориентиры работы по воспитанию гражданина, любящего свою Родину

и семью, имеющего активную жизненную позицию;

- *семья* как источник ценностных ориентаций, образов и образцов поведения нескольких поколений граждан страны, транслятора социального опыта для растущего человека;

- *образование* как путь и результат личностного и профессионального становления человека, развивающие его ценностно-смысловой и интеллектуальный потенциал;

- *общество*, действующее через акторов, – общественные объединения и организации, включенные в процесс патриотического воспитания молодежи и являющиеся связующим звеном и механизмом, интегрирующим общественные интересы и государственные задачи.

Перечисленные социальные институты, несмотря на сложные интеграционные и дифференциальные соотношения, формируют (или должны формировать) систему патриотического воспитания молодежи, сопровождая процесс формирования патриотической культуры молодого человека на всех этапах его становления. Воспитание во все времена было прерогативой семьи, а впоследствии, и ставшей массовой системы образования. Включенность воспитания в процесс образования (обучение, воспитание, развитие) обеспечивает личностную направленность образования, способствует социализации молодого человека в текущих социально-экономических условиях жизнедеятельности и соотносит личностные потребности с потребностями общества, государства и рынка труда. В этом контексте социальные институты представляют собой формальные структуры (семейные, государственные, образовательные), образующие в комплексе образовательно-воспитательное пространство, и обуславливающие системное педагогическое взаимодействие, координацию воспитательных задач и деятельности, сопровождение молодежи в определении смыслообразующих ориентаций, формирование самосознания, ценностного отношения к социально значимым идеям и ценностям.

Видится необходимость организации педагогического взаимодействия социальных институтов в целях создания системы воспитательных мер, планомерно направленных на развитие социального потенциала учащейся молодежи, воспитание личностных качеств и гражданской позиции. Организация такого взаимодействия и его системная реализация предполагает продуктивные коммуникации,

имеющие общую целевую установку, а также интеграцию ресурсов взаимодействующих субъектов, создающих новую среду для решения задач патриотического воспитания в разнообразных направлениях (векторах) – духовно-нравственном, историко-патриотическом, правовом, психологическом, профессиональном, военно-патриотическом, спортивном, культурном и др. [9].

Являясь универсальной педагогической характеристикой, «взаимодействие» предполагает взаимную обусловленность, взаимное влияние, совместную деятельность, обмен ресурсами, связи и достижение совместной результативности. Базовые воспитательные взаимодействия «личность – семья», «личность – учитель» и «личность – образовательная среда» представляют собой многокомпонентный процесс, направленный на развитие личности в ходе патриотического воспитания. В основе педагогического взаимодействия лежит сотрудничество, определяющее его социальное, дидактическое и мотивационное влияние на личность. Важным контекстом педагогического взаимодействия выступает его «обратимость» – взаимные изменения поведения, деятельности, отношений, установок его субъектов [1;3]. Взаимодействие и взаимозависимость социальных институтов в формировании патриотической культуры учащейся молодежи призваны создать новый педагогический «продукт» – продуктивную систему воспитания, обладающую целевой направленностью и высоким потенциалом и формирующую стратегические жизненные установки и ценностные ориентации. Важно отметить и «уровневость» педагогического взаимодействия социальных институтов в рамках реализации задач патриотического воспитания – от формирования стратегии развития до реализации индивидуальных воспитательных задач.

Мы считаем, что методологию педагогического взаимодействия социальных институтов определяют следующие подходы:

- *аксиологический*, рассматривающий человека как высшую ценность общества, а его патриотизм как безусловную личностную ценность, основание для постановки цели (формирование патриотической культуры) и результативности (патриотическое поведение);

- *системно-деятельностный* подход, направленный на непрерывное динамическое формирование уникальной структуры патриотического воспитания при консолидации возможностей социальных институтов как

субъектов педагогического взаимодействия. Многообразие возможностей, однако, обладает иерархией, взаимосообразностью, жесткой координацией задач, функций и ресурсов в сфере патриотического воспитания молодежи и обуславливает ее активность и приобщение к социально-значимой деятельности;

- *средовый подход*, формирующий «нишу», среду, пространство патриотического воспитания, в некотором роде «осредняющий» личность не нивелируя ее, а формируя единые патриотические качества. Среда выступает здесь как источник развития патриотической культуры, а педагогическое взаимодействие названных социальных институтов – гарантией стабильности данной среды.

Потенциал педагогического взаимодействия социальных институтов в патриотическом воспитании молодежи раскрывается через ряд следующих принципов:

- *принцип культуросообразности*, заключающийся в обеспечении связи системы патриотического воспитания с культурными ценностями региона, народа, нации, общества, страны, не противоречащих общечеловеческим ценностям (триада «личность-общество-культура» [4]) и детерминирующих формат педагогического взаимодействия социальных институтов «на местах»;

- *принцип интегративности*, конкретизирующийся в возникновении новых действенных механизмов при активизации педагогического взаимодействия социальных институтов и выражающийся в его многосложной структуре, обладающей целостностью и универсальностью при явной дискретности самих социальных институтов и разнообразии их качеств;

- *принцип преемственности*, определяющийся через устранение дисбаланса границ влияния социальных институтов, изолированности образовательных систем, открытости форм и методов деятельности других субъектов педагогического взаимодействия при сохранении их основных функций в рамках патриотического воспитания молодежи;

- *принцип информационной открытости*, обуславливающийся режимом деятельности всех участников педагогического взаимодействия социальных институтов и обеспечивающий прозрачность его состояний через каналы многосторонней связи на всех уровнях взаимодействия (административном, организационно-деятельностном, психолого-педагогическом, контрольно-диагностическом) с

целью определения обратной реакции и повышения его продуктивности [10];

- *принцип ресурсного обеспечения*, обуславливающей организационно-управленческие характеристики педагогического взаимодействия социальных институтов. За счет консолидации и трансформации ресурсов разного типа (историко-культурных, информационных, кадровых, материальных и др.) в средства воспитательного процесса расширяются возможности образовательного пространства патриотического воспитания и виды педагогического взаимодействия, форматы социально полезной деятельности молодежи;

- *принцип диагностичности*, выражающийся в оптимизации и совершенствовании педагогического взаимодействия социальных институтов, а, следовательно, необходимости выявления проблемных данной деятельности на всех уровнях взаимодействия, анализа процесса достижения цели – формирования патриотической культуры молодежи, анализ педагогических характеристик образовательного пространства, созданного для патриотического воспитания молодежи и других объективных характеристик.

Полагаем, что описанные теоретические основания должны составлять основу отбора и адаптации механизмов социальных практик патриотического воспитания молодежи, учитывая уровни педагогического взаимодействия (силу), функции и обязанности сторон, степень их участия. Данное взаимодействие будет осуществляться на основе научных, методических и профессионально-ориентированных позиций, отражая воспитательные процессы в образовательных организациях, воспитательные и образовательные функции педагогов, расширение образовательного пространства, организационную, управленческую и контрольную деятельность, педагогические средства, формы, методы, технологии, коммуникации между субъектами патриотического воспитания. Педагогическое взаимодействие определяется взаимной поддержкой в решении одной и той же проблемы, использованием эффективных методов и форм работы, что требует расширения функций социальных институтов, активизацию их деятельности. Трудности этого процесса связаны с многомерностью самого явления взаимодействия и его социальным характером. Это требует разработки новых универсальных механизмов в единстве социальных, психологических и педагогических связей.

Литература:

1. Тимофеев А.А. Педагогическое взаимодействие социальных институтов как основа современного воспитания учащейся молодежи / А.А. Тимофеев // Профессиональное обучение: теория и практика / Материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной актуальным вопросам профессионального и технологического образования в современных условиях, 31 мая 2019 года. - В 2-х т. - Том 1 – Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 2019. – С. 343-348.
2. Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 N 1493 (ред. от 20.11.2018) "О государственной программе "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы".
3. Тимофеев А.А. Особенности педагогического взаимодействия социальных институтов в воспитании и развитии учащейся молодежи: сборник научных трудов / А.А. Тимофеев // Современное научное знание: теория, методология, практика / Материалы VIII Международной научно-практической конференции. - Смоленск: МНИЦ «Наукосфера», 2019. - С. 47-50.
4. Осипов Г.В. Введение в социологическую науку / Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев (ред.). – М.: Наука; Вече, 2010.
5. Козырева О.В. Феномен социального института и его теоретическое определение / О.В. Козырева // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2015. - № 6. - С. 214-223.
6. Юсуфов М.М. Концептуализация понятия «Социальный институт» в современной социологии / М.М. Юсуфов // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2011. - № 4. - С. 162-166.
7. Кирдина С.Г. Институциональные матрицы и развитие России / С.Г. Кирдина. – СПб.: НесторИстория, 2014.
8. Зотов В.В. Коммуникативная сущность социальных институтов / В.В. Зотов // Коммуникология. - 2014. - Т. 3. - № 1. - С. 29-38.
9. Ореховский А.В. Роль героико-патриотического воспитания молодежи в формировании неприятия радикальных идеологий / А.В. Ореховский // Казанский педагогический журнал. – 2017. - № 5. – С. 78-83.
10. Левина Е.Ю. Информационная открытость как фактор развития государственно-общественного управления образовательных систем / Е.Ю. Левина // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 3. - С. 431-436.

Сведения об авторах:

Левина Елена Юрьевна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: frau.levina2010@yandex.ru

Тимофеев Андрей Александрович (г. Москва, Россия), аспирант, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: aa_timofeeff @list.ru

Data about the authors:

E. Levina (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", e-mail: frau.levina2010@yandex.ru

A. Timofeev (Moscow, Russia), PhD student, Institute of pedagogy, psychology and social problems, e-mail: aa_timofeeff @list.ru

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

DOI: 10.34772/KPJ.2019.137.6.005



УДК 379.8

СОДЕРЖАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СПОРТИВНЫХ ВОЛОНТЕРОВ

В.А. Заболоцкий, Ф.Г. Мухаметзянова

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что сегодня в теории педагогике и практике спортивной деятельности уделяется особое внимание педагогическим аспектам волонтерской деятельности. Это обусловлено тем, что спортивная деятельность и деятельность спортивных волонтеров, особенно для современных детей, подростков, студенческой молодежи, становится одной из распространенных видов культурно-досуговой деятельности. Однако еще недостаточно педагогических исследований, в которых изучаются и обобщаются педагогические основы технологии подготовки спортивных волонтеров. Цель статьи заключается в раскрытии педагогических аспектов содержания и сущности технологии подготовки спортивных волонтеров. Авторами сформулировано представление о волонтерской спортивной деятельности как механизме повышения социальной активности детей, подростков, студенческой молодежи в культурно – досуговой деятельности. Раскрыта сущность педагогической технологии подготовки спортивных волонтеров, ориентированной на повышение социальной активности волонтеров как субъектов культурно-досуговой деятельности. Автором классифицированы виды волонтерской деятельности как разновидности культурно – досуговой деятельности как её субъекта. Предложена авторская педагогическая технология подготовки спортивных волонтеров по программам факультативной подготовки в спортивных колледжах. Показано, что апробация данной программы привела к повышению у субъектов спортивной волонтерской деятельности уровня творческой социальной активности в культурно-досуговой деятельности. Статья предназначена для творческого использования в практике подготовки спортивных волонтеров.

Ключевые слова: спортивный волонтер, педагогическая технология соревнований, спортивная команда, наставничество, практика волонтера, образование.

CONTENTS OF TRAINING TECHNOLOGY FOR SPORTS VOLUNTEERS

V. Zabolotsky, F. Mukhametzyanova

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that nowadays in the theory of pedagogy and the practice of sports activities, special attention is paid to the pedagogical aspects of volunteering. This is due to the fact that sports activities and the activities of sports volunteers, especially for modern children, adolescents, students are becoming one of the most common types of cultural and leisure activities. However, there is still not enough pedagogical research that studies and summarizes the pedagogical foundations of the technology for training sports volunteers. The purpose of the article is to reveal the pedagogical aspects of the content and essence of the technology of training sports volunteers. The authors formulated the idea of volunteer sports activities as a mechanism to increase the social activity of children, adolescents, students in cultural and leisure activities. The essence of pedagogical technology for training sports volunteers, which is aimed at increasing the social activity of volunteers as subjects of cultural and leisure activities, is revealed. The author classifies the types of volunteer activities as a variety of cultural and leisure activities as its subject. The author's pedagogical technology of training sports volunteers according to the optional training programs is proposed in sports colleges. It is shown that testing this program has led to an increase in the level of creative social activity in cultural and leisure activities among subjects of sports volunteering. The article is purposed for creative use in the practice of training sports volunteers.

Keywords: sports volunteer, pedagogical technology of competitions, sports team, mentoring, volunteer practice, education.

Тема волонтерской деятельности изучалась разными авторами и с разных ракурсов. В изученных нами публикациях встречается акцент на социальной активности личности, прежде всего школьного возраста [1-4]. Не менее часто встречается исследование мотивации и социальной активности личности детей и студенческой молодежи средствами культурно – досуговой деятельности [5;6]. Социальное обучение в добровольческом движении активно изучали А.З. Минахметова, Р.Ф. Гатауллина, Э.Б. Адигамова, Т.М. Михайленко, которые

разработали модель формирования психологической готовности студенческой молодежи к волонтерству [7;8]. Волонтерскую деятельность, направленную на профилактику аддиктивного поведения изучали С.С. Филиппов, Ж.К. Холоднов, В.С. Кузнецов [9;10]. Ряд проблем спортивного волонтерства представлены в зарубежных работах [11;12]. Тема спортивного волонтерства в существующих источниках раскрыта довольно слабо.

В современной спортивной педагогике уделено особое внимание деятельности

волонтеров, однако в теории и истории педагогики и образования эти вопросы освещены в недостаточной мере и требуют педагогического осмысления. В связи с чем и было проведено исследование по изучению педагогических основ технологии волонтерской деятельности как социально-педагогического механизма повышения социальной активности субъекта спортивной волонтерской деятельности как компонента культурно-досуговой деятельности.

Добровольчество в России имеет довольно длительную историю, не столь масштабную, как, например, в странах Запада. История же спортивного волонтерства в нашей стране впервые масштабно описана лишь в конце XX века. На проходивших в Москве Олимпийских играх 1980 года был применен собственный опыт добровольчества вкупе с опытом зарубежных стран, что в эпоху «железного занавеса» было, по сути, чем-то очень необычным. Безусловно, процесс подготовки к Олимпиаде – 80 не был широко раскрыт и описан, ввиду цензуры, но нам удалось отыскать ряд источников, где говорилось о деятельности добровольцев: функции, обязанности, коммуникация, локация [4]. При подготовке нашей программы мы учли этот опыт и положили его в основу будущей деятельности спортивных волонтеров.

Известно, что спорт – это вид деятельности, направленный на достижение максимального результата [10]. Но любое спортивное событие в современном мире это нечто большее, чем просто процесс проведения соревнования. Сам процесс организации и проведения соревнований можно условно разделить на 3 больших этапа:

- 1) подготовительный этап;
- 2) основной этап;
- 3) этап «наследия».

Безусловно, подготовка занимает первое место в этом кластере. Процесс тренировки спортсменов, отбор, внутренние соревнования – это все скрыто от глаз любителей спорта. Но, еще задолго до проведения основных соревнований мы видим и слышим об этом: афиши, буклеты, новости, реклама – все это работа средств массовой информации, и тут впервые упоминаются волонтеры. Когда мы приходим на стадион, нас встречают «стюарды»: помогают найти свое место, предлагают воду, рассказывают о данных спортивных событиях, ориентируют нас в спортивном пространстве и времени. Если во время соревнований нам стало плохо – первым на помощь придет волонтер, если что-то случилось со спортсменом – вместе с бригадой профессионалов будет волонтер. Именно благодаря волонтерам мы получаем тот

визуальный эффект и зрелищность от соревнований. Волонтеры являются связующим звеном между зрителем и спортсменом. И даже после соревнований, когда стадионы пусты, труд волонтера продолжается: уборка, косметические процедуры, работа с забытыми вещами, сопровождение команд и тренеров, коммуникация всех служб – на профессиональном спортивном языке это называется «спортивное наследие» и главная задача волонтера сделать так, чтобы все спортивные объекты были пригодны для дальнейшего использования.

В процессе подготовки спортивных волонтеров мы опирались на следующие аспекты:

- 1) волонтер должен быть мотивирован к деятельности;
- 2) волонтер должен быть ориентирован на спорт;
- 3) волонтер должен обладать профессиональными компетенциями.

Исходя из данных аспектов, нами была составлена программа подготовки спортивных волонтеров, которая в дальнейшем была апробирована и с течением времени незначительно корректировалась. Программа была включена в факультативную подготовку студентов в структуре учебного плана спортивного колледжа в объеме 72 часов. При ее незначительной модернизации данная программа может быть использована и как программа дополнительного образования в системе повышения квалификации спортивных волонтеров. В основу содержания программы в равной степени были включены вопросы теоретической и практико-ориентированной подготовки спортивных волонтеров.

Рассмотрим некоторые аспекты теоретической подготовки, в которые были включены вопросы:

- 1) история физической культуры и спорта.

Современному человеку, зачастую не хватает информации о том или ином спортивном событии, для этого на помощь призван волонтер. Например, на спортивном соревновании по футболу волонтер расскажет: историю футбола, назовет имена великих отечественных и зарубежных футболистов, имена спортсменов, участвующих в данном соревновании, подарит информационный буклет и автограф – кейс. Для ребенка и даже для взрослого эта информация будет полезна как с точки зрения истории, так и с точки зрения мотивации к занятию этим видом деятельности.

- 2) Юридические основы или основы права.

В основе любого спортивного соревнования лежит законность. Правила посещения соревнований регулируются законами, правила поведения – законами, права и обязанности волонтера – законами, взаимодействие между органами, организациями, людьми также регулируются в правовой плоскости [2]. Эта одна из немногих тем, которая очень глубоко рассматривается при обучении волонтеров за границей. Мы решили перенять данный опыт у коллег из других стран и ввели в нашу программу подготовки.

3) Психология (возрастная).

Важность данного курса обусловлена тем, что волонтерам зачастую приходится сталкиваться с так называемыми фанатами. Учитывая возраст фаната, характер поведения и эффект толпы – нужно знать и понимать, как регулировать, например, возникающие конфликты или как нивелировать спорные моменты. Психологии посвящен большой курс лекций, в этом мы тоже исходим из своей практики и встречающихся часто негативных моментов, связанных с поведением людей как на спортивных объектах, так и за их пределами.

4) Общие основы психологии человека.

Это один из самых больших курсов, так как сюда входят: психологическая помощь болельщика, психологическая поддержка спортсмена, психология защиты в стрессовых ситуациях, психология отношений в коллективе, эмоции и эмоциональность, система мотивации. Зарубежные авторы считают, что психологическая поддержка любого волонтера должна занимать одно из первых мест при подготовке [11;12]. Мы согласны с зарубежными авторами и уделяем этому блоку достаточное количество часов, учитывая тот факт, что при переходе на практику волонтер продолжает освоение курса психологии вплоть до окончания обучения в школе волонтеров.

5) Технология организации и проведения спортивных соревнований.

Данный блок лекций был введен скорее для общего развития волонтера, так как непосредственно сам процесс организации и проведения соревнований лежит на специально обученных людях, но бывает и так, что наши волонтеры с течением времени переходят из одной группы в другую или полностью меняют сферу деятельности и становятся профессиональными организаторами соревнований. Тем не менее, знание общих основ по организации соревнований помогает самому волонтеру построить логическую цепочку и быть в курсе всех событий, которые обрамляют

непосредственно спортивное соревнование, сохраняя высокий внутренний интерес к данным событиям.

6) Спортивный менеджмент.

Эффективное управление спортивными организациями в условиях рыночных отношений – это и есть основы спортивного менеджмента [9]. В нашем контексте это, в первую очередь, эффективное и грамотное управление всеми ресурсами, необходимыми для блестящей организации и проведения спортивных соревнований. Основы спортивного менеджмента проходят, в том числе, и в блоке юридических основ спорта, это касается локальных актов и законов в сфере регулирования отношений в области физкультуры и спорта [1]. Но углубленный блок спортивного менеджмента мы решили вынести отдельными темами, так как это очень полезная информация для студента.

7) Первая медицинская помощь.

Как правило, курс изучения основ безопасности жизнедеятельности в вузе проходит очень ограниченно, а уровень травматизма как среди участников спортивных событий, так и среди болельщиков с каждым годом растет, поэтому нами было принято решение провести данный курс для будущих спортивных волонтеров. Как показывает практика, в 80% случаев получения травм именно волонтер первым оказывает доврачебную помощь и именно от его профессиональных компетенций в области здравоохранения зависит эффективность оказанной помощи, что, зачастую, сохраняют жизнь участникам спортивных событий. Курс первой доврачебной помощи включает в себя такие разделы, как помощь при травмах, при ушибах, растяжениях, вывихах, порезах, переломах, поражении током, отравлениях, остановке дыхания. Каждый отдельный блок в обязательном порядке подлежит практической работе на манекенах и другом симуляционном оборудовании.

Практическая подготовка включала командообразование. Много и часто мы говорим о том, что команда волонтеров это, практически, та же спортивная команда, где есть свой капитан или капитаны, где есть свои генераторы идей, где есть исполнители высокого класса, где каждый работает на благо общего механизма. Этот блок является ключевым в системе подготовки спортивных волонтеров, так как необходимо не просто раскрыть сущность каждого волонтера, но и грамотно «встроить» человека в «механизм» и сделать так, чтобы все «механизмы» большой машины под названием «спортивные волонтеры» работали четко и слаженно. В основе работы над

командообразованием лежит разработанная автором методика «игротерапии», которая успешно применялась при подготовке коллективов вожатых во Всероссийском Детском Центре «Орлёнок», а также во время работы со временными детско – подростковыми объединениями на территории Челябинской и Кировской областей. Игра – это «феномен» процесса обучения и воспитания [3]. Именно через игру, через игровые технологии мы и пытаемся провести всю цепочку последовательных действий, необходимых для подготовки волонтера к действию, к работе.

Вся игровая деятельность, применяемая нами, делится на следующие категории:

а) игры на знакомство.

Сюда входят как известные всем игры, например, «снежный ком», «расскажи мне обо мне», так и авторские игры, например, «семь я» или «имя и спорт». В процессе игровой деятельности студенты раскрепощаются, эмоциональный фон повышается, уровень усвоения материала значительно повышается. Игры на знакомство проводятся с первого дня обучения в школе волонтеров и занимают как отдельное временное пространство, так и временные рамки между лекциями, до или после общих занятий.

б) Игры на выявление лидера.

Являются важными с точки зрения распределения волонтеров для работы в микро-группах. В своих исследованиях мы уже описывали, что с точки зрения роли и дальнейшего функционала, нам необходимо разделить будущих студентов – волонтеров на 3 группы: волонтеры – лидеры, генераторы идей и исполнители. С этой точки зрения игры на выявление лидера и позиций волонтеров являются очень кстати: появляется возможность через выполнение различных игровых заданий определить, к какой функции больше склонен волонтер. Для примера приведем одну из авторских игр «буквы». Команде дается задание изобразить букву из всех членов команды; для выполнения задания отводится ровно 1 минута. Как только звучит команда «марш» - проводящий игру видит активность каждого человека в группе: кто-то стоит и слушает, анализирует, кто-то активно выражает свои идеи как это сделать, вступает в дискуссии, а кто-то поддерживает одну из идей и начинает ее развивать, дополняя слова того, кто придумал, как правильно или эффективно реализовать задание. Для удобства мы вводим жетоны разного цвета, например, белые, зеленые и синие. Каждый цвет говорит о том, к какой группе активности относится

будущий волонтер, соответственно после проведения всего комплекса игр, а их должно быть не менее 8 - 10, будет ясно, к какой из 3 групп относится будущий спортивный волонтер.

в) Игры на общение и взаимодействие (ролевые игры).

Очень популярны в студенческой среде игры на общение. В последнее время можно часто увидеть группы людей, играющих в холлах стен вузов, столовых, общежитиях или, так называемых, *квартирниках*. Особенность этих игр состоит в том, что каждый участник примеряет на себя «роль», и обязан выполнять эту роль до окончания игры. В своей практике мы используем эти игры как для определения лидерских позиций в коллективе, так и для общей «коллективизации», то есть для сплочения и умения плотной работы внутри коллектива. Как правило, все наши игры являются авторскими. Например, игра «спортивная команда» ярко показывает процесс подготовки команды к участию в условных соревнованиях. Здесь есть следующие роли: функционер, менеджер, тренер, спортсмен, врач и даже водитель. Сюжет данной игры задает ведущий тренер и задача команды импровизированно выразить всю схему подготовки и проведения соревнований, как бы это было в реальности. Примечательной особенностью этой игры является то, что среди участников процесса есть опытные волонтеры или тренеры, которые все время изменяют ход заданий: создают непредвиденные ситуации, проблемы, спорные моменты, которые способна лишить только вся команда, используя взаимодействие и коммуникативные навыки всех ее членов.

г) Игры на логику.

Данные игры в основном используются тогда, когда уже сформированы микро-группы и коллектив работает по определенным направлениям. Основная задача этих игр – настроить человека или группу людей на положительную работу, повысить эмоциональный фон, организовать процессы мышления. Продолжительность таких игр от 1 до 5 минут. Применяются игры как в перерывах между лекционной работой, так и в начале практических занятий.

ж) Веревоочный курс.

Пожалуй, отдельно стоит рассмотреть ряд игр, включающий в себя игры на общение, взаимодействие, логические и анти-логические игры, а также игры на доверие. Обобщенное название этих игр – «веревоочный курс». Особенность этих игр состоит в том, что они занимают достаточно продолжительный

временной отрезок (могут проходить по 2 - 3 часа), имеют логическую последовательность (подчинены педагогическому принципу «от простого к сложному»), мобилизуют всю команду (за счет повышенного эмоционального фона), раскрывают физические и психоэмоциональные способности человека (за счет экстремальных заданий), формируют команду (за счет прохождения испытаний, эмоций, мышления, взаимодействий).

В нашей работе мы акцентируем внимание на «веревочном курсе», так как стандартные наборы игр и игровых заданий не всегда учитывают специфику волонтерской работы и не охватывают весь спектр эмоционально – волевых качеств человека. Именно «веревочный курс» является квинтэссенцией содержания волонтерской деятельности, моделируют эту деятельность. Однако обращение к этому курсу не снижает достоинства и возможности других игр и занятий.

Весь процесс обучения студентов в школе спортивного волонтера проходит в течение одного года. Период обучения условно делится на три этапа:

1) подготовительный (курс лекций);

1) основной (практическое обучение и наставничество);

2) заключительный (участие в спортивных мероприятиях в качестве волонтера с ограниченным набором функций).

За основу обучения студентов в нашей школе взята классическая методика, состоящая из теории и практики. Мы считаем, что необходимо осуществлять постепенный переход от теории курса на практике, используя кейс-ситуации из волонтерской деятельности как компонент интеграции теории и практики спортивной волонтерской деятельности.

Конечным результатом обучения в школе спортивных волонтеров является сдача «экзаменов» по теоретическим дисциплинам и успешное прохождение практики на соревнованиях не ниже уровня Чемпионата

Федерального округа. Набор в школу осуществляется при достижении студентами вузов возраста 18 лет, и по окончании школы делается запись в книжку волонтера о прохождении курса «спортивный волонтер». Учитывая заинтересованность вузов в волонтерских движениях, существует практика поощрения студентов за участие в спортивном волонтерстве в виде именных стипендий.

Итак, в педагогическом аспекте представляет интерес поиск автором нового педагогического механизма повышения социальной активности современных детей, подростков и студенческой молодежи. Мы считаем, что разработанная и апробированная нами программа подготовки спортивных волонтеров может быть творчески трансформирована и как педагогическая технология подготовки волонтеров для участия спортивных соревнований, и как технология повышения социальной активности современных детей и молодежи. Данная технология представляет интерес для вузов, колледжей, в которых осуществляется подготовка спортивных волонтеров как программа факультативных занятий. Мы считаем, что программа подготовки спортивных волонтеров может быть апробирована, как в практике подготовки их в спортивных колледжах, так и в системе дополнительного образования с внесением в содержание программы вопросов для расширенной самостоятельной работы. Не снижает достоинства и назначение программы как механизма повышения социальной активности подростков, студенческой молодежи в качестве волонтеров и субъектов спортивной деятельности и культурно-досуговой деятельности. При творческом использовании и адекватной апробации в аспектах цифровизации программа может быть использована в учебных планах спортивных вузов как программа подготовки современных спортивных волонтеров.

Литература:

1. Алексеев С.В. Спортивный менеджмент. Регулирование организации и проведения физкультурных и спортивных мероприятий [Электронный ресурс]: учебник / С.В. Алексеев; под ред. П.В. Крашенинникова. - М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2014. - 687 с.

2. Алексеев С.В. Спортивное право России [Электронный ресурс]: учебник / С.В. Алексеев; под ред. П.В. Крашенинникова. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2013. - 695 с.

3. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От Авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. - М.: МИРОС, 2002. – С. 209-233.

4. Заболоцкий В.А. История добровольчества в СССР на примере Летних Олимпийских игр 1980 года / В.А. Заболоцкий // Казанская наука. – 2015. - № 6. – С. 199–201.

5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2002 - 512 с.

6. Кибальник А.В., Федосова И.В. Модель организации волонтерской деятельности младших подростков, направленной на профилактику аддиктивного поведения / А.В. Кибальник, И.В. Федосова // Казанский педагогический журнал. – 2019. - № 3(134). – С. 72-75.

7. Минахметова А.З., Гатауллина Р.Ф., Адигамова Э.Г. Модель формирования психологической готовности студенческой молодежи к волонтерству / А.З. Минахметова, Р.Ф. Гатауллина, Э.Г. Адигамова // Казанский педагогический журнал. – 2019. - № 4(135). – С. 119-124.

8. Михайленко Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т.М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации / Материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). - Т.1. – Челябинск: Два Комсомольца, 2011.

9. Филиппов С.С. Менеджмент физической культуры и спорта: учебник для академического бакалавриата / С.С. Филиппов. - 3-е изд., испр. и дополн. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – С. 25-62.

10. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С. 312-315.

11. Randle M. Attracting Volunteers in Highly Multicultural Societies: A Marketing Challenge / M. Randle, S. Dolnicar // Journal of Nonprofit and Public Sector Marketing. – V.24 (4). – 2012. – pp. 351-369.

12. Randle M. Psychological profile of potential youth mentor volunteers / M. Randle, L. Miller, J. Ciarrochi, S.A Dolnicar // Journal of Community Psychology – V.42 (3). – 2014. – pp. 338-351.

Сведения об авторах:

Заболоцкий Вадим Александрович (г. Киров, Россия), руководитель физического воспитания КОГПОБУ Вятский колледж профессиональных технологий, управления и сервиса, e-mail: vadika_net@mail.ru

Мухаметзянова Флера Габдульбаровна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник археографической лаборатории института международных отношений, Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: florans955@mail.ru

Data about the authors:

V. Zabolotsky (Kirov, Russia), head of physical education KOGOBU Vyatka College of professional technologies, management and service, e-mail: vadika_net@mail.ru

F. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Researcher at the Archaeographic Laboratory of the Institute of International Relations, Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: florans955@mail.ru

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

DOI: 10.34772/KPJ.2019.137.6.006



УДК 37:008

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ

Г.А. Баландина

Аннотация. В статье рассмотрены педагогические условия социально-культурной адаптации трудовых мигрантов, которая является сложным процессом, требующим педагогического сопровождения. Важным условием совершенствования такого сопровождения является повышение качества культурных услуг на основе использования современных социокультурных технологий. Необходимо систематическое проведение конкретно-социологических исследований процесса социально-культурной адаптации, обобщение имеющегося положительного опыта, использование технологий маркетинга и рекламы, вовлечение трудовых мигрантов и их детей в активную культурно – досуговую деятельность. В статье использован практический опыт Центра социально-культурной адаптации трудовых мигрантов (Пермский край), а также данные проведенного автором конкретно-социологического исследования; сделан вывод о том, что учреждения культуры, образовательные учреждения, некоммерческие организации, общественные объединения граждан могут реализовывать долгосрочные социокультурные программы и проекты, направленные на осуществление педагогического содействия процессу социально-культурной адаптации трудовых мигрантов, обеспечивая для этого создание необходимых педагогических условий.

Ключевые слова: трудовые мигранты, социально-культурная адаптация, педагогический процесс, педагогические условия социально-культурной адаптации.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF MIGRANT WORKERS

G. Balandina

Abstract. The article discusses the pedagogical conditions of the socio-cultural adaptation of labor migrants, which is a complex process that requires pedagogical support. An important condition for improving such support is to improve the quality of cultural services through the use of modern sociocultural technologies. It is necessary to systematically conduct specific sociological studies of the process of socio-cultural adaptation, generalize existing positive experience, use marketing and advertising technologies, involve labor migrants and their children in active cultural and leisure activities. The article uses the practical experience of the Center for Socio-Cultural Adaptation of Labor Migrants (Perm Territory), as well as data from a specific sociological study conducted by the author, concludes that cultural institutions, educational institutions, non-profit organizations, public associations of citizens can implement long-term sociocultural programs and projects aimed at the implementation of pedagogical assistance to the process of socio-cultural adaptation of labor migrants, providing for this creation of the necessary pedagogical conditions.

Keywords: migrant workers, socio-cultural adaptation, pedagogical process, pedagogical conditions of socio-cultural adaptation.

Проблема социально-культурной адаптации трудовых мигрантов в настоящее время приобрела особую актуальность и социальную значимость.

Термин «адаптация» происходит от латинского слова *adaptacio*, означающего «приспособление». В настоящее время социальная адаптация понимается как деятельность, направленная на приспособление людей к новым для них условиям социально-культурной среды, принятие существующих норм и ценностей этой среды. Изучение культуры других народов является основой социально-культурной адаптации трудовых мигрантов в новой для них культурной среде [4, с.4].

Социально-культурная адаптация рассматривается в настоящей статье, прежде всего, как педагогический процесс, поскольку

речь идет о направленном и организованном взаимодействии специалистов, работающих с трудовыми мигрантами и членами их семей и самих мигрантов. Педагогический процесс реализует цели образования и воспитания в условиях педагогической системы. Сущность педагогического процесса выражается в обеспечении единства обучения, воспитания и развития человека. По мнению О.В. Первушиной, социальная адаптация является одной из ведущих функций педагогического процесса наряду с просвещением, развитием и ценностно-ориентационной функцией [3].

Педагогические условия социально-культурной адаптации трудовых мигрантов определяются автором статьи как совокупность последовательных, взаимосвязанных и необходимых педагогических действий,

основанных на внешних и внутренних факторах, реализация которых будет способствовать приспособлению мигрантов к условиям социокультурной среды.

Деятельность специалистов учреждений культуры, автономных некоммерческих организаций, общественных объединений граждан по педагогическому сопровождению социально-культурной адаптации трудовых мигрантов может включать следующие педагогические действия: 1) действия, направленные на приобретение новых знаний, необходимых для управления педагогическим процессом как социально-педагогической системой; знаний о её развивающихся целях, средствах и способах решения поставленных задач, о состоянии объектов педагогического воздействия на всех стадиях педагогического процесса; 2) действия, связанные с краткосрочным, среднесрочным и долгосрочным планированием и проектированием социокультурных услуг, которые можно предложить трудовым мигрантам; 3) действия, связанные с определением содержания и методов социально-культурной деятельности; 4) действия, направленные на установление педагогически целесообразных отношений между всеми участниками педагогического процесса; 5) действия по реализации социокультурных проектов и программ, обеспечению комплексности и систематичности воспитательных воздействий, использованию всех имеющихся воспитательных ресурсов и средств.

Г.К. Триандис, исследуя процессы адаптации мигрантов, разработал адаптационную систему, в которой выделил пять ступеней, которые проходят мигранты: от позитивных ожиданий до полной или «долгосрочной» адаптации, которая характеризуется стабильными изменениями в мировоззрении мигрантов как ответ на требования и условия принимающей среды [6]. По мнению автора настоящей статьи, учреждения культуры, осуществляя педагогическое сопровождение процесса социально-культурной адаптации трудовых мигрантов и членов их семей, могут помочь им пройти эти ступени значительно быстрее.

В настоящее время в Российской Федерации накоплен значительный опыт по оказанию помощи трудовым мигрантам в социально-культурной адаптации. На территории РФ активно функционируют субъекты по адаптации иностранных граждан и их детей. Так, в г. Нижний Тагил был реализован проект Центра культурно-речевой адаптации семей мигрантов «ЭТНОдом». Дети из семей мигрантов вместе со

своими родителями изучали язык, знакомились с русской культурой.

Ростовская область является одним из привлекательных регионов для трудовых мигрантов. В г. Ростов-на-Дону с целью помощи мигрантам и их детям создано негосударственное образовательное учреждение дополнительного образования (НОУ ДО) «Мир без границ». Это учреждение реализует программу «Социальная адаптация и интеграция мигрантов в г. Ростове-на-Дону» [5].

Пермский край в последние годы характеризуется умеренным по интенсивности миграционным потоком населения [2]. В январе – марте 2019 г. в Пермский край въехало 2484546 иностранных граждан. Основной целью их въезда является трудовая деятельность (51,2%), другими целями являются частная цель (19,2%), туризм (16,3%), учеба (5,4%), иная цель (7,9%) [1].

В целях поддержки трудовых мигрантов и оказания им необходимой помощи в г. Перми в 2015 году был открыт Центр социально-культурной адаптации трудовых мигрантов.

Работниками Центра используются различные формы социально-культурной деятельности: проведение консультаций, лекций, уроков русского языка, истории России, российского законодательства, экскурсии, встречи с руководителями национальных, религиозных и общественных объединений и др.

В феврале – марте 2019 г. автором было проведено конкретно-социологическое исследование по теме «Социально-культурная адаптация трудовых мигрантов в г. Перми». Цель исследования – изучение процесса социально-культурной адаптации трудовых мигрантов и выявление существующих проблем для дальнейшего совершенствования работы Центра. Всего было опрошено 120 мигрантов в возрасте 18 – 45 лет; использовался метод анкетирования.

В результате обработки анкет респондентов получены данные о том, что трудовые мигранты по-разному оценивают процесс своей социально-культурной адаптации. Так, только 6,7% респондентов ответили, что успешно прошли процесс приспособления к новой для них социальной и культурной среде. 32,5% респондентов не удовлетворены тем, как проходит процесс их социально-культурной адаптации.

Получены данные о том, что трудовые мигранты плохо знакомы с культурными традициями, обычаями русского народа, что также влияет на их социально-культурную адаптацию. 40,8% респондентов указали на то, что хотели бы ознакомиться с достижениями культуры русского народа и народов других

национальностей, проживающих в г. Перми, посещать культурно-досуговые мероприятия межнационального характера.

Основными причинами отказа от посещения культурно-досуговых мероприятий, проводимых Центром социально-культурной адаптации трудовых мигрантов г. Перми, респонденты назвали: дефицит свободного времени (73,3%); неудобный график своей работы (61,7%); неэффективное рекламирование мероприятий (48,3%); невысокое качество предоставляемых услуг (26,6%) и др.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Процесс социально-культурной адаптации трудовых мигрантов к новой для них культурной и социальной среде является достаточно сложным; часто проходит болезненно для человека. Необходимо осуществлять педагогическое сопровождение этого процесса, создавать условия для более безболезненного приспособления трудовых мигрантов к новой для них жизни.

2. Важным условием совершенствования педагогического сопровождения процесса социально-культурной реабилитации трудовых мигрантов является повышение качества культурных услуг на основе использования современных социокультурных технологий: информационно-просветительских, рекреационных, возрастных, зрелищных, культуротворческих и др.

3. Необходимо систематическое проведение конкретно-социологических исследований процесса социально-культурной адаптации

трудовых мигрантов, выявление существующих проблем, обобщение имеющегося положительного опыта.

4. С целью создания условий для более безболезненного приспособления трудовых мигрантов к новой для них жизни указанные ранее учреждения и организации могут и должны разрабатывать долгосрочные социокультурные программы и проекты, направленные на осуществление знакомства трудовых мигрантов с достижениями культуры русского народа и народов других национальностей, организовывать для трудовых мигрантов и их детей культурно – досуговые мероприятия национального и межнационального характера.

5. С целью продвижения социокультурных проектов и программ для трудовых мигрантов необходимо использовать современные технологии маркетинга и рекламы, вовлекая мигрантов и их детей в активную культурно – досуговую деятельность.

По мнению автора, эти выводы отражают не только проблемы социально-культурной адаптации трудовых мигрантов в г. Перми, но и в других городах России. Можно сказать, что выявленная тенденция носит некий универсальный характер. Выводы могут быть использованы специалистами учреждений культуры, образовательных организаций, автономных некоммерческих организаций, общественных объединений граждан в процессе педагогического сопровождения социально-культурной адаптации трудовых мигрантов и членов их семей.

Литература:

1. Отдельные показатели миграционной ситуации в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.sayt_2_RD_19kv1

2. Официальный сайт ФМС России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fms.gov.ru>

3. Первушина О.В. Педагогическая система и педагогический процесс в СКД. Сущность и структура [Электронный ресурс] / О.В. Первушина, Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – Режим доступа: <https://lektsia.com/7x805b.html>

4. Подпоронова Н.Н. Социальная адаптация мигрантов к социокультурной среде региона: автореф. ...

кандидата социол. наук: 22.00.06 / Н.Н. Подпоронова, Курский гос. технический ун-т. – Курск, 2005. – 24 с.

5. Программа «Социокультурная адаптация и интеграция мигрантов в г. Ростове-на-Дону». Аннотация проекта [Электронный ресурс] // НОУ ДО «Мир без границ». – 2014. – Режим доступа: <http://noubg.ru/programm/programmasocialnaya-adaptaciya-i-integraciya-migrantov-v-g-rostove-na-donu>

6. Триандис Г.К. Культура и социальное поведение: учебное пособие / Г.К. Триандис; пер. В.А. Соснин. – Москва: Форум, 2011. – 384 с.

Сведения об авторе:

Баландина Галина Александровна (г. Пермь, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социально-культурных технологий и туризма ФГБОУ ВО «Пермский государственный институт культуры», e-mail: balandina-galina@rambler.ru

Data about the author:

G. Balandina (Perm, Russia), Candidate of Sociological Sciences, associate professor, associate professor of the department of socio-cultural technologies and tourism Perm State Institute of Culture, e-mail: balandina-galina@rambler.ru

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

УДК 378

РОЛЬ И МЕСТО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИЯМ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА

Т.Г. Навазова, И.С. Бубнова, О.Б. Пирожкова, Л.А. Шибанкова

Аннотация. Актуальность исследования подчеркивается необходимостью совершенствования системы профессионального роста педагога и формирования социально-психологической готовности педагога к инновационной деятельности. В статье представлен региональный опыт непрерывного педагогического образования в Краснодарском крае. Цель исследования - определение возможности инновирования системы профессионального роста педагога, отвечающей требованиям времени и выявлению роли и места социально-психологической готовности педагога к инновациям в данной системе. В статье представлены результаты исследования уровня социально-психологической готовности педагога к инновациям, организационная модель системы профессионального роста педагога (теоретико-методологический, инновационный, организационно-дидактический блоки). Авторами статьи предложены рекомендации, способствующие продуктивной реализации данной модели. Статья предназначена психологам, сотрудникам и руководителям региональных институтов развития образования и повышения квалификации, педагогам образовательных организаций.

Ключевые слова: социально-психологическая готовность педагога, инновации, профессиональный рост педагога, повышение квалификации, непрерывное образование.

THE ROLE AND PLACE OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL READINESS FOR INNOVATION IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TEACHER'S GROWTH

T. Navazova, I. Bubnova, O. Pirozhkova, L. Shibankova

Abstract. The relevance of the study is emphasized by the need to improve the system of professional growth of the teacher and the formation of socio-psychological readiness of the teacher for innovation. The article presents the regional experience of continuous pedagogical education in the Krasnodar region. The purpose of the study is to determine the possibility of innovating the system of professional growth of the teacher that meets the requirements of the time and to determine the role and place of socio-psychological readiness of the teacher to innovation in this system. The article presents the results of the study of the level of socio-psychological readiness of the teacher to innovation, the organizational model of the system of professional growth of the teacher (theoretical and methodological, innovative, organizational and didactic blocks). The authors of the article proposed recommendations that contribute to the productive implementation of this model. The article is intended for psychologists, employees and heads of regional institutes of education development and professional development, teachers of educational organizations.

Keywords: socio-psychological readiness of the teacher, innovations, professional growth of the teacher, professional development, continuous education.

В настоящее время в социуме выработано понимание единой системы непрерывного образования как комплекса государственных и иных образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев образования, координацию и совместное решение задач, в том числе и в области профессиональной подготовки. В связи с повышенной динамичностью образовательной среды актуальное звучание приобретает феномен непрерывного

педагогического образования: каждому учителю необходимо совершенствовать своё образование в течение всей жизни.

В процессе профессионального развития педагога на протяжении жизненного пути должны произойти значительные психолого-педагогические изменения: изменение профессионального сознания, ценностей и мотивации, мобилизующих педагога на непрерывное повышение уровня своей компетентности; расширение его функционала и соответствие текущим задачам образования [3;12].

Инициированное на федеральном уровне проектное управление модернизацией образования, изменение запросов к системе образования поставило задачу не столько оперативной трансформации системы повышения квалификации педагогических работников, сколько становление её как системы профессионального роста педагога, развивающейся в опережающем режиме.

Ниже представлены тенденции развития образования, предполагающие новации, позиционные и функциональные изменения в системе профессионального роста педагога, способного функционировать в новых условиях и ориентироваться на опережающее образование. В качестве мегатрендов, формирующих требования и приоритеты современного образования, выступают: 1) *глобализация образования*, предоставляющая возможности для коллективного обладания знаниями, технологиями, общественными ценностями и нормами поведения в мировом масштабе и формирующая глобальное образовательное пространство и глобальную стратегию образования человека; 2) *интернационализация образования*, подразумевающая расширение сферы деятельности образовательной организации за пределы своей национальной образовательной системы; 3) *интеграция образования*: внешняя интеграция (развитие связей между образовательными системами на мировом уровне, образовательными организациями на государственном уровне) и внутренняя интеграция (регламентирующая создание образовательных комплексов, научно-производственных и образовательных кластеров); 4) *информатизация (информационный вызов)*, определившая информационные и цифровые технологии как точки роста образования через создание цифровых образовательных сред; 5) *регионализация образования*, предполагающая учет особенностей и специфики региональных образовательных систем; 6) *диверсификация образования*, реализующаяся в виде многоуровневости, гибкости и вариативности образовательных программ; 7) *стандартизация образования* определяет возможность функционирования всех видов образовательных организаций на основе «обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки»; 8) *обеспечение равных возможностей образования*, подразумевающее возможность выбора образовательных услуг, а также многообразие образовательных программ, которые способны удовлетворить

образовательные потребности любого обучающегося [6].

Необходимо отметить, что система профессионального роста педагога ориентирована на глобальную цель - совершенствование качества образования, достижение которой возможно при успешности таких локальных целестроений, как профессионально-личностное развитие педагога, профессионально-личностное развитие обучающегося, повышение конкурентоспособности образовательной организации.

Система профессионального роста педагога по подготовке кадров определяется нами как подсистема образования, функционирование которой обусловлено государственными, социальными и личностными потребностями развития педагога в профессиональной сфере за счет приобретения им необходимой совокупности компетенций, опыта и формирования оптимальных педагогических карьерных стратегий для реализации задач обучения, воспитания и развития обучающихся [3].

В условиях стремительного обновления педагогических и предметных знаний непрерывный *профессиональный рост педагога* должен поддерживаться как системой образования, так и собственными его стремлениями в аспекте карьерного и личностного развития, готовности к инновационной деятельности.

Проведение политики *регионализации* в образовательной сфере обусловлено наличием в государстве значительных различий (экономических, природных, социокультурных, демографических), необходимостью «превращения образования в местный фактор социокультурного развития регионов» [6]. Современный педагог должен быть готов к реализации самостоятельной региональной политики в сфере образования, которая отражает специфические социально-экономические проблемы и национальные культурные традиции.

Системные стратегии в области образования, реализуемые в Краснодарском крае, обусловлены методологическими подходами, положенными в основу национального проекта «Образование», государственной программы Краснодарского края «Развитие образования», утвержденной постановлением главы администрации (губернатора) Краснодарского края от 5 октября 2015 г. № 939. Данные стратегии определяют механизмы, способствующие появлению поступательных образовательных эффектов, *ведущая роль в достижении которых отводится*

учителю. Ориентиры социально-экономического развития региона и роли образования как системообразующего фактора совершенствования кадрового потенциала определены Законом Краснодарского края от 21 декабря 2018 г. № 3930-КЗ «О Стратегии социально-экономического развития Краснодарского края до 2030 года». Концепция непрерывного педагогического образования, принятая в 2016 году в Краснодарском крае, акцентировала внимание Института развития образования как ведущего субъекта на рынке образовательных услуг поствузовского педагогического образования по реализации идеи непрерывного образования учителя на основе таких принципов, как:

- равенство возможностей (доступа к образованию);
- учет разнообразных способностей и образовательных потребностей педагогов;
- диверсифицированное содержание обучения;
- представление гибких учебных планов и программ;
- выбор разных уровней получаемого образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки).

Система общего образования Краснодарского края включает 1216 общеобразовательных организаций, в которых обучается 662,2 тыс. школьников. Из этого количества школ 825 организаций – школы в сельской местности с численностью обучающихся 280,0 тыс. человек. Численность педагогов составляет 35 305 тыс.; 125 из них имеют учёную степень кандидата и доктора наук, 17 757 – высшую и первую квалификационную категорию. Молодые педагоги в возрасте до 35 лет составляют 24% от общей численности учителей. Анализ контингента педагогических работников системы общего образования также позволяет выявить проблему старения кадров – доля учителей пенсионного возраста составляет 11,6%.

Ежегодно на базе ГБОУ «Институт развития образования» Краснодарского края (далее также – Институт развития образования), проходит повышение квалификации более 20 000 человек, что в среднем составляет более 53% от числа педагогов и руководителей образовательных организаций.

В настоящее время по запросам слушателей увеличилось количество программ, имеющих дистанционный модуль обучения, что дало возможность сокращения реального времени прохождения курсовой подготовки с отрывом от профессиональной деятельности.

Для выстраивания эффективной региональной системы организационно-методического сопровождения роста профессионального мастерства педагогических работников в регионе создана и апробируется информационная платформа на основе личных кабинетов директоров общеобразовательных организаций. В последние годы стало традиционным обучение школьных управленческих команд, что дало новый импульс в обеспечении качества управления и качества образования в целом.

В регионе создано профессиональное экспертное сообщество, включающее свыше 3500 педагогов системы общего образования, которые владеют навыками критериального оценивания в условиях проведения федеральных и региональных оценочных процедур.

В то же время активно формируется инновационное образовательное поле края, являющееся одним из мощнейших ресурсов развития региональной системы образования и формирования профессиональной компетентности учителя и руководителя школы. Участие образовательных организаций в краевом образовательном конкурсе «Инновационный поиск» отражает вовлеченность педагогов края в инновационную деятельность. За последние четыре года в конкурсе приняли участие 14170 педагогов края из 533 образовательных организаций. Сегодня в крае действует 90 краевых инновационных площадок, на базе которых осуществляется неформальное непрерывное профессиональное развитие педагогов.

В 2019 году Институтом развития образования разработан и реализуется проект «Научно-методическое сопровождение непрерывного развития профессионального мастерства сотрудников территориальных методических служб в условиях единого научно-методического пространства», направленный на обеспечение условий для выравнивания качества деятельности территориальных методических служб посредством распространения лучших методических практик и инновационного опыта на основе организации коллективного наставничества и деятельности сетевых сообществ.

Кроме того, в крае создано региональное учебно-методическое объединение педагогов, расширяется сеть ассоциаций педагогов: действуют ассоциации директоров школ, молодых педагогов, 8 ассоциацией учителей предметных областей. Несомненным преимуществом региональной системы

образования стали разработка и внедрение модели аттестации педагогических работников на основе работы аттестуемых в личных кабинетах электронной автоматизированной системы.

С другой стороны, проведенные исследования и наблюдения в ходе курсовой подготовки показывают, что около четверти педагогов края демонстрируют низкий уровень мотивации к повышению квалификации, профессиональному саморазвитию, низкий уровень социально-психологической готовности к инновационной деятельности.

Социально-психологическая готовность понимается нами как сложное психическое новообразование личности, структура которого состоит из взаимосвязанных компонентов: коммуникативного, мотивационного, личностного и эмоционально-волевого. Социально-психологическая готовность является достаточно сложным психическим новообразованием личности, поскольку она обеспечивает согласованность и единство ее уровней и форм субъективного опыта для успешного выполнения педагогической деятельности [8].

В научной литературе существуют различные подходы к определению данного понятия. Зимняя И.А. рассматривала социально-психологическую готовность как целостное проявление всех сторон личности, дающее возможность эффективно выполнять свои функции, а не только как проявление индивидуально-личностных качеств, обусловленное характером будущей деятельности.

Д.Н. Узнадзе и А.Ц. Пуни объясняли данный феномен как временную работоспособность, предстартовую активизацию психических функций, умение мобилизовать необходимые физические и психические ресурсы для реализации деятельности.

С целью определения уровня социально-психологической готовности к инновационной деятельности нами была проведена диагностика педагогов, что на последующих этапах работы позволит оптимизировать их целенаправленную подготовку в рамках организации работы Института развития образования (ИРО) Краснодарского края.

Для диагностики личностных качеств, определяющих инновационность педагогов, использовались следующие методики: опросник М. Кёртона «Диагностика инновационности субъекта», диагностика креативности личности Э.П. Торренса, анкетирование.

Изучение личностной инновационности педагогов как субъектов педагогической

деятельности было начато с проведения тестовой методики М. Кёртона, позволяющей выявить, насколько трудно или легко человек сохраняет черты инновационного или адаптивного поведения в течение длительного времени. Инновационность предполагает способность субъекта как воспринимать и осмысливать, так и при необходимости модифицировать и внедрять новые оригинальные идеи [11]. Для ее развития, с одной стороны, необходимо направлять усилия на повышение чувствительности субъекта к новому и нестандартному, а с другой – на развитие способности оперировать этими продуктами творческой деятельности [1].

Результаты, полученные в ходе изучения готовности педагогов к инновационной деятельности, показали, что наличие высокого индекса инновационности выявлено у 26% испытуемых. В процессе выбора вариантов ответов данные испытуемые выбирали высокую степень согласия с высказываниями о привлекательности к людям, часто меняющим свою профессию, готовности идти на риск в профессиональной деятельности, когда речь идет о новом интересном проекте. Данную группу испытуемых можно отнести к инноваторам.

Низкий индекс инновационности выявлен у 12% педагогов, которые демонстрировали несогласие с проведением рискованных мероприятий, проявили консерватизм в отношении изменений, происходящих в обществе, выразили негативное отношение к преобразованиям.

62% опрошенных респондентов продемонстрировали среднее значение индекса инновационности.

Таким образом, по результатам диагностики инновационности субъекта М. Кёртона испытуемые в целом характеризуются различным уровнем личностной инновационности, полярностью проявления согласия в отношении преобразований и своего личного вклада в реализацию преобразований своей профессиональной деятельности.

Проведение методики диагностики креативности личности Э.П. Торренса «Фигурный тест» позволило определить беглость (быстроту и легкость порождения новых идей) и оригинальность (способность генерировать не просто варианты, а новые, не шаблонные варианты и идеи), а совокупность этих двух свойств позволяет выявить креативность педагога.

Готовность педагогов к инновационной деятельности по признаку творчества была оценена в соответствии со следующими

значениями. Если педагог набрал по тесту Э.П. Торренса более 60 баллов, то можно констатировать его готовность к инновационной деятельности. В проведенной выборке в данную группу вошли 28% опрошенных учителей.

Если педагог набрал 35–60 баллов, то по уровню развития творчества он не готов к инновационной деятельности, целесообразна его подготовка к функциям инноватора. Данная группа в исследовании оказалась самой многочисленной, составив 67%.

Менее 35 баллов набрали 5%, следовательно, они не готовы к инновационной деятельности, и их подготовка к инновационной деятельности, скорее всего, нецелесообразна.

Обобщение результатов проведенных методик позволило выделить из выборки

педагогов три группы по уровню готовности к инновационной деятельности. В первую группу следует включить педагогов, которые продемонстрировали высокие показатели личностной инновационности и креативности; они характеризуются высокой степенью готовности к инновационной деятельности (26%).

Вторую группы составили педагоги, продемонстрировавшие средние показатели личностной инновационности и креативности, имеющие недостаточную степень готовности к инновационной деятельности – 62%. Для обеспечения динамики профессионального роста и обеспечения готовности к инновационной деятельности эти педагоги нуждаются в специальном сопровождении.

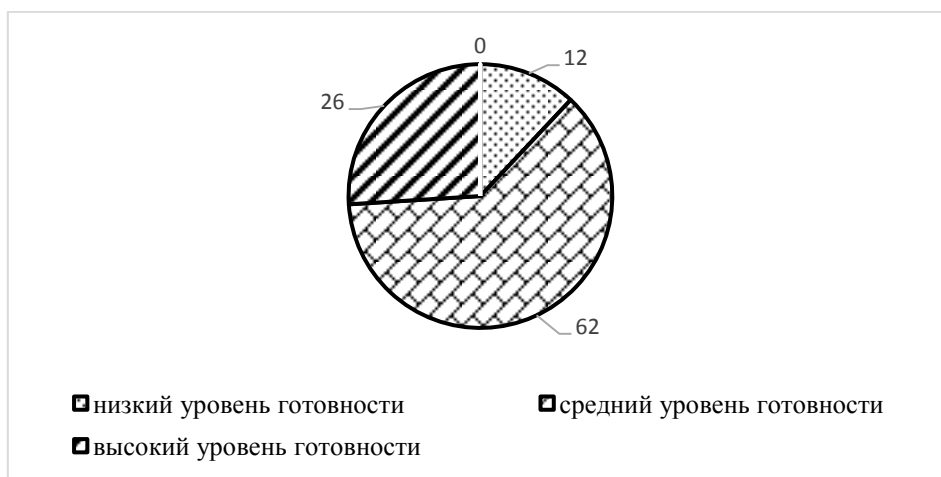


Рисунок 1. - Уровень социально-психологической готовности к инновационной деятельности

Третью группу составили педагоги, продемонстрировавшие низкие показатели личностной инновационности и креативности. Эту группу следует обозначить как категорию не готовых к инновационной деятельности – 12%.

Неготовность к инновационной деятельности этой группы педагогов определяется невозможностью реально подходить к ситуациям профессиональной деятельности, а также склонностью переоценивать свои возможности.

Для изучения готовности учителей к руководству инновационной деятельностью обучающихся, в частности исследовательской деятельностью, нами была разработана и проведена анкета «Организация исследовательской деятельности учащихся в школе». Анкета включала следующие вопросы: как и какими способами учитель организует исследовательскую деятельность школьников в урочное и внеурочное время; участвовал ли учитель с учениками в исследовательских конференциях и конкурсах исследовательских

работ; обучает ли учитель целеполаганию, формулированию гипотез и их проверке, планированию исследовательской работы, анализу полученных результатов и формулированию выводов и др.

Анкетирование показало, что типичными трудностями в организации исследовательской деятельности школьников являются недостаточный уровень знаний и умений педагогов в данной области, нехватка свободного времени как у учителей, так и у учеников, а часть учителей не стремятся организовать исследовательскую работу с учениками.

В ходе исследования нами были выделены три группы учителей школ по уровню готовности к организации исследовательской деятельности учащихся.

К первой группе (с низким уровнем готовности) мы отнесли тех преподавателей, которые слабо владели теорией и методикой организации этой работы, у них не были сформированы умения организации

исследовательской деятельности в урочное и внеурочное время, они не стремились вовлечь учащихся в исследовательскую деятельность. Учащиеся их классов лишь от случая к случаю занимались исследовательской деятельностью. Учителя данной группы практически не участвовали с учениками в исследовательских конкурсах и конференциях. По данным исследования, к данной группе можно отнести

30% учителей.

Средним уровнем готовности обладали те учителя, которые понимали и стремились организовывать исследовательскую деятельность школьников, но из-за недостаточного знания теории и методики организации этого процесса, недостаточно сформированных собственных исследовательских умений не добивались желаемого результата (54% респондентов).



Рисунок 2. - Уровень готовности учителей к руководству исследованиями учащихся

К третьей группе учителей с высоким уровнем готовности (16% респондентов) мы отнесли тех педагогов, которые владели теорией и методикой организации исследовательской деятельности, умело вовлекали учащихся в исследовательскую деятельность как во время, так и вне урока, добивались заметных успехов в работе. Учителя данной группы активно участвуют в различных конкурсах, в которых занимают призовые места. Полученные в ходе исследования данные убедили нас в необходимости повышения уровня готовности учителей к организации исследовательской деятельности учащихся.

Таким образом, результаты проведенного исследования стали для нас ориентиром в работе с учителями школ и актуализировали необходимость формирования социально-психологической готовности педагогов к инновациям, представленным на схеме 1.

Отметим, что в рамках формирования социально-психологической готовности педагогов к инновациям идет преодоление внутренних и внешних проблемных затруднений педагогов в применении инноваций и творчества в педагогической деятельности [2].

К внешним факторам можно отнести проблемы материально-технического характера (недостаток научной и методической литературы, отсутствие необходимых технических условий, отсутствие оплаты за инновационную деятельность); проблемы, обусловленные спецификой педагогической деятельности (зависимость нововведения от восприятия его детьми, неприятие нововведения родителями или их незаинтересованность, непонимание коллег, администрации, недостаток помощи со стороны школьных психологов и др.); проблемы, связанные со спецификой инновационной деятельности (большой объем необходимой для усвоения информации, отсутствие научных консультантов; отсутствие общения с коллегами других образовательных учреждений и др.).

К внутренним факторам относятся проблемы в области подготовки к педагогической деятельности (отсутствие достаточных знаний по педагогике, психологии); теоретико-практической готовности к инновационной деятельности (теоретических знаний и умений в области педагогической инноватики) и др.

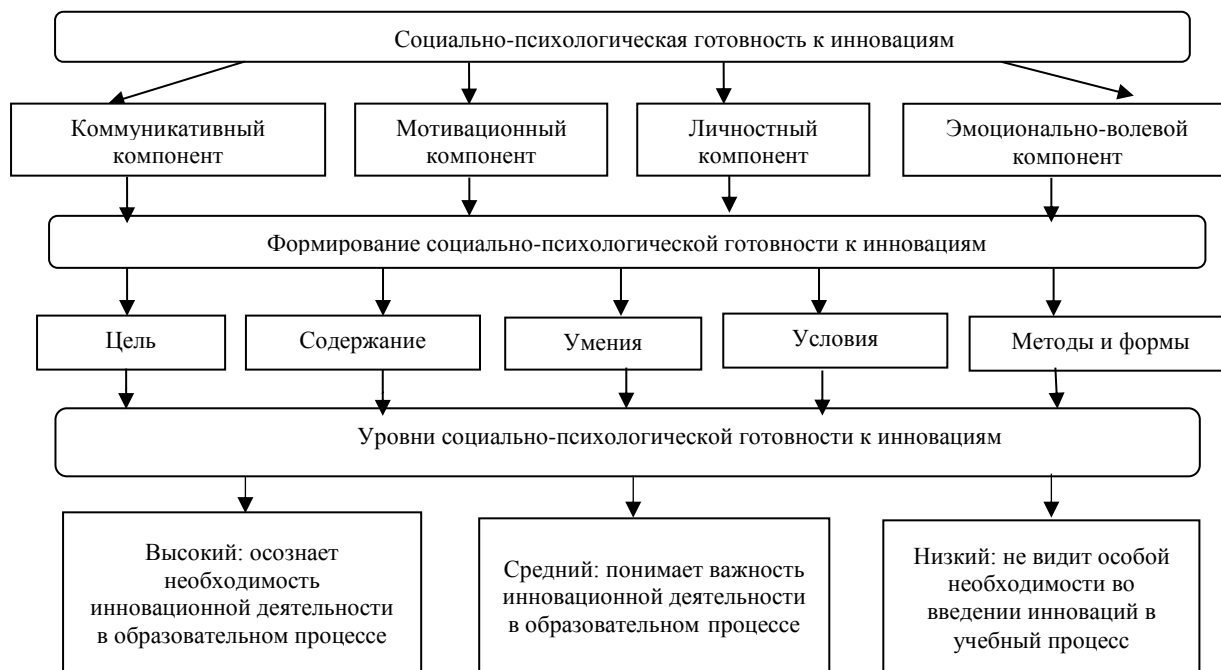


Схема 1. - Формирование социально-психологической готовности учителя к инновациям

В нашем исследовании мы придерживаемся идеи решения обозначенных проблем посредством реализации целостности действий:

- аксиологических: отработка навыков принятия решений;
- проектировочных: перевод научных идей в нормативные;
- конструктивных: реализация всех видов проектов в педагогической деятельности с субъектами образования;
- оценочно-измерительных: выявление показателей эффективности инновационного процесса и качества его результата;
- рефлексивных: осмысление опыта индивидуальной и коллективной инновационной деятельности.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: формирование социально-психологической готовности существенно повысит вероятность реализации инноваций и применения креативности у педагогов в современной школе, будет способствовать повышению ее уровня. В современных условиях педагог должен учитывать тенденции развития современного общества, соответствовать требованиям системы образования, быть готовым идти в ногу со временем, что определяет необходимость постоянного совершенствования и повышения профессионального уровня педагога.

Кроме того, полученные результаты обусловили необходимость создания в регионе центра непрерывного повышения профессионального

мастерства педагогических работников и центра оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов, обеспечивающих в постоянном режиме взаимодействия необходимые преобразования модели профессиональной квалификации педагогов и представляющие собой динамичные методические системы, призванные обеспечить полноценную интеграцию учителя в образовательную экосистему.

Анализ выявленных проблем, а также существующей системы организации и содержания процесса повышения квалификации учителей и руководителей образовательных организаций Краснодарского края, опыт коллег позволил интегрировать феномен социально-психологической готовности в организационную модель системы профессионального роста педагогов, разработанную коллективом авторов ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» [3;6], см. рисунок 4. Особенностью данной системы является повышение активности образовательных организаций как работодателей в разработке траекторий карьерного роста педагога [3], повышение социальной ответственности педагога и образовательной организации за качество предоставляемых социуму образовательных услуг [4], реализация задач Национальных проектов «Наука» и «Образование».

Далее необходимо отметить реперные точки при реализации модели в целях повышения уровня социально-психологической готовности педагогов

к инновациям и совершенствования системы профессионального роста педагогов. Предлагаемые рекомендации будут способствовать продуктивной реализации модели.

1. Требуется системных подходов персонализация личностно ориентированных технологий и содержания повышения квалификации педагогических работников, которая невозможна без предварительной оценки профессионального мастерства слушателей курсов, изучения их профессиональных дефицитов и существующих профицитов, то есть лучших педагогических практик.

2. Цифровая школа требует от учителя владения цифровыми навыками, а от системы повышения квалификации – перехода к цифровизации процесса освоения дополнительных профессиональных программ, что, несомненно, является еще одним ресурсом развития системы повышения квалификации педагогических работников. Вызов цифровой эпохи определяет новый вектор в развитии образования – «формирование современной и безопасной цифровой образовательной среды» [9]. В современном мире цифровые технологии, являясь средой существования, открывают все новые возможности, но в то же время цифровая среда требует от педагогов другого восприятия мира, иного педагогического стиля в профессиональной деятельности, иных педагогических технологий и форм работы с обучающимися. Сегодня речь идет о готовности к профессиональной деятельности в образовательных организациях, в которых внедряются «целевые модели цифровой образовательной среды»; формируются «сообщества горизонтального обучения»; разрабатывается «система фиксации цифрового следа» и выстраивания «индивидуальной траектории обучения» для каждого обучающегося [6].

3. В регионе достаточно развита образовательная экосистема, предполагающая интеграцию всех уровней государственного образования. Тем не менее назрела необходимость поиска новых форм взаимодействия, позволяющих использовать консолидированные ресурсы, направленные на повышение уровня профессиональных компетенций учителей и руководителей образовательных организаций. Достаточные информационные потоки сети «Интернет» дают возможность педагогам повысить только теоретический уровень, что не отвечает требованиям и условиям формирования и развития профессиональной компетентности

учителя; зачастую курсы повышения квалификации выбираются по формальным признакам в ущерб качеству образования.

4. Организационно-методические проблемы касаются дальнейшего совершенствования формата непрерывного профессионального развития педагогов региона: требуется поступательного развития такая неформальная модель повышения квалификации, как деятельность педагога в сетевых профессиональных сообществах – ассоциациях, объединениях, как реальных, так и виртуальных. Как новая форма повышения квалификации педагогических работников сетевые образовательные модели представляют отдельную ценность. Данная форма повышения квалификации предоставляет возможность педагогическому сообществу взаимодействовать друг с другом, с различными образовательными организациями по вопросам совместной деятельности, обмена опытом, создания нового интеллектуального продукта и тому подобное. Сетевое взаимодействие – это система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному сообществу и обществу в целом инновационные модели содержания образования, экономики образования, управления системой образования и образовательной политики.

5. В большинстве своем в системе повышения квалификации используется традиционная лекционно-семинарская форма обучения. Доля интерактивного обучения в реальном положении дел занимает не более 30% учебного времени. В полной мере не используются технологии и методы, позволяющие сделать большинство занятий практикоориентированными, традиционный режим освоения дополнительных профессиональных программ повышения квалификации не позволяет реализовать вариативность и гибкость структурных форм организации образовательного процесса.

6. Остается значимой проблема кадров, осуществляющих процесс повышения квалификации. Для реализации задач современного профессионального развития необходимы команды специалистов-профессионалов, освоивших новые профессии, готовых содействовать профессиональному росту учителя и создавать условия для его профессионального развития, генерировать новые идеи, осуществлять тьюторскую деятельность, разрабатывать образовательные траектории, организовывать проектное обучение, координировать образовательные онлайн-платформы и другое.

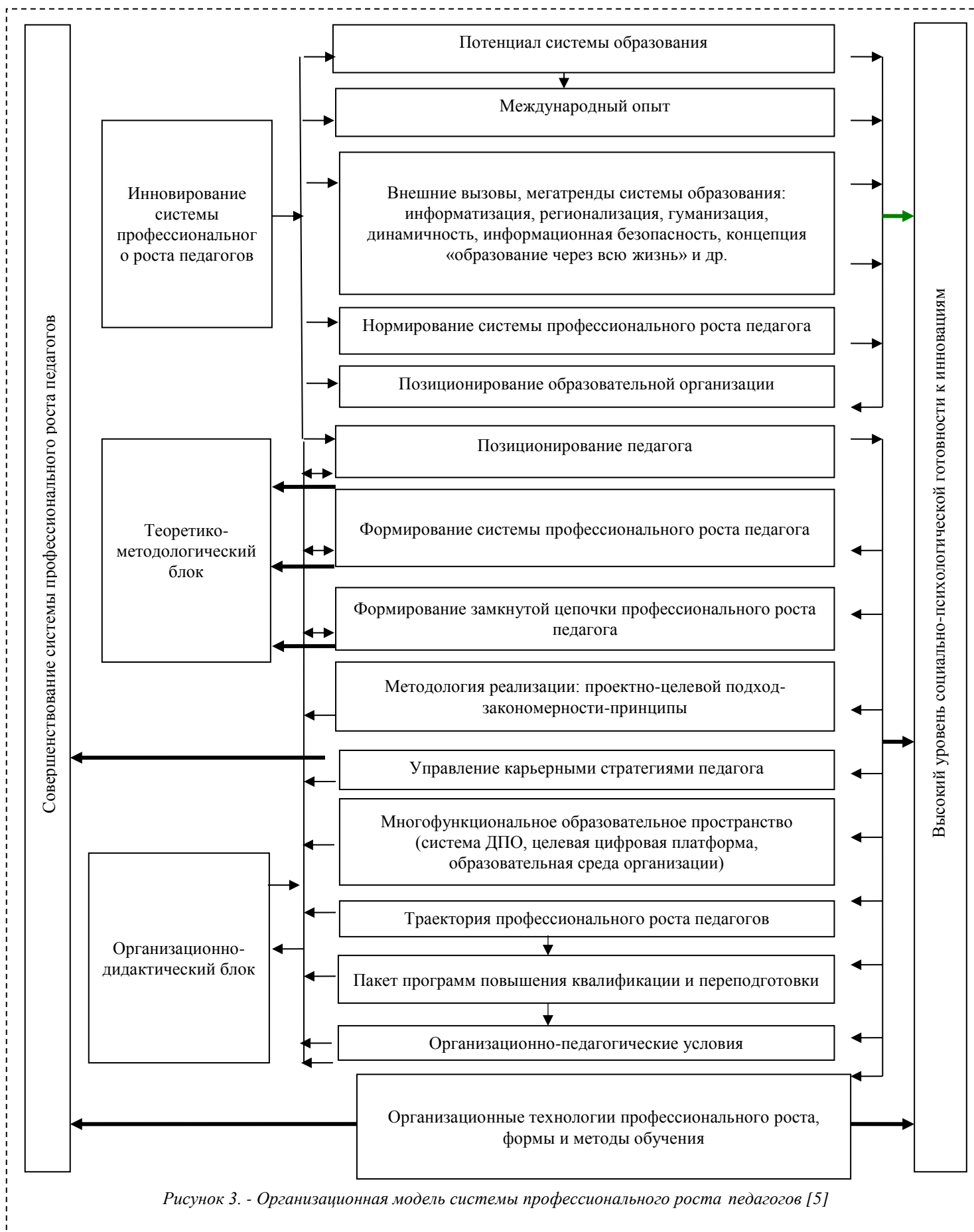


Рисунок 3. - Организационная модель системы профессионального роста педагогов [5]

7. Очевидна необходимость психолого-педагогической поддержки педагога, предполагающая организацию психолого-педагогического сопровождения карьерного продвижения, способствующего повышению уровня социально-психологической готовности к инновациям, адаптированности к условиям реализации собственной профессиональной карьеры, повышения осознания необходимости профессионального роста педагога как основы профессиональной карьеры, понимания реализации карьеры как накопление человеческого капитала, умение использовать личностные ресурсы, быть мобильным и развиваться в динамичной ситуации [3]. Необходимо актуализировать организацию тьюторинга как пролонгированного способа сопровождения и поддержки педагога в процессе реализации индивидуальных задач профессионального роста в соответствии с карьерной стратегией. Реализация кадровой работы и тьюторинга педагогов в рамках системы профессионального роста, а также реализация аттестационной и диагностической деятельности по карьерному «движению» педагогов должны осуществляться системно и на разных структурных уровнях образовательной организации [10].

8. Развитие личностных ресурсов, готовности к инновациям, с помощью которых можно делать эффективный и осмысленный поведенческий выбор, способствующий совладанию с ситуациями повышенной социально-интеллектуальной ответственности, определяет конкурентоспособность педагога в современных условиях [3]. Идентификация и нивелирование рисков профессионального роста педагога требуют учета его затруднений и потребностей и

проецирующихся на результативность его профессиональной деятельности. Различные профессиональные барьеры и препятствия для педагога могут быть разнообразными и связанными: с содержательной стороной деятельности (отсутствие необходимых знаний и умений); мотивационной стороной (отсутствие желания и готовности к чему-либо и т.д.); организационной стороной (отсутствие необходимых условий и т.п.) и другими аспектами деятельности (системно-динамическая теория деятельности академика РАО Р.Х. Шакурова) [6].

9. Риски, ограничивающие эффективность профессионального роста педагога (кризисные явления профессионального роста педагога на социальном, профессиональном и личностном уровнях, синдром эмоционального выгорания, психолого-педагогическая неготовность к преодолению барьеров, к саморефлексии, сформированные устойчивые стереотипы [7]), также должны быть учтены при разработке и реализации современной системы профессионального роста педагога.

В заключении отметим, что региональные системы повышения квалификации и профессионального роста педагогов создаются с целью моделирования теоретико-методологического и практико-ориентированного образовательного пространства профессионального развития работников образования. Данные системы обеспечивают условия для повышения качества образовательных услуг и участия организаций, реализующих дополнительные профессиональные программы, содержание которых отражает, в том числе, специфику, потребности и особенности региона.

Литература:

1. Безрудный Ф., Смирнова Г., Нечаева О. Сущность понятия инновации и его классификация / Ф. Безрудный, Г. Смирнова, О. Нечаева // *Инновации*. - 1998. - № 2/3. - С. 3-13.
2. Вчерашний Р., Сухарев О. Инновации – инструмент экономического развития / Р. Вчерашний, О. Сухарев // *Инвестиции в России*. - 2000. - № 1. - С. 22-32.
3. Козлов В.Е., Левина Е.Ю. Модель научно-методического обеспечения профессионального роста педагогов по подготовке кадров / В.Е. Козлов, Е.Ю. Левина, С.В. Хусаинова, Л.А. Шибанкова // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. – 2019. - № 2. - С. 107-115.
4. Левина Е.Ю. Качество как детерминанта социальной ответственности образования / Е.Ю. Левина // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. - 2017. - № 2(26). - С. 42-47.
5. Наумов С.В. Регионализация образования и стратегии управления его развитием / С.В. Наумов // *Журнал «Интеграция образования»*. - 2004. - № 4. - С. 11-18.
6. Научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров: научно-методическое пособие / Р.Х. Гильмеева, Е.Ю. Левина, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией В.Е. Козлова, С.В. Хусаиновой. - Казань: «ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2019. - 156 с.
7. Пиотрович А.Н. Методы оценки инновационных рисков / А.Н. Пиотрович // *Проблемы экономики*. - 2007. - № 6(19). - С. 134-137.
8. Рерке В.И., Бубнова И.С. Готовность

педагогов к инновационной деятельности в образовательной организации: организационно-психологический аспект / В.И. Рерке, И.С. Бубнова // Вестник Поволжского института управления. - 2019. - Т. 19. - № 1. - С. 59-67.

9. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 25 октября 2016 г. № 9).

10. Шибанкова Л.А. Тьюторинг как организационно-педагогическое условие профессионального роста педагога по подготовке кадров: сборник / Л.А. Шибанкова //

Профессиональное и высшее образование: взаимодействие традиций и новаций / Материалы I Международных педагогических чтений, посвященных научным школам Института педагогики, психологии и социальных проблем (19 сентября 2019 года). – Казань: ФГБНУ «ИППСП», 2019. – С. 268-272.

11. Яголковский С.Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы / С.Р. Яголковский. - М., 2010. - 272 с.

12. Shibankova L. et al. Institutional mechanisms of university teacher professional development / Humanities & Social Sciences Reviews. - 2019. - Vol 7, No 4. - P. 1061-1068.

Сведения об авторах:

Навазова Татьяна Гавриловна (г. Краснодар, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научной и исследовательской деятельности ГБОУ ИРО Краснодарского края, e-mail: navazova-t-g@iro23.ru

Бубнова Ирина Сергеевна (г. Краснодар, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии и социологии управления ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»; старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела ГБОУ ИРО Краснодарского края, e-mail: irinaz-bubnova@yandex.ru

Пирожкова Ольга Борисовна (г. Краснодар, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, начальник научно-исследовательского отдела ГБОУ ИРО Краснодарского края, e-mail: pirogkova-ob@mail.ru

Шибанкова Люция Ахметовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: luz7@yandex.ru

Data about the authors:

T. Navazova (Krasnodar, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, vice-rector for scientific and research activities of the Institute for the Development of Education of the Krasnodar Territory, e-mail: navazova-t-g@iro23.ru

I. Bubnova (Krasnodar, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Department of Social Psychology and Management Sociology, Kuban State University, e-mail: irinaz-bubnova@yandex.ru

O. Pirozhkova (Krasnodar, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, head of the research department of the Institute for the Development of Education of the Krasnodar Territory, e-mail: pirogkova-ob@mail.ru

L. Shibankova (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher of Research Department Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, e-mail: luz7@yandex.ru

19.00.07 - Педагогическая психология

DOI: 10.34772/KPJ.2019.137.6.007

УДК 159.9.072

УВЛЕЧЕННОСТЬ РАБОТОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В.С. Лукина, Е.Е. Запорожская

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь между увлеченностью работой и профессиональным выгоранием учителей средней школы. В исследовании приняли участие 120 учителей общеобразовательных школ, имеющие различный стаж работы в образовательном учреждении. Результаты исследования подтверждают существующее предположение об обратной корреляции между увлеченностью и выгоранием. В целом, респонденты имеют средний уровень выгорания; наиболее выраженным в составе синдрома выгорания оказался компонент «редукция достижений». Результаты исследования несколько отличаются от исследований, выполненных ранее. Также были получены новые результаты, согласно которым показатели «стаж работы» и «возраст» имеют обратную корреляцию с уровнем выгорания и положительную с увлеченностью работой. Полученные данные открывают новые возможности для изучения позитивных состояний, связанных с профессиональной деятельностью в старшем возрасте.

Ключевые слова: увлеченность работой, профессиональное выгорание, учителя средней школы, стаж работы, редукция профессиональных достижений.

ENGAGEMENT AND BURNOUT SYNDROME OF TEACHERS OF A SECONDARY SCHOOL

V. Lukina, E. Zaporozhskaya

Abstract. The article discusses the relationship between engagement and professional burnout of secondary school teachers. 120 respondents with different work experience in an educational institution took part in the study. The results of the study confirm the existing assumption of an inverse correlation between engagement and burnout. In general, respondents have an average level of burnout, the component «reduced personal accomplishment» turned out to be the most pronounced in the composition of the burnout syndrome. The results of the study are somewhat different from studies performed previously. New results were also obtained, according to which the indicators «work experience» and «age» have an inverse correlation with the level of burnout and positive with engagement. The data obtained open up new opportunities for studying the positive conditions associated with professional activities at an older age.

Keywords: engagement, professional burnout, secondary school teachers, work experience, reduced personal accomplishment.

В последние годы усиливается тенденция к изучению позитивных состояний и сильных сторон человека, что обусловлено необходимостью получения наиболее полного представления о психической жизни человека. Гуманистический подход к человеку, доверие к его внутренним ресурсам и возможностям, признание роли внутренней мотивации способствуют росту числа исследований, предметом которых являются позитивные состояния. Это позволяет осуществлять проактивные действия, связанные с профилактикой неблагоприятных состояний человека, его деятельности и общего функционирования.

Все изменения, происходящие в обществе, разворачиваются на фоне мегатренда – ускорение всех процессов, следовательно, возрастает неопределенность, изменчивость, подвижность внешней среды, что предъявляет высокие требования к человеку как субъекту труда, его рефлексивности и возможностям саморегуляции.

Одним из таких направлений является изучение увлеченности работой, которое рассматривается как состояние противоположное профессиональному выгоранию. Беккер А. дает следующее определение данному феномену: «направленное и организованное участие; когда работники вовлечены в рабочий процесс, то они начинают самовыражаться физически, когнитивно, эмоционально и мысленно» [2].

Настоящее исследование было предпринято с целью изучения взаимосвязи увлеченности и синдрома эмоционального выгорания у школьных учителей. Основываясь на теоретических и эмпирических исследованиях, мы предположили, что респонденты, имеющие высокий уровень увлеченности, будут иметь низкий уровень профессионального выгорания.

В исследовании приняли участие учителя общеобразовательных школ г. Якутска в количестве 120 человек; распределение респондентов по стажу представлено в таблице 1.

Таблица 1. – Распределение респондентов по стажу

Стаж работы	Кол-во респондентов, чел.	%
До 5 лет	12	10
6 – 10	24	20
11 - 15	15	12,5
16 - 20	17	14,2
21 - 25	18	15
26 - 30	21	17,5
Свыше 30	13	10,8
	120	100

В работе были использованы методики «Диагностика профессионального выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой); «Утрехтская шкала вовлеченности в работу» (В. Беккер и В. Шауфели, в адаптации Д.А. Кутузовой).

Результаты диагностики по методике К. Маслач показали, что большая часть респондентов имеет средний уровень выгорания (66%), для незначительного числа респондентов характерен высокий уровень (2%). Как

показывают многочисленные исследования, выгорание является характерным процессом, сопровождающим деятельность педагога. Специфика деятельности учителя средней школы такова, что она сопровождается высоким уровнем психической напряженности, повышающимися требованиями к профессиональному мастерству, компетенциям.

Детальный анализ показателей по субшкалам методики позволил выявить несколько тенденций, см. рисунок 1.

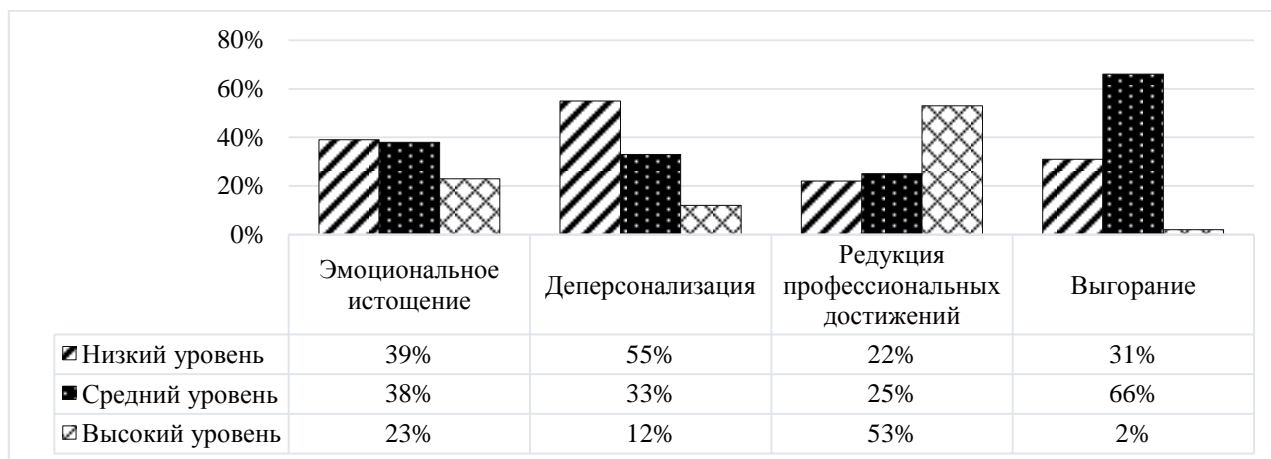


Рисунок 1. – Распределение значений по методике «Диагностика профессионального выгорания»

Стоит обратить внимание на то, что респонденты показали высокий уровень по субшкале «Редукция профессиональных достижений», что не характерно для исследований других авторов. Для сравнения мы обратились к результатам исследований других авторов, например [7], учителя средних общеобразовательных школ в исследовании имеют высокие показатели по субшкале «Эмоциональное истощение», тогда как показатели по субшкале «Редукция достижений» имеют наименьшее значение.

В целом, редукция достижений является показателем когнитивно-эмоционального выгорания [6]. Высокие показатели редукции свидетельствуют о том, что учителя могут иметь негативное самоотношение к профессиональной

сфере, испытывать чувство компетентности в работе. Учителя говорят об увеличении бюрократической нагрузки по заполнению различных отчетов, форм, в которой они не видят смысла. По их мнению, бумажная работа отнимает время и оставляет меньше времени и возможностей для творческой работы, для общения с учениками [3]. По мнению Поляковой О.Б., следствием обесценивания результатов своей деятельности является психическая дезадаптация, при которой человеку трудно приспособиться к новым требованиям. Результаты нашего исследования согласуются с представлениями о том, что снижение значимости своих достижений в прошлом в значительной степени оказывает влияние на

общий уровень профессионального выгорания у учителей [4].

По методике В. Шауфели высокий уровень увлеченности демонстрируют 19% опрошенных, средний уровень - 45% и низкий уровень - 36%. В целом, респонденты лояльны по отношению к своей работе, получают удовлетворение от

работы, но и не испытывают повышенного энтузиазма по отношению к тому, что приходится делать.

Корреляционный анализ позволил выявить интересные взаимосвязи между возрастом и стажем респондентов и некоторыми показателями по шкалам методик, см. рисунок 2.



Рисунок 2. – Корреляции с показателями «возраст» и «стаж»

Согласно ранее проведенным исследованиям, среди детерминант профессиональных деструкций и выгорания выделяют стаж работы. Также, по мнению К. Маслач, некоторое повышение показателей эмоционального истощения можно рассматривать как норму, характерную для возрастных изменений. Маркова А.К. среди причин, приводящих к профессиональному истощению, также указывает возрастные изменения [5]. Однако в нашем исследовании с возрастом и увеличением стажа работы наблюдается возрастание вовлеченности в работу и снижение эмоционального истощения. Некоторые эмпирические данные также указывают на неоднозначность связи выгорания и стажа работы. Исследование [1] выявило, что уровень выгорания и стаж прямо коррелируют до определенного момента (до 10 лет), затем происходит снижение уровня выгорания. Можно предположить, что с возрастом и стажем происходит накопление профессионального

опыта, развитие навыков саморегуляции. Кроме того, увлеченность рабочим процессом, нахождение смысла в выполняемой деятельности также могут служить своеобразной профилактикой выгорания.

Среди исследователей проблемы соотношения вовлеченности в работу профессионального выгорания нет единого мнения относительно того, являются ли данные понятия противоположными конструктами одной шкалы. Согласно мнению К. Маслач и М. Лайтер [8], увлеченность может диагностироваться отсутствием симптомов выгорания. Корреляционный анализ результатов настоящего исследования косвенно подтверждает это предположение. Выявлена отрицательная корреляция между показателем «увлеченность» и субшкалами «эмоциональное истощение», «редукция профессиональных достижений» и «общий уровень выгорания», см. таблицу 2.

Таблица 2. – Корреляция между шкалами методик

	Эм. истощение	Деперсонализация	Редукция	Выгорание	Вовлеченность
Эм. истощение	1,000	,468**	,072	,505**	-,303**
Деперсонализация		1,000	,024	,317**	-,063
Редукция			1,000	,636**	-,393**
Выгорание				1,000	-,431**
Увлеченность					1,000

Примечание: ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

Увлеченность имеет отрицательную корреляцию с субшкалами «эмоциональное

истощение» и «редукция достижений», но не имеет взаимосвязи с «деперсонализацией». В

этом есть некоторое противоречие, так как теоретически между ними также должна существовать обратная корреляция.

Таким образом, результаты нашего исследования позволяют сделать выводы:

1. Большая часть респондентов имеет средние значения по шкале выгорания, что может сигнализировать о риске формирования синдрома выгорания, поэтому необходимо проводить для учителей обучающие мероприятия по его профилактике.

2. Отличительными результатами настоящего исследования являются высокие значения когнитивного компонента синдрома выгорания – «редукция личных достижений», при меньших значениях по субшкалам «эмоциональное истощение» и «деперсонализация». То есть наиболее

дестабилизирующим является фактор повышенных требований к профессиональному уровню.

3. Исследование взаимосвязи синдрома выгорания и вовлеченности в работу показало, что между ними существует обратная корреляция. Данные результаты подтверждают нашу гипотезу о том, что высокий уровень вовлеченности сопровождается низким уровнем выгорания.

Обобщая итоги исследования, можно сказать, что наиболее интересными результатами является данные о том, что с возрастом происходит повышение увлеченности работой. Возможно, это отражает тенденцию к увеличению продолжительности активной профессиональной деятельности, интересом к работе.

Литература:

1. Акименко Н.К. Особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов с различным стажем работы в школе / Н.К. Акименко // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С. 149-153.

2. Барабанщикова В.В., Климова О.А. Представления о вовлеченности в работу и трудоголизме в современных психологических исследованиях / В.В. Барабанщикова, О.А. Климова // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 1. – С. 52-60.

3. В школе скоро некому будет работать [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.znak.com/2019-10-07/uchitelya_o_nizkih_zarplatah_beskonechnyh_otchetah_i_nedostatkah_sistemy_obrazovaniya

4. Водопьянова Н.Е., Густелева А.Н. Позитивное самоотношение как фактор устойчивости к профессиональному выгоранию учителей / Н.Е. Водопьянова, А.Н. Густелева //

Вестник СПбГУ. – Сер. 12. – 2010. – № 4. – С. 166-172.

5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

6. Полякова О.Б. Категория и структура профессиональных деформаций / О.Б. Полякова // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 1. – С. 57-64.

7. Шабанова Т.Л., Орлянский Д.Э., Павлинова А.Б. Сравнительный анализ особенностей проявления профессионального выгорания у учителей разных типов школ / Т.Л. Шабанова, Д.Э. Орлянский, А.Б. Павлинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61. – С. 435-438.

8. Maslach С., Leiter М.Р. The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.

Сведения об авторах:

Лукина Валентина Сергеевна (г. Якутск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии Северо-Восточного федерального университета, e-mail: lukina_v@mail.ru

Запорожская Екатерина Евгеньевна (г. Якутск, Россия), магистрант, Институт психологии Северо-Восточного федерального университета.

Data about the authors:

V. Lukina (Yakutsk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of, North-Eastern Federal University; Institute of psychology, e-mail: lukina_v@mail.ru

E. Zaporozhskaya (Yakutsk, Russia), graduate student, North-Eastern Federal University; Institute of psychology.

УДК 159.9.07

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ УСПЕШНОГО УЧИТЕЛЯ

Н.В. Матвеева

Аннотация. Актуальность изучения индивидуальности «успешного» учителя обусловлена «внешним» противоречием между стремительными социальными изменениями, предъявляющими высокие требования к современному человеку. С каждым годом требования, предъявляемые к представителям данной сферы, становятся все сложнее и сложнее, поскольку учитель оказывает влияние на формирование личности будущего поколения. Цель статьи заключается в определении профессионально важных качеств успешного учителя на основе эмпирического исследования индивидуальности успешного учителя. Отбор испытуемых в выборку профессионально успешных учителей осуществлялся по наличию высоких общественных признаний, званий, наград, связанных с профессией на основе экспертного оценивания. Автором были выявлены критерии успешного учителя в современном обществе. Проведен сравнительный анализ между профессионально успешными учителями и учителями, не отмеченными обществом как успешные.

Ключевые слова: учитель, успешность, успех, индивидуальность, психологический портрет.

RESEARCH OF INDIVIDUALITY OF A SUCCESSFUL TEACHER

N. Matveeva

Abstract. The relevance of studying the individuality of a "successful" teacher is due to the "external" contradiction between the rapid social changes that impose high demands on modern man. Every year the requirements imposed on the representatives of this sphere become more and more difficult, as the teacher influences the formation of the personality of the future generation. The purpose of the article is to determine the professionally important qualities of a successful teacher on the basis of an empirical study of the individuality of a successful teacher. The selection of subjects in the sample of professionally successful teachers was carried out on the basis of high public recognition, titles, awards related to the profession on the basis of expert evaluation. The author identified the criteria for successful teachers in modern society. The comparative analysis between professionally successful teachers and teachers not marked by society as successful is carried out.

Keywords: teacher, success, success, individuality, psychological portrait.

На сегодняшний день представление о целостной индивидуальности мы можем встретить в трудах С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, В.С. Мерлина, А.В. Брушлинского, Т.Ф. Базылевича, Э.А. Голубевой, В.М. Русалова [1-4;6].

Многочисленные исследователи труда и личности учителя единодушно отмечают, что учитель как никто другой оказывает влияние на формирование личности детей, подростков, молодых людей [3].

В толковом словаре Ожегова С.И. и Шведова Н.Ю. написано, что успех - это: 1) удача в достижении чего-нибудь; 2) общественное признание; 3) хорошие результаты в работе, учебе. Пользоваться успехом – быть популярным, вызывать к себе интерес [5]. В толковом словаре Ожегова С.И. и Шведова Н.Ю. написано, что «успешный» – сопровождающийся успехом, удачный [5].

Успешный человек - это человек, ставящий перед собой перспективные цели и умеющий грамотно их достигать: своевременно, с

минимальными затратами энергии, в гармонии с жизнью и обстоятельствами [7].

На сегодняшний день наиболее адекватной стратегией исследования индивидуальности является использование принципов системного подхода. Системный подход в изучении профессиональной успешности учителя определяет и положение о комплексном характере факторов, отражающихся в её показателях, о возможностях взаимной компенсации и стимуляции различных компонентов психики при поддержании требуемого уровня профессиональной успешности. Это означает, во-первых, что профессиональная успешность учителя зависит от совокупного влияния на нее особенностей субъекта, содержания, средств, условий и организации деятельности, во-вторых, что изучение психики с позиций, предъявляемых к ней требований деятельности должно проводиться в совокупности взаимосвязанных и взаимообусловленных её характеристик.

Целью исследования является составление психологического портрета индивидуальности профессионально успешного учителя.

Работа проведена на базе образовательных учреждений г. Якутска и в районах Республики Саха (Якутия). В эмпирическом исследовании приняло участие 80 учителей-предметников. Все испытуемые в возрасте от 34 до 69 лет. Сорок из них профессионально успешные учителя; сорок - учителя, не отмеченные обществом как успешные.

В нашем опросе участвовали всего 223 человека с 12 до 75 лет. На основании классификации возрастных периодов Дж. Биррена (Birren, 1964), мы разделили всех опрошенных на 4 группы: от 12 до 17 лет (юность) – 93 человека; от 17 до 25 лет (ранняя зрелость) - 68 человек; от 25 до 50 лет (зрелость) – 41 человек; от 50 до 75 лет (поздняя зрелость) – 21 человек.

Люди юного возраста ответили, что успешный учитель это тот, кто хорошо знает свой преподаваемый урок (49,4%); на втором месте – умный и интеллектуальный человек (47,3%); на третьем – тот, у кого хорошие отношения с учениками и с коллективом (41,9%); потом тот, у кого много награды и грамоты (35,5%); честный (33,3%); справедливый и уравновешенный человек (по 31,2%); тот, у кого его дети показали высшие результаты по ЕГЭ (30,1%); аккуратный и пунктуальный по (29%); и тот, кто любит детей и свою работу (27,9%).

Люди ранней зрелости ответили, что успешный учитель – это человек, удовлетворенный от своей деятельности (47,1%); на втором месте тот, кто объясняет и преподаёт доступным языком (42,6%); на третьем – тот, кто применяет новые методики преподавания (38,2%); потом тот, кто хорошо владеет и знает свой преподаваемый предмет (35,3%); отзывчивый и терпеливый по (30,8%); тот, у кого хорошие отношения с учениками и с коллективом (26,4%); в меру требовательный (22,1%); обладающий чувством юмора (16,2%).

Люди зрелого возраста ответили, что успешный учитель – это учитель, который объясняет и преподаёт доступным языком (60,9%); на втором месте тот, кто объективно оценивает знания учащихся (58,5%); на третьем – учитель, который относится справедливо во всем (56,1%); потом тот, кто любит детей и свою работу (удовлетворенность своей работой) (51,2%); тот, у кого высокий результат в своих делах и тот, кто долго работал (опытный) (по 48,8%); учитель, который притягивает к себе своих учеников (43,9%); хороший наставник для

родителей и пример для учеников (36,6%), ответственный (26,8%).

Люди поздней зрелости считают, что успешный учитель – это учитель, который любит и отдаётся своей работе (76,2%); потом считают, что это учитель, достигший своих целей (66,7%); потом это тот, кого уважают ученики, коллектив и родители; наличие опыта (по 61,9%); человек здоровый и счастливый в семье (52,4%); у кого есть признание (47,6%); самодостаточный (42,8%); жизнерадостный (38,1%) и открытый к изменениям (23,8%).

Успешный учитель – это тот, кто любит и отдаётся своей работе; кто объясняет и преподаёт доступным языком; кто хорошо знает свой преподаваемый урок и удовлетворенный от своей деятельности.

В результате статистической обработки по шкалам нами были получены следующие результаты: есть сходства и различия. Сравнение показателей шкалы «интегральный индекс индивидуальности» показало, что у профессионально успешных учителей преобладает 1 типологический синдром индивидуальности. У профессионально успешных учителей по шкале «лабильность, подвижность» результат меньше среднего, что свидетельствует об их степенности, рассудительности, медлительности, уравновешенности.

В шкале «планирование деятельности», функциональная выносливость (предметная) и функциональная выносливость к общению результат у обеих групп выше среднего. Это говорит о сообразительности, практичности, готовности объективно решать жизненные проблемы; о желании умственного и физического напряжения; о коммуникативных способностях.

В шкале «импульсивность» у обеих групп результат меньше среднего, значить они все обдумывают перед тем, как что-нибудь выбрать или предпринять какое-нибудь решение в простой или сложной ситуации.

В шкале «социальная желательность» (шкала лжи) у профессионально успешных учителей показатели меньше среднего, это значит, что у них наблюдается умеренное желание понравиться другим людям, т.е. данный показатель свидетельствует об искренности ответов на вопросы и даёт дополнительную информацию о респонденте: очень низкие баллы по шкале лжи характеризовали бы его как человека ригидного, не очень-то гибкого, а очень высокие баллы означали бы неискренность, поверхностность опрашиваемого, либо его высокое желание понравиться исследователю.

Ориентации на успех у профессионально успешных учителей имеют высокое значение. Преобладает внутренняя мотивация профессиональной деятельности, удовлетворенность своей профессией.

У профессионально успешных учителей преобладает деловая направленность, преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми навыками и умениями. Потом преобладает направленность на общение или стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми. На последнем - личная направленность, это система устойчиво характеризующих побуждений человека (что человек хочет, к чему стремится, так или иначе понимая мир, общество; чего избегает, против чего готов бороться).

Обнаружено, что природно-обусловленные и личностные свойства индивидуальности тесно взаимосвязаны между собой. Также выявлено, что чем ниже уровень интегральный индекс индивидуальности, тем ниже лабильность, подвижность ($p < 0,01$). Известно, что чем меньше значение интегральности, тем более четко выражен 1 типологический синдром индивидуальности. Чем ниже уровень импульсивности, тем ниже уровень функциональной выносливости к общению ($p < 0,05$); чем выше уровень функциональной выносливости (предметной), тем выше направленность на дело ($p < 0,05$).

Результаты проведенного автором исследования позволили сформулировать следующие выводы:

1. Для профессионально успешных учителей характерен 1 типологический синдром индивидуальности: средний уровень активированности, средняя чувствительность, высокая функциональная выносливость, (предметная), средняя функциональная выносливость к общению, высокий уровень планирования деятельности, низкий уровень импульсивности. Это означает, что в деятельности они проявляют основательность, продуманность, упорство. Они, как правило, доводят начатое дело до конца. Планируют свои действия. Seriously относятся к принятию решений. В отношениях с людьми всегда равны, спокойны, в меру общительны, настроение у них устойчивое, мало эмоциональны. Предпочитают

поддерживать контакты с узким кругом хорошо знакомых людей.

2. Ориентация на успех у профессионально успешных учителей имеет высокое значение. Они стремятся к успешному достижению поставленных целей, ориентируются на успех, стараются быть лучше, чем другие, проявляют склонность опробовать новые эффективные варианты поведения, даже если они сопряжены с возможностью неудачи.

3. По нашим данным, у профессионально успешных учителей преобладает внутренняя мотивация профессиональной деятельности, т.е. для личности имеет значение деятельность сама по себе. Затем внешняя положительная мотивация, и на последнем – внешняя отрицательная мотивация. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации.

4. У профессионально успешных учителей преобладает деловая направленность или направленность на задачу. Проявляется в увлечении индивида самим процессом работы, выполнением задания. Человек в этом случае ориентируется на сотрудничество с коллективом, добивается наибольшей продуктивности труда. Потом преобладает направленность на общение или направленность на взаимодействие. Проявляется в стремлении человека поддержать хорошие отношения с коллегами по работе, в повышенном интересе к совместной деятельности, хотя одного этого недостаточно для успешного выполнения задания. На последнем - личная направленность или направленность на себя, которая характеризуется преобладанием мотивов собственного благополучия: стремлением к первенству и престижу. Такой человек, чаще всего, бывает занят самим собой, мало реагирует на потребности окружающих его людей, безразличен к коллегам.

Проделанная нами работа и результаты исследования могут стать ориентиром для педагогов, работающих в сфере образования, для родителей, имеющих намерение воспитать в ребёнке успешную гармоничную личность, для молодых людей, стремящихся состояться в этой жизни.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – 2-е издание. – Санкт-Петербург: Питер, 2001.
2. Базылевич Т.Ф. Психология целостной индивидуальности. Ключевые идеи / Т.Ф. Базылевич. – М.: Когито-Центр, 2018.
3. Вяткин Б.А. Метаиндивидуальность учителя: монография / Б.А. Вяткин; Перм. гос. пед. Ун-т. – Пермь, 2005.
4. Голубева Э.А. Способности, личность, индивидуальность / Э.А. Голубева. - Дубна: Феникс+, 2015.
5. Ожегов С.И.; Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - Изд. 4-е, доп. - Издательство: М.: ИТИ Технологии, 2006.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Издательство: Питер, 2002.
7. Свергун О.Ю. Психология успеха, или как стать хозяином своей жизни / О.Ю. Свергун. - М., 1999.

Сведения об авторе:

Матвеева Наталья Васильевна (г. Якутск, Россия), старший преподаватель кафедры психологии и социальных наук института психологии, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, e-mail: Matv_1986@mail.ru

Data about the author:

N. Matveeva (Yakutsk, Russia), Senior Lecturer, Department of Psychology and Social Sciences, Institute of Psychology, North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov, e-mail: Matv_1986@mail.ru

19.00.07 - Педагогическая психология



УДК 37.015.3(045)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К УПРАВЛЕНИЮ КОНФЛИКТОМ В ШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

С.В. Сергунина, О.В. Фадеева¹

¹Исследование выполнено в рамках внутривузовского гранта Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева по теме: «Разработка учебно-методического обеспечения учебной дисциплины по выбору «Психология конфликта» для бакалавров направления подготовки Педагогическое образование»

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена важностью подготовки будущего педагога к психологически обоснованному и компетентному профессиональному общению. Цель статьи – раскрыть содержание психологической подготовки студентов на этапе вузовского образования к управлению межличностными конфликтами в учебно-воспитательном процессе школы. Авторами представлены результаты эмпирического изучения готовности будущего педагога регулировать межличностные конфликты. Раскрыты содержание и особенности реализации элективного курса «Психология конфликта», в ходе изучения которого возможно целенаправленное формирование компетенций будущего учителя в вопросах предупреждения и урегулирования конфликтов как в собственной жизни, так и в профессиональной деятельности. Статья предназначена для студентов, аспирантов, преподавателей педагогических вузов и педагогов общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: психологическая подготовка, будущий учитель, конфликтологическая компетентность, управление конфликтом, контекстное обучение.

PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF A FUTURE TEACHER FOR CONFLICT MANAGEMENT IN A SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

S. Sergunina, O. Fadeeva

Abstract. The relevance of the article is due to the importance of preparing the future teacher for a psychologically sound and competent professional communication. The purpose of the article is to disclose the content of psychological preparation of students at the stage of university education for managing interpersonal conflicts in the educational process of the school. The authors present the results of an empirical study of the willingness of a future teacher to regulate interpersonal conflicts. The content and features of the implementation of the elective course "Psychology of Conflict" are revealed, during the study of which it is possible to purposefully formulate the competencies of the future teacher in the prevention and resolution of conflicts both in their own lives and in professional activities. The article is intended for students, graduate students, teachers of pedagogical universities and teachers of educational organizations.

Keywords: psychological preparation, future teacher, conflict competence, conflict management, contextual education.

Конфликт – реальность школьной образовательной среды. Вне зависимости от участников конфликта (ученик – ученик, учитель – ученик, учитель – родители), ответственность за его разрешение лежит на педагоге. Учитель должен уметь управлять конфликтами для предупреждения их деструктивного развития: роста эмоциональной напряженности, тревожности, агрессивности; снижения эффективности учебно-воспитательной деятельности; ухудшения межличностных отношений и др. А для этого нужны конфликтологические знания, умения, навыки, которые могут быть освоены в ходе

психологической подготовки, в том числе, в процессе подготовки в вузе.

В современных нормативно-правовых документах, на которых базируется подготовка будущего учителя, определены компетенции, направленные на овладение «готовностью к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3); готовностью к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6)» [8]. Таким образом, современный учитель является организатором коммуникации, взаимодействия с участниками образовательного процесса; экспертом, способным решать проблемные

(конфликтные) ситуации. Поэтому закономерно, что важной составляющей профессиональной компетентности педагога является его конфликтологическая компетентность.

Многие исследователи отмечают важность формирования конфликтологической компетентности педагога, овладение которой позволит предупреждать и эффективно разрешать конфликты между субъектами образовательного пространства (С.В. Банькина [1], Н.И. Леонов [7], М.М. Кашапов [6] и др.). В то же время целенаправленная профессиональная подготовка педагогов общеобразовательной школы к работе с конфликтами имеет фрагментарный характер; «педагоги общеобразовательной школы не владеют в достаточной мере эффективными практическими способами управления конфликтом» [2, с.3].

Управление межличностными конфликтами в школе предполагает выбор педагогом оптимальной стратегии поведения в конфликте с учетом психологических особенностей субъектов образовательных отношений (ученик – ученик, ученик–учитель, учитель – учитель, учитель – администрация, учитель – родители) и сложившейся педагогической ситуации, а также создание социально-психологических условий для предотвращения их в будущем. Для эффективного управления конфликтами также необходимо наличие таких личностных качеств, как конфликтоустойчивость, коммуникативная толерантность, отсутствие агрессивности. Важность творческого отношения к управлению конфликтом обосновывают М.М. Кашапов, Ю.С. Филатова, А.С. Кашапов [6].

С целью изучения сформированности готовности будущих учителей управлять конфликтами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 30 студентов МГПИ имени М.Е. Евсевьева. В ходе исследования были использованы следующие методики: «Стратегии поведения в конфликте» К. Томаса, опросник Басса-Дарки, «Диагностика коммуникативной толерантности» В.В. Бойко, «Определение уровня конфликтоустойчивости» [9]. Рассмотрим полученные данные.

Анализ данных по методике К. Томаса «Стратегии поведения в конфликте», свидетельствует о том, что наиболее часто встречающимися стратегиями студентов являются компромисс (67%) и избегание (53%). Для реализации компромисса необходимо наличие умения учитывать интересы участвующих в конфликте сторон, идти на взаимные уступки. Стратегия избегания предполагает уход от решения проблемы,

игнорирование ее, перекладывание ответственности за ее решение на другого человека, добиваясь отсрочки решения или используя иные приемы. По мнению 30% студентов, для них характерно сотрудничество, использование именно этой стратегии позволяет участникам взаимодействия добиться удовлетворения своих интересов. 23% студентов не пытаются отстаивать собственные интересы в конфликтной ситуации, выбирая стратегию уступчивости, обосновывая это «сохранением нервной системы». И 13% респондентов данной выборки отдают предпочтение стратегии противоборства; они стремятся добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому.

В результате изучения личностных качеств студентов, провоцирующих конфликтное поведение, можно констатировать, что у части испытуемых они ярко выражены. Так, 20% испытуемых демонстрируют высокий индекс агрессивности (в частности, ярко выражены вербальная агрессия и раздражение) и 27% – высокий индекс враждебности (опросник Басса-Дарки). У многих студентов выражены: вербальная агрессия (37%), раздражение (32%).

Изучение коммуникативной толерантности студентов показывает, что у большинства (60%) преобладает нормальный уровень ее развития. Они проявляют терпимость к инаковости: другой позиции, мнению, образу жизни; не навязывают свое мнение, стремятся к сотрудничеству. Но также есть категория студентов (18%), которые демонстрируют низкий уровень толерантности. Это проявляется в нежелании понимать индивидуальность другого, категоричности, консервативности в оценке других людей, неумении сглаживать возникающие неприятные чувства. 22% будущих педагогов имеют высокий уровень развития коммуникативной толерантности.

Данные изучения конфликтоустойчивости личности, а именно, основных стратегии поведения в межличностных спорах (уклонение от споров или участие в разрешении спорных моментов, как крайние проявления) показывают, что большинство студентов (73%) обладают низким уровнем конфликтоустойчивости, что свидетельствует о выраженной конфликтности. У 17% испытуемых средний уровень конфликтоустойчивости, это значит, что они ориентированы на компромисс, избегание конфликта. Только 10% обучающихся имеют высокий уровень конфликтоустойчивости, способности бесконфликтно решать

возникающие проблемы во взаимоотношениях с другими людьми.

Таким образом, у определенной части студентов направления подготовки «Педагогическое образование» не сформированы или находятся на стадии становления профессиональных компетенций, связанных с умением выстраивать неконфликтные межличностные отношения, эффективно управлять межличностными конфликтами: предупреждать их возникновение, разрешать. Поэтому необходимо целенаправленно формировать эти навыки и умения у студентов.

В данной статье мы рассмотрим содержание психологической подготовки студентов-педагогов к управлению межличностными конфликтами в образовательной среде школы, реализуемой в образовательном процессе вуза. При этом мы опираемся на теорию контекстного обучения А.А. Вербицкого [5], в которой выделяются три базовые формы деятельности студентов: учебная деятельность академического типа (информационная лекция), квазипрофессиональная деятельность (например, деловая игра), учебно-профессиональная деятельность (научно-исследовательская деятельность студентов, производственная практика) и множество промежуточных (проблемные лекции, семинары-дискуссии, практические занятия, спецкурсы, тренинги и др.). Преимущества контекстного обучения в том, что студент, с самого начала находясь в деятельности позиции, получает практику использования учебной информации в функции средства регуляции собственной деятельности, что обеспечивает развитие профессиональных компетенций будущего специалиста.

Психологическая подготовка будущего учителя осуществляется в ходе изучения дисциплины «Психология», которая включает следующие модули «Общая психология», «Возрастная психология», «Социальная психология» и «Педагогическая психология». Закладываются базовые психологические знания, умение использовать их в практике профессиональной деятельности и профессионального самосовершенствования. Но целенаправленное формирование компетенций в области профилактики и эффективного преодоления конфликтов в школьной образовательной среде возможно в ходе изучения дисциплины по выбору «Психология конфликта».

Цель курса – освоение студентом психологических закономерностей и механизмов возникновения, протекания, разрешения конфликта и использования

конфликтологических знаний в личностно-профессиональном развитии и предстоящей трудовой деятельности.

Структура курса представлена двумя основными модулями: 1) общая теория конфликта (педагогического, в том числе); 2) тренинг управления конфликтом в школе.

Содержательно первый модуль предполагает погружение в проблему психологии конфликта, т. е. на этом этапе осуществляется общетеоретическая подготовка студентов (актуализируются имеющиеся знания, умения и усваиваются новые): раскрывается сущность конфликта, причины возникновения, динамика, основы управления им. Особое внимание уделяется конфликтам в образовательной среде: общей характеристике, причинам межличностных конфликтов, предупреждению и основам их конструктивного разрешения. Специализация знаний осуществляется с учетом специфики профиля подготовки.

Второй модуль ориентирован на формирование у студентов практических умений и навыков: эффективного общения (умение слушать, выражать свои чувства, сохранять спокойствие и др.); управления конфликтами в учебно-воспитательном процессе (овладение навыками посредничества); самопознания, самосовершенствования.

Одним из продуктивных методов обучения является метод кейс-стади, сочетающий в себе профессиональную деятельность с игровой. Студентам предлагается конкретная конфликтная педагогическая ситуация, необходимо ее прочесть, проанализировать и выполнить задание. Например: 1) Определить вид конфликта, выделить в нем его структурные компоненты, основные стадии. 2) Описать стратегии поведения каждой из сторон (участников) конфликта, оценить их с точки зрения эффективности. 3) Перечислить направления деятельности, которые могли бы исключить или свести к минимуму вероятность возникновения конфликта. 4) Сформулировать пути и способы конструктивного разрешения данного конфликта.

В процессе обсуждения группой выбираются оптимальные решения рассматриваемого конфликта с опорой на научные знания психологии, психологии конфликта. Данный кейс может использоваться как инструмент итоговой аттестации студента, т.к. выполнение задания предполагает знание материала всего курса.

Среди тренинговых технологии предпочтение отдается отработке поведения в смоделированных ситуациях. Примерные

педагогические ситуации для проигрывания: поговорите с учеником, который исправил отметку в дневнике; поставьте отметку и прокомментируйте ее; в течение урока ученик комментирует каждое ваше слово, ваши действия; побеседуйте с группой учащихся, которые не пришли на соревнования, а вы их ждали; поговорите с родителями ученика, который плохо успевает по вашему предмету, чтобы в семье не возник конфликт.

Желательно рассмотреть разные виды педагогических конфликтов: между учениками, между учителем и учеником, между учителями. В ходе выполнения заданий у студентов формируются следующие умения: 1) способность анализировать конфликтную ситуацию (предконфликтную), свое поведение в ней; 2) ориентация на конструктивное разрешение конфликта; 3) саморегуляция, ответственность за свои действия.

Для развития и последующей оценки уровня сформированности конфликтной компетентности студента можно использовать компетентностно-ориентированное интегрированное задание, сущность которого заключается в выполнении особого типа поручения, обеспечивающего «востребованность структурных элементов осваиваемой компетенции («знать», «уметь», «владеть») и их интеграцию с междисциплинарным профильным материалом» [3, с.15].

Работа по психологической подготовке будущего учителя к управлению конфликтом в школе не ограничивается изучением обозначенных выше дисциплин, она продолжается в ходе прохождения студентами предусмотренных учебным планом практик: летней, производственной, педагогической. Студенты получают задания на практике, выполнение которых оттачивает их конфликтологические умения и навыки. Например, студенты осуществляют просветительскую и профилактическую работу со школьниками: мини-лекции по проблеме межличностных конфликтов, проводят игры и упражнения, направленные на развитие эмпатии, толерантности, бесконфликтного общения.

Реальная профессиональная деятельность – площадка для самооценки студентом готовности к управлению конфликтами, включающей оценку наличия необходимых знаний, умений, навыков и

способности их реализовать в конкретных условиях профессиональной деятельности. Показателем сформированности готовности будущего учителя к управлению конфликтом является возможность успешно урегулировать реальные конфликты, возникающие в профессиональной деятельности.

Проходя летнюю практику в лагере в качестве вожатого, студент часто сталкивается с конфликтными ситуациями. Задача вожатого – помочь ребятам осмыслить ситуацию, найти конструктивный выход из нее. Задание на практику: вести дневник конфликтов. Фиксировать (описывать) конфликтные ситуации, участниками или свидетелями которых они были: предвестники конфликта, его причины, разрешение; затем проанализировать ситуации, предложив варианты эффективного разрешения конфликта; его профилактика.

Итак, результаты проведенного нами исследования показывают, что многие студенты (будущие учителя) демонстрируют недостаточный уровень сформированности готовности к управлению конфликтами, а именно: отдают предпочтение неконструктивным стратегиям поведения в предконфликтной и конфликтной ситуациях, имеют высокий индекс агрессивности и враждебности, низкий уровень толерантности и конфликтоустойчивости. Следует отметить, что полученные нами данные совпадают с результатами других исследований, авторы которых также отмечают у современных студентов педагогических вузов выраженность конфликтности в определенных ситуациях [4, с.14]; преобладание среднего (репродуктивного) уровня конфликтологической компетентности [2, с.35]. Неумение педагога управлять конфликтами негативно сказывается на организации учебно-воспитательного процесса в школе, поэтому уже на этапе вузовского обучения будущий учитель должен овладеть практическими умениями эффективного управления конфликтами в предстоящей профессиональной деятельности и личной жизни. Для разрешения проблемы авторами предлагается использовать потенциал психологических дисциплин, в том числе дисциплины по выбору «Психология конфликта» и прохождение студентами практик как погружение в будущую профессиональную деятельность.

Литература:

1. Баныкина С.В. Управление конфликтами в школе как базовая составляющая профессиональной деятельности классного руководителя / С.В. Баныкина,

И.Е. Емельянова // Конференциум АСОУ. – 2015. – № 1. – С. 2776–2782.

2. Бережная Г.С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г.С. Бережная. – Калининград, 2009. – 48 с.

3. Варданян Ю.В. Компетентностно-ориентированные интегрированные задания в контексте развития профессионализма магистрантов / Ю.В. Варданян, С.В. Сергунина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1 (21). – С. 13–18.

4. Варданян Ю.В. Стрессоустойчивость и психологическая безопасность как факторы развития социально-перцептивной компетенции студента / Ю.В. Варданян, Е.П. Масанова, Т.Г. Былкина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 (23). – С. 12–16.

5. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39–46.

6. Кашапов М.М. Когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте: монография / М.М. Кашапов, Ю.С. Филатова, А.С. Кашапов. – Ярославль, Индиго. – 2018. – 360 с.

7. Леонов Н.И. Формирование конфликтной компетентности субъектов образовательного процесса / Н.И. Леонов // Конфликтология. – 2014. – № 5. – С. 44–46.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 г., № 1426 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/440301>

9. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Психотерапия, 2009. – 544 с.

Сведения об авторах:

Сергунина Светлана Валентиновна (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, e-mail: s-sergunina@rambler.ru

Фадеева Ольга Валентиновна (г. Саранск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, e-mail: ofadeeva71@yandex.ru

Data about the authors:

S. Sergunina (Saransk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, assistant professor of psychology at the Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evsevieva, e-mail: s-sergunina@rambler.ru

O. Fadeeva (Saransk, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor of psychology at the Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evsevieva, e-mail: ofadeeva71@yandex.ru

19.00.07 - Педагогическая психология



УДК 37.015.3(045)

РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

О.В. Кудашкина, Т.А. Белова¹

¹*Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева) по теме «Развитие позитивных межличностных отношений студентов в процессе освоения психологических дисциплин»*

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития позитивных межличностных отношений студентов в процессе психологического тренинга. Приводится краткий обзор современных отечественных научных исследований межличностных отношений в детских, школьных и студенческих группах. Представлены результаты диагностического исследования межличностных отношений студентов педагогического вуза. На основе полученных данных авторами разработан и внедрен психологический тренинг «Психология общения и межличностные отношения»; обосновано его значение для подготовки будущих педагогов. Анализ результатов контрольного этапа исследования показал, что психологический тренинг способствует развитию эффективных межличностных отношений, укреплению межличностных связей, формированию конструктивных взаимодействий, а также содействует сплочению коллектива.

Ключевые слова: развитие, межличностные отношения, студент, психологический тренинг.

DEVELOPMENT OF POSITIVE INTERPERSONAL RELATIONS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS BY MEANS OF PSYCHOLOGICAL TRAINING

O. Kudashkina, T. Belova

Abstract. The article deals with the problem of development of positive interpersonal relations of students in the process of psychological training. A brief review of modern domestic scientific research of interpersonal relations in children's, school and student groups is given. The results of the diagnostic study of interpersonal relations of students of pedagogical University are presented. On the basis of the obtained data, the authors developed and implemented a psychological training «Psychology of communication and interpersonal relations», justified its importance for the training of future teachers. Analysis of the results of the control stage of the study showed that psychological training contributes to the development of effective interpersonal relationships, strengthening interpersonal relationships, the formation of constructive interactions, as well as promotes team cohesion.

Keywords: development, interpersonal relations, student, psychological training.

Современному российскому обществу требуются специалисты, способные компетентно, активно и творчески подходить к решению сложных профессиональных задач. В связи с этим одной из актуальных и значимых проблем подготовки педагогических кадров является проблема развития коммуникативной компетентности студентов, способности к эффективному взаимодействию и взаимопониманию в коллективе. Межличностные отношения – это один из важных факторов эмоционального климата группы и эмоционального благополучия ее членов.

Сфера высшего образования располагает значительным потенциалом для развития личности, способной выстраивать эффективные межличностные отношения, создающие основу

успешной профессиональной самореализации. Студенческий возраст – это период начала самостоятельной взрослой жизни. Для студента наиболее актуально групповое межличностное взаимодействие, общение в компании сверстников. Межличностное общение никем преднамеренно не устанавливается, в большинстве случаев оно организационно не оформлено, особенно в начальный период вузовского обучения. Результаты исследования показывают, что в первый год не все студенческие группы имеют ярко выраженный статус сплоченного коллектива. Некоторые из них отличает межличностная обособленность, отстраненность отдельных членов группы. Поэтому важно сформировать у студентов

навыки позитивного межличностного взаимодействия.

На протяжении многих лет рассматриваемая проблема является актуальной и достаточно широко представлена в работах целого ряда ученых. В исследованиях последних лет отражены особенности межличностных отношений в детских (Е.Б. Шалонько, С.В. Кахнович, Е.И. Стрюк и др.), школьных (Т.А. Бугренкова, Н.А. Шкуречева и др.) и студенческих группах (Т.С. Сергейчик, А.К. Канаматова и др.).

В психологических словарях понятие «межличностные отношения» трактуется как «субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения» [4], «случайные или преднамеренные, частные или публичные, длительные или кратковременные, вербальные или невербальные контакты и связи двух и более человек, вызывающие взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений и установок» [7].

В работах отечественных психологов межличностные отношения рассматриваются в контексте обсуждения вопросов общения (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов и др.), межличностного взаимодействия (С.А. Рубинштейн, В.Н. Мясищев, Я.Л. Коломенский, И.Н. Обозов и др.), совместной деятельности (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Л.И. Уманский и др.).

В научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» МГПИ им. М.Е. Евсевьева исследуются вопросы развития коммуникативной компетентности и эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса (Н.П. Кондратьева [1], О.В. Кудашкина [2], С.В. Сергунина [6], Т.В. Савинова [5] и др.). С.А. Михалкина с коллегами подчеркивает, что позитивные межличностные отношения в среде сверстников дают чувство солидарности, эмоционального благополучия, уверенности в себе, самоуважения, а также в дальнейшем закладывают основы успешного эффективного взаимодействия с окружающими людьми [3, с.159].

Н.П. Кондратьева отмечает особую важность психологического тренинга в развитии коммуникативности учащихся и студентов, в связи с тем, что с их помощью можно формировать навыки установления контактов, конструктивного поведения, эффективного взаимодействия с окружающими и позитивного отношения к ним [1].

В рамках обозначенной проблемы было проведено исследование на базе Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева. Общая численность выборки составила 38 студентов первого курса факультета психологии и дефектологии. Диагностическая программа экспериментального исследования включала следующие методики:

- «диагностика межличностных отношений» (Т. Лири);
- «методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А.Ф. Фидлеру)»;
- «опросник межличностных отношений (ОМО)» (А.А. Рукавишников);
- «определение индекса групповой сплоченности Сишора».

Для выявления типов межличностных отношений студентов была проведена методика «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири). Анализ данных показал, что у 18,8% опрошенных преобладает авторитарный тип отношений к окружающим людям. Студенты данного типа лидируют во всех видах деятельности, у них преобладает властный и диктаторский характер, они стремятся наставлять, поучать окружающих людей и требуют к себе уважения. У 20,8% испытуемых доминирует эгоистичный тип межличностных отношений, что свидетельствует об их независимости, расчетливости, себялюбии. 4,2% опрошенных проявляют «агрессивный» тип. Они требовательны, прямолинейны, жестки и бывают враждебно настроены по отношению к окружающим. У 6,2% превалирует подозрительный тип отношений к окружающим людям, что говорит о необщительности, скрытности, подозрительности и обидчивости студентов. У 12,5% респондентов наблюдается подчиняемый тип отношений. Такие студенты обычно скромны, уступчивы, эмоционально сдержаны и не имеют собственного мнения. У 10,4% выявлен зависимый тип межличностных отношений, который проявляется в неуверенности в себе, тревожности, послушности, доверчивости и зависимости от чужого мнения. Дружелюбный тип выражен у 22,9% студентов. Они ориентированы на компромиссное решение проблемных ситуаций, стремятся быть в согласии с мнением окружающих, проявляют теплоту и дружелюбие в отношениях. У 4,2% опрошенных преобладает альтруистический тип. Такие студенты обычно гиперответственны, деликатны, отзывчивы и добры к людям. Таким образом, в исследуемой нами группе присущи дружелюбный,

эгоистичный и авторитарный типы отношения к окружающим.

С целью определения психологической атмосферы в студенческой группе была проведена методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А.Ф. Фидлеру). На основании полученных данных 31,2% испытуемых оценивают атмосферу в группе как благоприятную. Они отмечают, что в группе царит атмосфера дружбы, сотрудничества, взаимной поддержки и эмоционального благополучия. 45,9% студентов оценивают атмосферу как удовлетворительную, а 22,9% считают атмосферу неблагоприятной. Студенты отмечают, что у членов группы отсутствует желание помогать друг другу; преобладают холодность и равнодушие.

Анализ данных, полученных в ходе исследования с помощью методики «Определение индекса групповой сплоченности Сишора», показал, что 41,7% студентов считают, что сплоченность в группе находится на среднем уровне; 22,9% - уровне выше среднего; 14,6% – на высоком уровне; 20,8% респондентов определяют низкий уровень групповой сплоченности.

Таким образом, по результатам эмпирического исследования можно сделать следующий вывод:

1) в исследуемой выборке доминируют дружелюбный, эгоистичный и авторитарный типы отношения к окружающим;

2) в студенческой группе преобладает удовлетворительный уровень психологической атмосферы;

3) уровень групповой сплоченности – средний.

На основе данных, полученных на констатирующем этапе эксперимента, с целью развития у студентов позитивных межличностных отношений в группе, был апробирован психологический тренинг. Он включал 10 занятий с частотой проведения 1 раз в неделю во внеучебное время. Продолжительность каждого занятия составляла 45 минут.

В начале работы тренинговой группы с участниками были обговорены правила взаимодействия (равенство, уважение, искренность, конфиденциальность, активность и принцип «Я»), которые способствовали созданию доверительной атмосферы. Преобладающий стиль взаимодействия – это диалоговый и недирективный.

Методы и приемы тренинга были выбраны с целью создания условий для эффективного взаимодействия студентов в группе и развития безконфликтного общения. В ходе тренинга были

использованы следующие приемы: игры-разминки («Расшифруй», «Передай эмоцию», «Переправа» и др.), ролевое проигрывание ситуаций, арттерапевтические упражнения («Герб группы», «Танец группы», «Дерево групповых ценностей» и др.), упражнения на интенсивное пространственное взаимодействие («Испорченный телефон», «Путаница», «На мостике» и др.), дискуссия, рефлексия.

Тренинговые занятия были объединены в 3 блока:

Цель первого блока – это создание благоприятных условий для взаимодействия участников группы и активизация групповых процессов.

Цель второго блока – это развитие межличностных отношений, формирование групповой сплоченности.

Цель третьего блока – это отработка новых моделей поведения в межличностном взаимодействии.

Для закрепления полученных навыков межличностного взаимодействия были проведены серии кураторских часов по темам «Межличностные отношения как основа формирования социально-психологического климата студенческого коллектива», «Создание благоприятного психологического климата в группе», «Давайте жить без конфликтов» и др.

По завершению формирующего этапа опытно-экспериментальной работы был проведен контрольный эксперимент, направленный на выявление динамики развития межличностных отношений студентов. Были повторно использованы диагностические методики, которые применялись на констатирующем этапе исследования. Для оценки эффективности реализованной тренинговой программы использовался Т – критерий Вилкоксона. Была подтверждена альтернативная гипотеза H_1 о различии результатов экспериментальной группы до и после проведения формирующего эксперимента на $p \leq 0,01$ уровне значимости, что свидетельствует о положительной динамике в развитии межличностных отношений студентов.

Таким образом, можно сделать следующий вывод:

1. Межличностные отношения – это один из важных факторов эмоционального климата группы и эмоционального благополучия ее членов. Многие ученые утверждают, что от характера межличностных взаимодействий зависит продуктивность учебной деятельности, степень самореализации студента и уровень адаптации к будущей профессиональной деятельности.

2. Учебно-воспитательный процесс педагогического вуза может быть рассмотрен как важный этап развития эффективных межличностных отношений студентов.

3. Проведенное эмпирическое исследование подтвердило необходимость целенаправленной работы по развитию межличностных отношений студентов.

4. С целью развития позитивных межличностных отношений студентов был разработан и внедрен психологический тренинг «Психология общения и межличностные отношения».

5. Данные контрольного этапа указывают на то, что разработанный и внедренный тренинг способствует развитию эффективных

межличностных отношений, укреплению межличностных связей, формированию конструктивных взаимодействий и сплочению коллектива.

6. Для эффективного развития межличностных отношений на этапе вузовского обучения необходимо создавать благоприятный психологический климат в группе; кураторам проводить воспитательные мероприятия по развитию толерантности, сотрудничества, культуры общения; преподавателям психологического блока дисциплин формировать умения конструктивного решения многих психологических проблем, возникающих в студенческой среде.

Литература:

1. Кондратьева Н.П. Развитие уверенности в себе подростков в процессе формирования коммуникативных компетенций / Н.П. Кондратьева, Е.В. Еремина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 42–45.

2. Кудашкина О.В. Развитие межличностных отношений подростков в процессе психологического тренинга [Электронный ресурс] / О.В. Кудашкина, М.С. Кошечева // Актуальные психологические проблемы и опыт решения / Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «54-е Евсевьевские чтения», 28–29 марта 2018 г.; под научной редакцией Ю.В. Варданян; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – С. 79–84.

3. Михалкина С.А. Оптимизация общения подростков в процессе психологического тренинга [Электронный ресурс] / С.А. Михалкина, А.Ю. Каргина // Актуальные психологические проблемы и опыт решения / Материалы Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «52-е Евсевьевские чтения»; под научной редакцией Ю.В. Варданян; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – С. 158–162.

4. Психологический словарь; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 2007. – 494 с.

5. Савинова Т.В. Развитие конструктивных способов взаимодействия подростков средствами психологического тренинга [Электронный ресурс] / Т.В. Савинова, Ю.А. Зайчикова // Актуальные психологические проблемы и опыт решения / Материалы Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «52-е Евсевьевские чтения»; под научной редакцией Ю.В. Варданян; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – С. 136–141.

6. Сергунина С.В. Особенности межличностных отношений подростков со сверстниками [Электронный ресурс] / С.В. Сергунина, С.А. Богатова // Актуальные психологические проблемы и опыт решения / Материалы Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «51-е Евсевьевские чтения»; под научной редакцией Ю.В. Варданян; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С. 236–239.

7. Словарь-справочник по педагогической психологии / М.В. Гамезо, А.В. Степаносова, Л.М. Хализева. – Москва, 2001.

Сведения об авторах:

Кудашкина Ольга Васильевна (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, e-mail: kudashkinao@yandex.ru

Белова Татьяна Александровна (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, e-mail: tabelova79@yandex.ru

Data about the authors:

O. Kudashkina (Saransk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, associate professor of the department of psychology Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev, e-mail: kudashkinao@yandex.ru

T. Belova (Saransk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, associate professor of the department of psychology Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev, e-mail: tabelova79@yandex.ru

УДК 159.9:316.6(045)

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ И ТОЛЕРАНТНОСТИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Е.В. Царева¹

¹Работа выполнена в рамках гранта Федерального агентства по делам молодежи, предоставленного победителю Всероссийского конкурса молодежных проектов среди образовательных организаций высшего образования в 2019 году

Аннотация. В статье проанализирован опыт решения проблемы развития культуры межнационального общения и толерантности современной молодежи. Актуальность темы вызвана тем, что межнациональные отношения являются одной из краеугольных тем современного общества. Дана содержательная характеристика понятиям «культура межнационального общения» и «толерантность». Определено значение регионального молодежного форума «Мы разные – мы дружим!», проведенного в рамках проекта «Палитра культур» – победителя Всероссийского конкурса молодежных проектов среди образовательных организаций высшего образования в 2019 году для повышения личностной компетентности студентов и школьников в вопросах культуры межнационального общения и толерантности, содействия развитию культуры межнационального общения, противодействия национальной нетерпимости. Представлено описание дополнительной общеобразовательной программы «Основы культуры межнационального взаимодействия и толерантности», разработанной на основе данных экспериментального исследования толерантности студентов.

Ключевые слова: культура межнационального общения, толерантность, развитие, молодежные проекты, проект «Палитра культур».

CULTURE DEVELOPMENT INTERNATIONAL AND TOLERANCE IN THE WORLD

E. Tsareva

Abstract. The article analyzes the experience of solving the problem of developing a culture of inter-ethnic communication and tolerance of modern youth. The topicality of the topic is caused by the fact that inter-ethnic relations are one of the cornerstones of modern society. The concepts of «culture of inter-ethnic communication» and «tolerance» are given a meaningful characteristic. The importance of the regional youth forum «We are different – we are friends!» held within the framework of the «Apalette of Cultures» project, the winner of the All-Russian Youth Projects Competition among higher education organizations in 2019 for the to increase the personal competence of students and schoolchildren in matters of the culture of inter-ethnic communication and tolerance, to promote the development of a culture of inter-ethnic communication, to counter national intolerance. A description of the additional general education program «Basics of culture of inter-ethnic interaction and tolerance» developed on the basis of data from the experimental study of student tolerance is presented.

Keywords: culture of inter-ethnic communication, tolerance, development, youth projects, the «Culture Palette» project.

Одной из краеугольных проблем современного общества и молодежной среды, в частности, являются межнациональные отношения. Обозначенная проблема имеет несколько уровней и аспектов: государственная национальная политика и социальная работа в области межнациональных отношений, теории и концепции межнационального общения, воспитательная работа образовательных учреждений и молодежных организаций, бытовое восприятие и поведение граждан.

Особое внимание важно уделять работе с подрастающим поколением, которое в силу социальной ситуации и психологических особенностей все чаще проявляет национальную

нетерпимость и занимает крайние позиции в вопросах межкультурного взаимодействия [1].

Анализ и научное решение проблемы развития культуры межнационального общения и толерантности ведется на пересечении многих наук, таких как социология, право, психология, этнопсихология, педагогика, философия. Основными понятиями являются этническое (национальное) сознание, межнациональное общение, национальная и культурная толерантность.

Обобщив основные характеристики понятия «межнациональное общение», мы можем определить его как общение на основе уважения к истории, культуре, достижениям другого народа, внимание к личности, политолерантность

независимо от ее национальности. Культура межнационального общения понимается нами как интеграция специальных знаний и умений, поступков и действий, которые проявляются в межличностных контактах и взаимодействии представителей разных национальностей, их взаимопонимания, взаимосогласия, компромисса в общих интересах.

Анализ и обобщение социально-психологических и психолого-педагогических исследований (А.В. Кустова, П.А. Меркулов, Н.З. Арабаджийски [2], Е.В. Царева [7] и др.), посвященных проблемам и природе толерантности, дает нам основание говорить о том, что данное понятие рассматривается как через призму межличностного взаимодействия и взаимоотношений, так и через личностные характеристики (психологическая устойчивость личности по отношению к стрессорам и фрустраторам).

Для толерантной личности характерны самообладание, уверенность в себе, гибкость поведения, развитая рефлексия, стремление к самореализации и т.д. [3;4;6].

Следует отметить, что культура межнационального общения и толерантности является составной частью духовной жизни общества, а также общечеловеческой культуры, т.к. любой регион России поликультурен.

Например, в Мордовии основной национальный состав представлен следующим образом: русские (51%), мордва (42%), татары (5,2%). Кроме того, в нашей республике проживают армяне, чувашаи, белорусы и представители других национальностей. В учреждениях высшего образования учатся студенты более чем из 20 регионов России, а также иностранные студенты – из Туркменистана, Узбекистана, Армении, Беларуси, Афганистана.

Поэтому без надлежащего внимания к проблеме развития культуры межнационального общения в молодежной среде существует риск возникновения межэтнических конфликтов [3;6].

Чтобы работа в данном направлении стала более эффективной, она не должна ограничиваться только сообщением необходимых знаний. Важно создавать толерантную среду в самих молодежных коллективах, развивать у молодых людей навыки бесконфликтного межнационального общения, развивать уважение к своей и другим национальным культурам.

Реально подготовиться к участию в жизни общества молодым людям может помочь участие в актах солидарности, фестивалях, конкурсах, форумах, посвященных проблемам межнационального взаимодействия.

Командой студентов четвертого курса факультета психологии и дефектологии – победителем Всероссийского конкурса молодежных проектов среди образовательных организаций высшего образования в 2019 году под руководством наставника Е.В. Царевой, кандидата философских наук, доцента кафедры психологии был разработан проект «Палитра культур», направленный на повышение личностной компетентности студентов и школьников в вопросах культуры межнационального общения и толерантности, содействие развитию культуры межнационального общения, противодействие национальной нетерпимости.

В рамках реализации проекта 14 ноября 2019 года на базе МГПИ был проведен региональный молодежный форум «Мы разные – мы дружим!», основной целью которого стало стимулирование готовности студентов и школьников к конструктивным межнациональным отношениям.

Задачи форума:

- организация взаимодействия молодежи на основе сотрудничества;
- создание условий для воспитания культуры межнационального общения, основанной на толерантности, уважении чести и национального достоинства граждан;
- мотивация и вовлечение школьников и студентов в совместную деятельность, направленную на познание духовных и нравственных ценностей народов России;
- создание условий для возможности обмена творческим опытом.

Региональный молодежный форум «Мы разные – мы дружим!» объединил более ста активных, творческих школьников и студентов республики Мордовия, для которых небезразличны проблемы межнационального взаимодействия. Работа Форума проходила на пяти дискуссионных площадках: «Молодежная политика как залог межкультурной коммуникации»; «Добровольчество как сфера межнационального единства и сотрудничества»; «Интернет – поликультурная мозаика»; «Проектная деятельность как школа межкультурного взаимодействия»; «Образование – территория толерантности».

Под руководством опытных модераторов – преподавателей кафедры психологии участники проблемы межнационального взаимодействия, выслушивали мнения экспертов, создавали собственные проекты. Учащиеся и студенты обсуждали такие вопросы, как, например, роль молодежной политики в развитии конструктивного межнационального

взаимодействия, роль интернета в развитии международной и межрасовой дружбы, как работать и пользоваться интернетом, чтобы не попасть в неприятности, каковы особенности волонтерской деятельности, как создавать социальный проект, какие факторы и условия способствуют формированию толерантности в межнациональных отношениях и др.

Работа на площадках способствовала формированию взгляда участников на вопросы развития культуры межнационального общения, развитию умений высказывать и отстаивать собственную позицию. Итогом работы каждой из дискуссионных площадок стало создание совместного мини-проекта по заявленной тематике.

Кроме обсуждения проблем межнационального взаимодействия участники форума на тренингах (смогли отработать навыки бесконфликтной коммуникации, умения конструктивно взаимодействовать с оппонентом, работая в тренинговых группах: «Такие разные миры рядом с нами»; «Будь толерантным»; «Тренинг уверенного (ассертивного) поведения»; «Учимся понимать друг друга»; «Общение без границ».

Например, на площадке «Тренинг уверенного (ассертивного) поведения» участники форума изучали характеристики, развивали умения и отработывали навыки уверенного поведения. Основная часть занятия включала такие упражнения, как «Я не боюсь, а многие боятся» (необходимо придумать варианты завершения фразы «многие боятся ...» и обсудить их), «По листикам» (каждому из участников необходимо, взяв на себя роль руководителя, довести команду до нужного мета), «Волк и семеро козлят» (каждый из участников тренировался в умении убеждать), «Заезженная пластинка» (участники обучались навыку отстаивать собственное мнение).

Также для участников регионального форума «Мы разные – мы дружим!» были подготовлены буклеты «Толерантность – это ...», в которых раскрываются основное содержание толерантности, принципы конструктивного межнационального взаимодействия и т.д.

Обратная связь, полученная от участников форума (организаторами был создан «Замок впечатлений и пожеланий»), показала важность и необходимость подобных мероприятий для школьников и студентов.

Развитию культуры межнационального общения, толерантности, творческого потенциала, на наш взгляд, способствовало участие школьников и студентов в региональном

конкурсе творческих работ «Поликультурная мозаика», который был организован в рамках форума. Цель конкурса – развитие толерантности и творческого потенциала учащейся молодежи.

Конкурс проводился по следующим основным номинациям, соответствующим теме регионального молодежного форума «Мы разные – мы дружим!»: лучшее эссе; лучший фотоколлаж; лучшее стихотворение.

Анализ работ, представленных на конкурс, показал не только умение участников излагать собственную точку зрения, аргументировать ее, но и наличие неподдельного интереса к проблемам межнационального взаимодействия.

Чтобы обеспечить возможность трансляции студентами опыта конструктивного межнационального общения, в рамках реализации проекта «Палитра культур» нами разработана и апробирована дополнительная общеобразовательная программа «Основы культуры межнационального взаимодействия и толерантности» (72 ч.).

Цель программы – сформировать у слушателей теоретические знания, практические умения и навыки, необходимые для осуществления конструктивного межнационального взаимодействия на основе толерантности.

Программа включает в себя два модуля: «Теоретические основы культуры межнационального взаимодействия и толерантности» и «Формирование культуры межнационального взаимодействия и толерантности», изучение которых гармонично дополняя друг друга предполагает развитие навыков конструктивного межнационального взаимодействия на основе теоретических знаний о национальном многообразии, особенностях межкультурного диалога, сущности межэтнических конфликтов и специфики их разрешения.

В рамках первого модуля слушатели изучали темы, посвященные национальному многообразию России и Республики Мордовия, культуре межнационального взаимодействия в современном обществе, рассматривали конфликты в межнациональных отношениях, особенности толерантного взаимодействия.

Второй модуль программы нацелен на формирование навыков конструктивного взаимодействия на основе толерантности. Слушатели программы изучали методы исследования толерантности, определяли особенности своего межнационального взаимодействия, толерантности, деструктивные установки в межличностных отношениях,

психолого-педагогические технологии развития культуры межнационального взаимодействия и толерантности, осваивали психолого-педагогические технологии развития культуры межнационального взаимодействия и толерантности [4;7].

Для повышения эффективности обучения на занятиях использовались следующие технологии: аудиовизуальные технологии; репродуктивные технологии; лекции с проблемным изложением (проблемное обучение); методика опорных сигналов В.Ф. Шаталова.

Программа предполагает обязательную отработку психотехнических упражнений, выполнение заданий, направленных на развитие толерантности к другим, развитие толерантного общения, взаимопонимания и согласованности действий в группе, формирование навыков бесконфликтного взаимодействия и позитивного отношения к проблемной ситуации.

Приведем примеры некоторых упражнений.

Упражнение «Чувства».

Цель: развить способность взаимопонимания чувств.

Процедура проведения. Участникам необходимо распознать чувства и состояния и назвать противоположные.

Упражнение «Важные качества».

Цель: развить способность к рефлексии.

Процедура проведения. Участникам необходимо, не повторяясь, назвать качества, характерные для человека с высоким уровнем эмпатии.

Упражнение «Круг обратной связи».

Цель: получить обратную связь, обменяться чувствами и впечатлениями.

Процедура проведения. Ведущий по кругу предлагает участникам высказать свое мнение относительно тренинга.

Слушателям программы предлагались деловые игры, дискуссии, создавались проблемные ситуации по вопросам межнационального взаимодействия и т.д. [4]. Итогом программы явились создание и защита проекта внеклассного мероприятия, направленного на формирование культуры межнационального взаимодействия и толерантности.

Таблица 1. – Основные показатели оценки проекта

Объекты оценивания	Показатели оценки	Критерии оценки
Проект	Соответствие проекта дополнительной общеобразовательной программе	1.1. Соответствует содержанию дополнительной общеобразовательной программы 1.2. Обозначена общественная актуальность проблемы 1.3. Соответствует современным нормативным правовым документам
Содержание проекта	Полнота содержания	1.1. Цель и задачи мероприятия определены четко 1.2. Представлен развернутый план 1.3. Сделан обзор материалов со ссылкой на источники, обоснованы приемы изложения темы и формы работы с аудиторией
Защита проекта	Презентация проекта	1.1. Четко и ясно доложено содержание проекта 1.2. Обоснованы принятые решения 1.3. Ответы на поставленные вопросы полные, точные, аргументированные

Для определения эффективности работы нами проведено исследование толерантности студентов – слушателей дополнительной общеобразовательной программы «Основы культуры межнационального взаимодействия и толерантности» до и после реализации программы. В нем приняли участие 120 человек. Для диагностики толерантности были выбраны опросник для измерения толерантности (В.С. Магун и др.), экспресс-опросник «Индекс толерантности», тест толерантности [5].

Анализ данных таблицы позволяет утверждать, что у половины (49,2%) студентов наблюдается низкий уровень развития толерантности. Это проявляется в наличии интолерантных установок, боязни новизны,

категоричности в оценке других (иных) людей, нежелании помогать другим.

У 35% студентов обнаружен средний уровень развития толерантности. Данной группе респондентов свойственны толерантные и интолерантные черты. Студенты не всегда способны понять других, испытывают трудности в определении проблем межнационального взаимодействия.

Только у 15,8% респондентов на констатирующем этапе исследования наблюдается высокий уровень развития толерантности. Интолерантные установки практически отсутствуют. Студенты признают права других людей, могут выстраивать

конструктивное взаимодействие на основе толерантности.

После реализации программы мы провели повторное (контрольное) исследование толерантности студентов по тем же методикам.

Таблица 2. – Сводная таблица оценки уровня толерантности студентов на констатирующем этапе исследования

Уровень толерантности	Количество респондентов						Ср. значения	
	Методика 1		Методика 2		Методика 3			
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Высокий	20	16,7	19	15,8	18	15	19	15,8
Средний	40	33,3	46	38,4	42	35	42	35
Низкий	60	50	55	45,8	60	50	58	49,2

Примечание: Методика 1 – опросник для измерения толерантности (В.С. Магун и др.). Методика 2 – экспресс-опросник «Индекс толерантности». Методика 3 – тест толерантности.

Таблица 3. – Таблица средних показателей оценки толерантности студентов на контрольном этапе исследования

Уровень толерантности	Количество респондентов			
	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	абс.	%	абс.	%
Высокий	19	15,8	29	24,2
Средний	42	35	71	59,1
Низкий	59	49,2	20	16,7

Анализ данных таблицы 2 показывает положительную динамику толерантности слушателей программы. Уровень толерантности повысился у 32,5% слушателей программы. Только у 16,7% уровень толерантности можно охарактеризовать как низкий, но даже данная группа студентов стала более успешнее в решении вопросов межнационального взаимодействия на основе толерантности. Студенты научились анализировать проблемы, связанные с поликультурным взаимодействием, способны предлагать альтернативные решения конфликтных ситуаций. Данные достоверны на пятипроцентном уровне значимости (G-критерий).

Таким образом, результаты нашего исследования показали, что уровень развития толерантности в молодежной среде недостаточно высок. Наличие интолерантных установок затрудняет процесс эффективного

поликультурного взаимодействия, что может приводить к конфликтам. Поэтому необходима разработка специальной системы мероприятий, способствующих вовлечению молодежи в активную социальную практику, и программ дополнительного образования, направленных на развитие толерантности обучающихся.

Содержание подобных мероприятий должно быть направлено на развитие гибкости поведения обучающихся, их уверенности в себе, самообладания, навыков конструктивного общения, формирование толерантной образовательной среды, развитие культуры межнационального общения. Как показало наше исследование, развивающим потенциалом обладают такие мероприятия, как социальные проекты, молодежные форумы, творческие конкурсы, посвященные проблемам межнационального взаимодействия.

Литература:

1. Бронфенбреннер У. Два мира детства / У. Бронфенбреннер. – М.: Прогресс, 2006. – 327 с.
2. Кустова А.В., Меркулов П.А., Арабаджийски Н.З. Социальная толерантность: российский и зарубежный опыт / А.В. Кустова, П.А. Меркулов, Н.З. Арабаджийски // Среднерусский вестник общественных наук. – 2018. – Т. 13. – № 1. – С. 79–93.
3. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: ДРОФА, 2011. – 630 с.
4. Новиков П.В., Царева Е.В. Психологические дисциплины по выбору как средство развития толерантности студентов / П.В. Новиков, Е.В. Царева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 349–352.

5. Практическая психодиагностика; под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах-М, 2001. – 672 с.

6. Профилактика экстремизма в молодежной среде: учебное пособие; под общ. ред. А.В. Мартыненко. – М.: Юрайт, 2019. – 221 с.

7. Царева Е.В., Гуревичева Ю.А. Развитие толерантности подростков и старшеклассников на уроках и во внеурочной деятельности / Е.В. Царева, Ю.А. Гуревичева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 368–371.

Сведения об авторе:

Царева Елена Викторовна (г. Саранск, Россия), кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, e-mail: docent69@bk.ru

Data about the author:

E. Tsareva (Saransk, Russia), Candidate of Philosophical Sciences, associate professor, associate professor of psychology, Mordovian state pedagogical institute e-mail: docent69@bk.ru

19.00.07 - Педагогическая психология



УДК 378

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ И СОТРУДНИЧЕСТВУ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Т.В. Савинова, Н.А. Вдовина, М.А. Кечина¹

¹Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева) по теме: «Развитие готовности студентов к деловому общению и сотрудничеству в образовательном процессе»

Аннотация. В статье анализируются возможности развития готовности студентов к деловому общению и сотрудничеству как одного из значимых факторов успешной профессиональной деятельности будущего специалиста. Целью статьи является исследование готовности студентов к деловому общению и сотрудничеству и ее развитие средствами дополнительной образовательной программы.

В ходе исследования использовались следующие методы: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, психодиагностические методы, метод математической обработки и интерпретации полученных результатов, что позволило представить суть проблемы, ее актуальность, возможности решения.

В результате проведенного исследования доказана эффективность разработанной и апробированной дополнительной образовательной программы развития готовности студентов к деловому общению и сотрудничеству как одного из факторов, обеспечивающего высокий уровень подготовки современного специалиста.

Ключевые слова: общение, деловое общение, сотрудничество, студент, дополнительная образовательная программа.

DEVELOPMENT OF STUDENTS 'READINESS FOR BUSINESS COMMUNICATION AND COOPERATION BY MEANS OF ADDITIONAL EDUCATIONAL PROGRAM

T. Savinova, N. Vdovina, M. Kechina

Abstract. The article analyzes the possibilities of developing students' readiness for business communication and cooperation as one of the significant factors in the successful professional activity of a future specialist. The purpose of the article is to study the readiness of students for business communication and cooperation and its development by means of an additional educational program.

In the course of the study, the following methods were used: theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, psychodiagnostic methods, the method of mathematical processing and interpretation of the results, which made it possible to present the essence of the problem, its relevance, and the possibility of solving it.

As a result of the study, the effectiveness of the developed and tested additional educational program to develop students' readiness for business communication and cooperation as one of the factors ensuring a high level of training of a modern specialist is proved.

Keywords: communication, business communication, cooperation, student, additional educational program.

Современному специалисту, чья профессия относится к типу «Человек – человек», необходимо уметь эффективно строить и развивать отношения с коллегами, руководителями и подчиненными, успешно сотрудничать с ними в деловой сфере. Особенно значимо это становится в настоящее время, когда для успешной реализации профессиональной деятельности недостаточно быть только хорошим специалистом, важно владеть навыками делового общения и сотрудничества. Умение вести себя с людьми в соответствии с требованиями ситуации

и нормами взаимодействия, устанавливать и развивать диалог, отстаивать свою позицию, конструктивно решать конфликтные ситуации являются факторами, обеспечивающими эффективность образовательной деятельности. В связи с этим важно обеспечить полноценную подготовку студентов к успешному взаимодействию в сфере делового общения.

В имеющихся на сегодня публикациях само понятие «деловое общение» пока не получило однозначного толкования.

А.М. Руденко определяет деловое общение

как процесс взаимосвязи и взаимодействия, в котором происходит обмен деятельностью, информацией и опытом [8].

Б.М. Ребус подчеркивает, что общение будет являться деловым, если его определяющим содержанием является социально-значимая совместная деятельность [7].

Е.П. Ильин специфику делового общения видит в том, что оно возникает на основе и по поводу определенного вида деятельности, при его реализации выбор партнера по общению ограничен, а самих форм общения гораздо меньше, чем в общении межличностном [1].

Для развития навыков делового общения и сотрудничества авторы предлагают использовать комплекс различных технологий: технология организации делового общения (А.М. Руденко [8]); деловые и ролевые игры, тренинги (С.А. Михалкина, Т.В. Савинова [6]); технологии организации деловых бесед, совещаний, телефонных разговоров (Е.П. Ильин [1]); технологии публичных выступлений (Н.И. Леонов [5]) и другие.

Следует отметить, что в процессе обучения в вузе студенты овладевают навыками делового общения и сотрудничества неполно и фрагментарно в процессе изучения ряда дисциплин: «Психолого-педагогический практикум», «Социальная психология», «Педагогическая психология», «Психология общения и конфликта» и др. В связи с этим возникла необходимость в разработке целостной дополнительной образовательной программы, направленной на развитие теоретической и практической готовности к деловому общению и сотрудничеству.

Потенциал дополнительных образовательных программ для обеспечения непрерывности, целостности образования, достижения необходимых образовательных результатов и

самореализации обучающегося подчеркивается в работах М.Ю. Кулебякиной и Л.В. Земляченко [4].

В.В. Кадакин, Т.И. Шукшина, П.В. Замкин рассматривают возможности развития системы дополнительного образования на базе педагогического вуза, предлагают новые формы и технологии работы с учащимися, студентами, педагогами [3].

Дополнительная образовательная программа «Психология делового общения и сотрудничества» была разработана и апробирована на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева». В 2018 - 19 учебном году ее слушателями стали 44 студента направления подготовки Психолого-педагогическое образование.

Целью программы является развитие психологической готовности студентов к реализации делового общения и сотрудничества. Основные задачи программы предполагают: освоение особенностей обмена информацией, установление взаимопонимания, обратной связи в процессе делового общения; овладение технологией реализации основных форм межличностного взаимодействия в деловых отношениях; осознание механизмов психологической защиты, распознавание манипулятивных техник в процессе делового взаимодействия; определение специфики межличностного взаимодействия в процессе делового общения и сотрудничества; выработку умения эффективного делового взаимодействия, конструктивного разрешения конфликтов в деловой сфере.

Учебно-тематический план дополнительной образовательной программы «Психология делового общения и сотрудничества» представлен в таблице 1.

Таблица 1. - Учебно-тематический план дополнительной образовательной программы «Психология делового общения и сотрудничества»

№	Наименование дисциплин (модулей), разделов, тем	Всего, ч.	Ауд. ч.	В том числе		Форма контроля
				лекции	практические занятия	
1.	Общая характеристика делового общения и сотрудничества	12	12	3	9	Представление банка упражнений, направленных на развитие коммуникативной, интерактивной, перцептивной сторон общения в деловой среде
1.1	Общение как социально-психологический механизм взаимодействия в деловой сфере			2		
1.2	Сущность и структура деловых коммуникаций				2	
1.3	Психолого-коммуникативные типы деловых партнеров				1	
1.4	Общение в публичном выступлении				2	

Продолжение таблицы 1

1.5	Основные линии сотрудничества в деловом взаимодействии			1	1	
1.6	Барьеры и пути их преодоления в деловом общении				2	
1.7	Гендерный аспект коммуникативного поведения в деловой среде				1	
2.	Формы делового общения и сотрудничества	12	12	3	9	Устный опрос и моделирование ситуаций
2.1	Деловая беседа			1	1	
2.2	Деловое совещание и собрание			1	2	
2.3	Деловые переговоры			1	1	
2.4	Телефонный разговор				1	
2.5	Спор, полемика, дискуссия				2	
2.6	Презентация				2	
3.	Этика делового общения и сотрудничества	12	12	4	8	Представление подобранных и проанализированных с помощью технологий транзактного анализа, делового общения ситуаций из деловой сферы
3.1	Русский речевой этикет			1	2	
3.2	Критика и комплименты в деловой коммуникации			1	1	
3.3	Манипуляции в деловом общении			1	1	
3.4	Конфликтное взаимодействие в деловой среде				2	
3.5	Имидж делового человека			1	2	
	Итоговая аттестация					Выполнение итогового тестирования; анализ ситуаций общения и предложение эффективных способов их разрешения
	Итого	36	36	10	26	

Реализация программы начинается с диагностики исходного уровня готовности студентов к деловому общению и сотрудничеству. Для этого рекомендуется использовать следующие методики: «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский Б.А. Федоришин), «Оценка способов реагирования в конфликте» (К. Томас); «Склонность к определенному стилю руководства» (Е.П. Ильин) [1;2].

По результатам методики «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский Б.А. Федоришин) можно отметить, что большинство студентов характеризуется средним уровнем развития коммуникативных (61,4%) и организаторских (54,5%) склонностей. Они общительны, способны отстаивать свое мнение, имеют определенный организационный

потенциал, который, однако, не отличается устойчивостью. Высокий уровень по показателю «коммуникативные склонности» выявлен у 22,7% испытуемых, по показателю «организаторские склонности» – у 15,9% испытуемых. Данные студенты инициативны в общении, способны брать на себя ответственность и принимать решения в трудных, нестандартных ситуациях. 15,9% испытуемых имеют низкий уровень коммуникативных склонностей, а 29,5% – низкий уровень организаторских склонностей. Они испытывают трудности в установлении контактов с другими людьми, не проявляют инициативу, избегают принятия самостоятельных решений.

По данным методики «Оценка способов реагирования в конфликте» (К. Томас) в ситуациях конфликтного взаимодействия большинство студентов используют стратегию

компромисса (52,3%), пытаюсь найти конструктивные способы решения сложившейся ситуации. 29,1% испытуемых избегают конфликтов и уходят от их решения. Лишь 18,2% студентов стремятся к сотрудничеству, совместно с партнером по общению могут выбрать взаимоприемлемый вариант и воплотить его.

Данные методики «Склонность к определенному стилю руководства» (Е.П. Ильин) свидетельствуют о предрасположенности студентов к демократическому стилю, который выявлен у 47,7% испытуемых, способных координировать и направлять деятельность коллектива, прислушиваться к мнению других, предупреждать конфликты и создавать доброжелательную атмосферу. У 31,8 испытуемых выявлен либеральный стиль, проявляющийся в пассивности, безразличии к интересам коллектива, нежелании брать на себя ответственность и принимать сложные решения. 20,5% студентов склонны к авторитарному стилю, стремятся к единоличной власти, проявляют жесткость и чрезмерную требовательность, пренебрегают общественным мнением.

В целом, полученные данные свидетельствуют о необходимости специального обучения студентов психологии делового общения и сотрудничества, выработке умений конструктивного разрешения конфликтов в деловой сфере, овладении технологиями реализации основных форм межличностного взаимодействия в деловых отношениях.

Программа «Психология делового общения и сотрудничества» реализуется в форме лекционных и практических занятий. Лекционные занятия в рамках изучаемого курса предполагают использование элементов проблемного обучения с целью повышения учебной мотивации, осознанности усвоения теоретического материала, формирования активности, инициативности и критичности мышления слушателей. На практических занятиях используются элементы социально-психологического тренинга, групповые дискуссии, ролевые и деловые игры, анализ ситуаций. Применение данных методов позволяет максимально приблизить обучающую среду к условиям реального взаимодействия,

способствует активизации социально-психологического потенциала студентов, развитию навыков межличностного взаимодействия в деловой сфере, повышению интереса, активности студентов.

Для определения эффективности дополнительной образовательной программы была проведена повторная диагностика, и осуществлен сравнительный анализ данных испытуемых до и после ее реализации с помощью ϕ^* – критерия Фишера. Среди слушателей программы снизилось количество студентов с низким уровнем коммуникативных (1,839*) и организаторских склонностей (2,153*). Также значительно уменьшилось количество испытуемых, склонных к либеральному стилю руководства (2,387**). При этом увеличилось число студентов с высоким уровнем организаторских склонностей (1,823*) и стремящихся к сотрудничеству (2,542**). Полученные эмпирические значения ϕ^* по указанным критериям находятся в зоне значимости. На основании полученных данных, можно сделать вывод, что уровень готовности к деловому общению и сотрудничеству студентов, прошедших обучение по дополнительной образовательной программе, значительно превосходит исходный.

К психолого-педагогическим условиям эффективности реализации дополнительной образовательной программы относятся: высокий уровень мотивации студентов к получению новых знаний, многообразие и адресность заданий, субъект-субъектное взаимодействие в образовательном процессе, усиление самостоятельности студентов, расширение возможностей личностного и профессионального саморазвития, содействие самореализации актуальных и потенциальных возможностей студентов.

Таким образом, значительный потенциал влияния на развитие готовности студентов к деловому общению и сотрудничеству содержит в себе дополнительная образовательная деятельность. Целенаправленная организация такой работы будет способствовать развитию умений эффективного делового взаимодействия, навыков сотрудничества, конструктивного разрешения конфликтов в деловой сфере.

Литература:

1. Ильин Е.П. Психология делового общения / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2017. – 240 с.
2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.

3. Кадакин В.В. Роль педагогического вуза в развитии системы дополнительного образования детей в регионе / В.В. Кадакин, Т.И. Шукшина, П.В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 3(31). – С. 56-64.

4. Кулебякина М.Ю. Опыт разработки и реализации региональной модели дополнительного образования детей на базе педагогического вуза / М.Ю. Кулебякина, Л.В. Земляченко // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – Т. 10. – № 1. – С. 94-98.

5. Леонов Н.И. Психология делового общения / Н.И. Леонов. – М.: Юрайт, 2019. – 193 с.

6. Михалкина С.А. Технологии развития компетентности студента как субъекта

педагогического общения / С.А. Михалкина, Т.В. Савинова // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 6(119). – С. 165-167.

7. Ребус Б.М. Психологические основы делового общения / Б.М. Ребус. – М.: Илекса, Ставрополь: Сервисшкола, 2001. – 176 с.

8. Руденко А.М. Культура речи и деловое общение в схемах и таблицах / А.М. Руденко. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 334 с.

Сведения об авторах:

Савинова Татьяна Викторовна (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», e-mail: stanya2610@yandex.ru

Вдовина Наталья Александровна (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», e-mail: natalex-15@yandex.ru

Кечина Марина Александровна (г. Саранск, Россия), старший преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», e-mail: kechina30@mail.ru

Data about the authors:

T. Savinova (Saransk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Department of Psychology Mordovian State Pedagogical Institute, e-mail: stanya2610@yandex.ru

N. Vdovina (Saransk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Department of Psychology Mordovian State Pedagogical Institute, e-mail: natalex-15@yandex.ru

M. Kechina (Saransk, Russia), Senior Lecturer Department of Psychology Mordovian State Pedagogical Institute, e-mail: kechina30@mail.ru

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЛОСЫ ПРЕПЯТСТВИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА КАК СРЕДСТВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ

М.В. Петровская, И.В. Дерепаско, Ю.Ф. Семоненко, Р.С. Толпыгин

Аннотация. Психологическая подготовка курсантов военных вузов рассматривается как система целенаправленных воздействий, имеющих целью формирование и закрепление у будущих офицеров психологической готовности и устойчивости, преимущественно на основе самосовершенствования личностных и развития профессионально важных качеств, приобретения опыта успешных действий в моделируемых экстремальных условиях. Участникам педагогического эксперимента при прохождении стандартной тактической полосы предлагалось выполнить задания, создающие дополнительную психологическую напряженность на когнитивном, перцептивном, операциональном, а также регулятивном уровнях. Полученные результаты, а также опрос, проведенный после эксперимента, выявивший активную позицию всех его участников, подтвердили необходимость внедрения психологической полосы препятствий и других практических элементов психологической подготовки в систему профессиональной подготовки на всем протяжении обучения в военном вузе.

Ключевые слова: психологическая подготовка, психологическая готовность, психологическая полоса препятствий, курсанты военных вузов.

A RESEARCH OF THE POSSIBILITIES TO USE PSYCHOLOGICAL OBSTACLE COURSE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF MILITARY UNIVERSITY AS A MEANS OF PSYCHOLOGICAL TRAINING OF CADETS

M. Petrovskaya, I. Derepasko, Yu. Semonenko, R. Tolpygin

Abstract. Psychological training of cadets of military universities is considered as a system of purposive actions for the conformation and stamping of mental readiness and stability of future officers, mainly based on self-improvement of personal and development of professionally important qualities, the acquisition of experience of successful actions in extreme simulated conditions. The participants of the experiment were asked to complete tasks during the passage of the standard tactical sector that creates additional psychological tension at the cognitive, perceptual, operational, and regulatory levels. The obtained results, as well as the inquiry, conducted after the experiment, revealed a mentally active attitude of its participants, confirmed the need for the introduction of psychological obstacle course and other practical elements of mental training in the system of professional training throughout the studying at the Military University.

Keywords: psychological training, psychological readiness, psychological obstacle course, cadets of military universities.

27 февраля 2018 года в КВЦ «Патриот» состоялась научно-практическая конференция «Основные направления совершенствования психологической подготовки войск (сил)». Приветствуя участников конференции, начальник Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации – первый заместитель Министра обороны Российской Федерации генерал армии В.В. Герасимов отметил, что «...основным содержанием психологической работы должна стать организация психологической подготовки во всех элементах повседневной деятельности, обучения и воспитания военнослужащих» [1].

Военные психологи рассматривают психологическую подготовку как «систему взаимосвязанных мероприятий, направленных на

формирование у военнослужащих и воинских коллективов психологических качеств, обеспечивающих их психологическую готовность к активным и эффективным действиям на поле боя и устойчивость к воздействию современных средств борьбы» [3]. При этом психологическая подготовка курсантов военных вузов имеет свои специфические особенности организационного и методического плана [2;4;6 и др.].

Одной из задач психологической подготовки является формирование психологической устойчивости к различного рода психогенным факторам [7]. Выделяют две основные группы таких факторов. К первой группе традиционно относятся факторы: внезапности (неожиданности), новизны (нестандартности), неопределенности, ответственности, монотонии,

клаустрофобии, баллистофобии, гемафобии, травмофобии и др. Вторую группу факторов образуют: дефицит времени, увеличение темпа действий, интеллектуальная нагрузка, совмещение нескольких видов деятельности, утомление и др. [5].

Сегодня в военных округах, соединениях и частях активно создаются психологические полосы препятствий как средство психологической подготовки к указанным психогенным факторам. Психологи рапортуют о количестве созданных полос и проценте личного состава, пропущенного через них. В ходе занятий в «школах военных психологов», обсуждения на учебно-методических сборах специалистов психологических служб и научно-практических конференциях стало понятно, что широкое использование таких полос может привести как к положительным, так и к отрицательным результатам. С одной стороны, у военнослужащих развиваются физические и морально-боевые качества, с другой – слабый учет специфики выполняемых военно-профессиональных задач в конкретном подразделении (воинской части) не позволяет формировать конкретные профессионально важные качества, с третьей – в погоне за скоростью исполнения приказов командиров прохождение полосы превращается в постановочные фото- и видеотчеты.

На базе ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж) был проведен педагогический эксперимент по исследованию возможностей использования психологической полосы препятствий в образовательном процессе военного вуза как средства психологической

подготовки курсантов. В эксперименте приняли участие 94 курсанта 1 - 2 курсов ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина». Исследование проводилось на стандартной тактической полосе препятствий. Изначальная установка отличалась от традиционных уже сложившихся на сегодняшний день представлений о психологической полосе препятствий. Задача исследовательской группы состояла в том, чтобы наполнить прохождение полосы препятствий не только факторами, моделирующими боевые действия (задымление, взрывы, выстрелы, раненые и т.д.), но и непосредственно когнитивными и регулятивными аспектами. В этой связи участникам эксперимента при прохождении стандартной тактической полосы предлагалось выполнить задания, создающие дополнительную психологическую напряженность: запомнить, а после воспроизвести предъявленный текст; выполнить в уме арифметические действия, доложив результаты после прохождения нескольких этапов полосы; оказать первую медицинскую помощь пострадавшим; запомнить цветные ориентиры во время прохождения полосы с докладом об этом после прохождения полосы в целом; выполнить саморегуляционные дыхательные упражнения; определить, используя «чувство времени», заданный интервал времени и т.д.

Полученные результаты свидетельствуют о недостаточной готовности курсантов к выполнению данных установок. На рисунке 1 представлены результаты оценки качества выполнения задания на запоминание фраз.

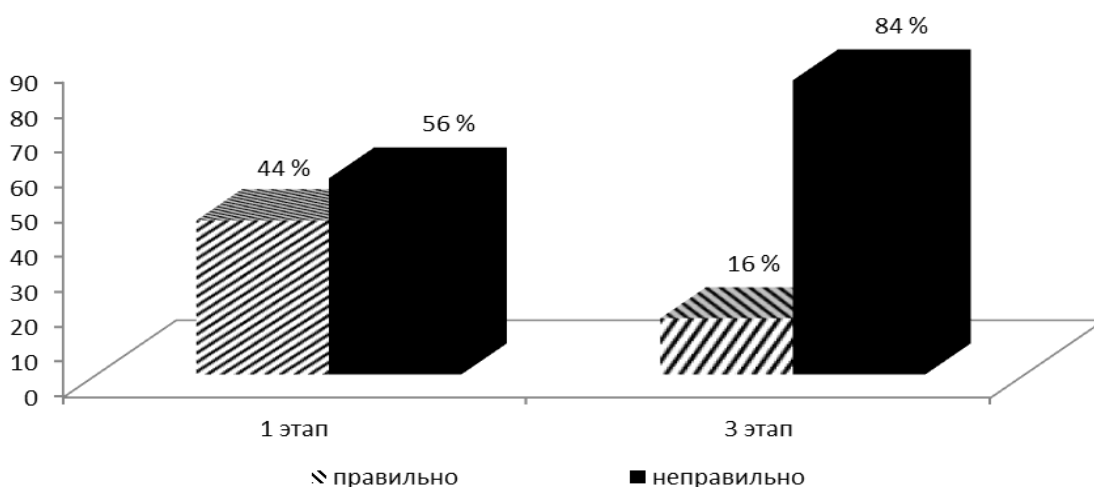


Рисунок 1. – Оценка качества выполнения задания на запоминание фраз

Как мы видим, уже на первом этапе прохождения полосы 44% курсантов не смогли справиться с предъявленной задачей. Когда аналогичное задание было предложено при прохождении третьего этапа полосы препятствий результаты достоверно ухудшились, лишь 16% курсантов смогли воспроизвести без ошибок достаточно простой текст, состоящий из 2 стихотворных рифмованных строк, что говорит о значительных когнитивных трудностях сохранения информации.

Результаты выполнения дыхательных мобилизирующих и успокаивающих упражнений (исходя из предварительного условия, что все

участники эксперимента были неоднократно ознакомлены с техникой выполнения данных упражнений) также не вызывают оптимизма. Практически четвертая часть (24%) полностью не справилась заданием, 44% курсантов, по мнению эксперта, выполнили данное задание на удовлетворительную оценку, и лишь около трети смогли продемонстрировать выполнение простейших дыхательных упражнений на оценки «4» и «5».

Выполнение арифметических действий вызвало несколько меньше затруднений. Результаты представлены на рисунке 2.

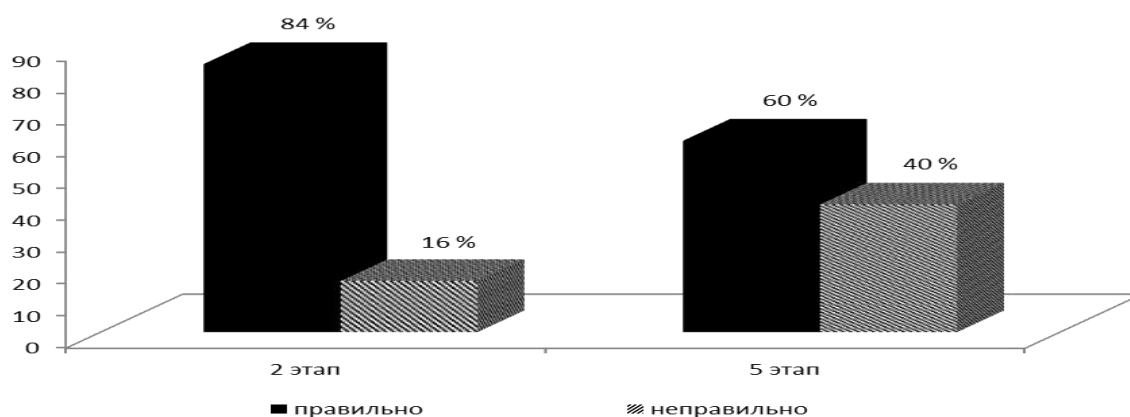


Рисунок 2. – Оценка качества выполнения задания на арифметические действия

На втором этапе прохождения полосы препятствий без ошибок смогли справиться с заданием 84% курсантов; на пятом этапе в силу накопившейся психической и физической усталости этот показатель снизился до 60%. При этом следует отметить, что арифметические действия были достаточно легкими, их количество было всего два, а цифровые значения были два – однозначными и одно – двузначным.

На предварительном этапе эксперимента с его участниками была проведена оценка «чувства времени» в комфортной для них обстановке. Как видно из рисунка 3, в состоянии покоя 20% курсантов смогли точно оценить заданный временной интервал, 32% выполнили задание с ошибкой в сторону увеличения времени (в среднем на 3 - 6% от исходного) и 48% с ошибкой в сторону уменьшения времени (также в среднем на 3 - 6%).

Выполнение аналогичного задания при прохождении полосы препятствий, находясь в тоннеле, вызвало большие затруднения у участников эксперимента. При этом не только не было ни одного курсанта, который справился бы с заданием правильно, но и изменились величины

ошибок. Так, у курсантов, недооценивших заданный временной интервал (20%), отклонения от заданной величины составили в среднем от 10 до 20%, в то время как у курсантов, переоценивших отмеренное время (80%), размах отклонений от заданной величины был зафиксирован от 20 до 60% (!). Данные результаты свидетельствуют о недостаточной сформированности у участников эксперимента регулятивной сферы.

Также при прохождении полосы препятствий курсантам было необходимо оказать первую медицинскую помощь находящимся на полосе пострадавшим. Непременным условием было то, что все курсанты прошли курс дисциплины «Медицинская подготовка» и владеют навыками оказания первой помощи. К сожалению снова не все курсанты смогли справиться с поставленной задачей. Быстро и квалифицированно смогли оказать первую медицинскую помощь 60% курсантов. У остальных (40%) эксперт зафиксировал неловкость, заторможенность, растерянность, тремор, ошибочные действия при наложении повязки, жгута, шины, определении направления кровотока и т.д.

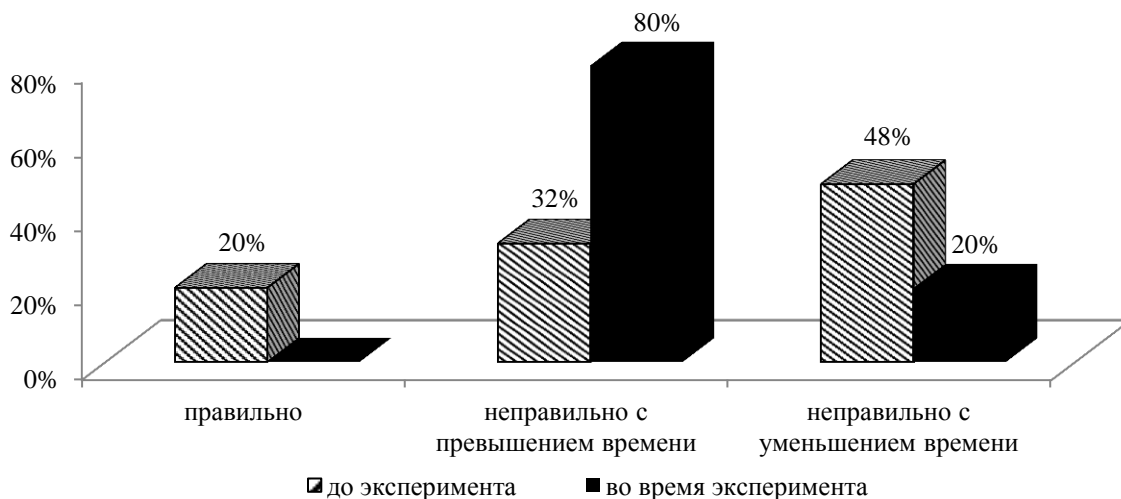


Рисунок 3. – Оценка качества выполнения упражнения на «чувство времени» в тоннеле

Наконец, выполнение задания на внимательность также вызвало у участников эксперимента значительные трудности. На предварительном этапе при ознакомлении с полосой препятствий (примерно за 10 минут до старта) всем курсантам было объявлено о том, что необходимо будет запомнить цветовые ориентиры, встречающиеся на пути. Эти ориентиры были хорошо видны и на предварительном этапе, и при контрольном прохождении полосы. Однако, в силу накопившейся усталости (длина полосы 300 м), иных объективных и субъективных факторов, ни один из курсантов не смог выполнить задание без ошибок. Практически половина курсантов (48%) выполнили задание с одной ошибкой, 28% – с 2-мя ошибками, 24% – с 3-мя и более ошибками. Данные результаты свидетельствуют о неготовности будущих офицеров к выполнению заданий в нестандартных ситуациях, о неумении распределять свое внимание при выполнении своих обязанностей, о недостаточной сформированности когнитивной сферы.

Таким образом, проведенный эксперимент по прохождению психологической полосы препятствий показал резкое снижение когнитивных, перцептивных, операциональных и регулятивных показателей у курсантов в условиях, когда на них воздействовали факторы

моделирования боевых действий. И это при том, что все участники эксперимента осознавали, что это лишь имитация стрельбы и взрывов, что действия товарищей не угрожают их жизни. Опрос, проведенный после эксперимента, выявил активную позицию его участников в вопросах необходимости внедрения психологической полосы препятствий и других практических элементов психологической подготовки в систему профессиональной подготовки на всем протяжении обучения в военном вузе.

Подводя итоги, следует отметить, что психолого-педагогический анализ процесса психологической подготовки курсантов военных вузов показал, что значительное число должностных лиц в силу объективных и субъективных причин имеют недостаточное представление о решаемой проблеме. Поэтому, вопросы психологической подготовки не являются предметом специальных сознательных усилий, а осуществляются, в большей своей части, стихийно и интуитивно. Качество сформированных компетенций определяется выполнением упражнений и нормативов в привычных условиях, тогда как более надежным критерием является проявление приобретенных качеств и навыков в новых, нестандартных условиях и видах деятельности, сходных со служебно-боевыми.

Литература:

1. Герасимов В.Н. Обращение к участникам конференции / В.Н. Герасимов // Материалы научно-практической конференции «Основные направления совершенствования психологической подготовки войск (сил)»; под ред. В.В. Савича. – М.: ГУРЛС ВС РФ, 2018. – С. 4-5.
2. Калинина С.Б. Актуальные вопросы

психологической подготовки курсантов военного вуза в процессе преподавания гуманитарных дисциплин / С.Б. Калинина // Материалы научно-практической конференции «Основные направления совершенствования психологической подготовки войск (сил)»; под ред. В.В. Савича. – М.: ГУРЛС ВС РФ, 2018. – С. 250-257.

3. Караяни А.Г. Настольная книга военного психолога: практическое пособие / А.Г. Караяни. – М.: Юрайт, 2018. – С. 187-209.

4. Кузнецов Ю.Н. Оценка психологического обеспечения профессиональной подготовки курсантов к деятельности офицеров боевого управления авиацией: дисс. ... канд. психол. наук / Ю.Н. Кузнецов. – М., 2004. – 138 с.

5. Кулеба А. Психологическая подготовка военнослужащих к ведению активных боевых действий / А. Кулеба // Армейский сборник. – 2019. – № 8. – С. 78-84.

6. Петровская М.В. Актуальные вопросы

психологической подготовки курсантов военных вузов на современном этапе развития системы военно-политической работы / М.В. Петровская, Ю.Ф. Семоненко, А.В. Столяров, И.В. Дерепаско // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2019. – № 2(46). – С. 63-71.

7. Указания заместителя Министра обороны РФ – начальника Главного военно-политического управления Вооруженных Сил РФ от 10.10.2019 г. № 172/1/2222дсп. – Прил. 1 «Организационно-методические указания по военно-политической работе в Вооруженных Силах Российской Федерации в 2020 году».

Сведения об авторах:

Петровская Мария Владимировна (г. Воронеж, Россия), кандидат психологических наук, доцент; профессор кафедры военно-политической работы Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» e-mail: mariana_g@mail.ru

Дерепаско Иван Викторович (г. Воронеж, Россия), соискатель кафедры военно-политической работы Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина».

Семоненко Юрий Федорович (г. Воронеж, Россия), кандидат исторических наук, доцент; начальник кафедры военно-политической работы Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина».

Толпыгин Роман Сергеевич (г. Воронеж, Россия), курсант Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина».

Data about the authors:

M. Petrovskaya (Voronezh, Russia), Candidate of Psychological Sciences, associate professor; professor of the department of military-political work Military Air Force Education and Research Center «The Zhukovsky and Gagarin Air Force Academy», e-mail: mariana_g@mail.ru

I. Derepasko (Voronezh, Russia), applicant of the department of military-political work Military Air Force Education and Research Center «The Zhukovsky and Gagarin Air Force Academy».

Yu. Semonenko (Voronezh, Russia), candidate of historical sciences, associate professor; head of the department of military-political work Military Air Force Education and Research Center «The Zhukovsky and Gagarin Air Force Academy».

R. Tolpygin (Voronezh, Russia), cadet of Military Air Force Education and Research Center «The Zhukovsky and Gagarin Air Force Academy».

УДК 377

ОСОБЕННОСТИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ ОДАРЕННОСТИ

В.И. Казаренков, З.Р. Хайрова

Аннотация. В современном мире реализуется идея организации целенаправленного образования людей, которые имеют ярко выраженные способности в той или иной области знаний. В связи с этим возникает проблема в организации такого образовательного процесса, который бы учитывал вид одаренности личности. В статье представлены результаты исследования показателей творческого мышления подростков с различными видами одаренности. С применением сравнительного анализа средних групповых значений с помощью критерия t-Стьюдента выявилось, что у групп подростков с разными видами одаренности показатели творческого мышления статистически дифференцируются. Результаты данного исследования предназначены для студентов, аспирантов и преподавателей психологических и педагогических вузов, работников сферы школьного образования специалистов, работающих с одаренными детьми и подростками.

Ключевые слова: подростки, одаренность, подростковый возраст, творческое мышление.

FEATURES INDICATORS OF CREATIVE THINKING ADOLESCENTS WITH DIFFERENT TYPES OF GIFTEDNESS

V. Kazarenkov, Z. Khairova

Abstract. In the modern world, the idea of organizing targeted education for people who have pronounced abilities in a particular area of knowledge is being realized. In this regard, a problem arises in the organization of such an educational process that takes into account the type of gifted personality. The article presents the results of a study of indicators of creative thinking of adolescents with various types of giftedness. Using a comparative analysis of average group values using the t-Student criterion, it was found that in groups of adolescents with different types of giftedness, indicators of creative thinking are statistically differentiated. The results of this study are intended for students, graduate students and teachers of psychological and pedagogical universities, school workers, specialists working with gifted children and adolescents.

Keywords: adolescents, giftedness, adolescence, creative thinking.

Проблема одаренных школьников напрямую связана с новыми условиями и требованиями быстро меняющегося мира. Возрастает спрос на молодых людей с высоким интеллектом и творческими способностями. Происходит ориентация на уникальность поведения личности в контексте общественных потребностей, и одаренность ребенка рассматривается как стратегический ресурс своего развития. На сегодняшний день реализуется идея организации целенаправленного образования людей, которые имеют ярко выраженные способности в той или иной области знаний.

Существует определенная трудность, так как способный ребенок не всегда может реализовать себя в учебе, если не созданы условия для его выявления и поддержки. А работа с такими учащимися требует от педагога особенной подготовки, знаний и совершенно иных подходов при организации образовательного процесса [5;8].

Исследование проблемы одаренности рассматривается в фундаментальных положениях о природе одаренности и комплексном подходе к развитию одаренности в трудах зарубежных и

отечественных ученых Д.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинского, Дж. Гилфорда, П.Н. Ермакова, Э. Ландау, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкина, А.Я. Пономарева, Дж. Рензулли, Б.М. Теплова, П. Торренса, С.Л. Рубинштейна, О.К.Тихомирова, М.А. Холодной, В.Д. Шадрикова, Н.Б. Шумаковой [2-4;6;7].

В подростковом возрасте творческий потенциал проявляется в различных видах деятельности. Например, если у подростка есть способности к музыкальной деятельности, то можно предположить, что механизмы творческого мышления будут на это ориентированы. Свойственные подростку способности при условии их развития в обучении с учетом творческой открытости предоставляют возможность для развития одаренности. Следовательно, можно говорить, что творческое мышление более эффективно там, где задачи обучения и сопровождения отвечают способностям ребенка [1].

В представленной статье предпринята попытка изучить соотношение показателей

творческого мышления подростков с различными видами одаренности.

Цель статьи заключается в изучении показателей творческого мышления подростков с различными видами одаренности.

Экспериментальное исследование проводилось на базе общеобразовательных организаций городского округа Тольятти. Выборка исследования – 736 подростков, возрастной диапазон респондентов – 16 – 17 лет.

Методы исследования включают общенаучные методы теоретического и эмпирического исследования, в частности теоретические методы: анализ, сравнение, систематизация и обобщение теоретических, экспериментальных и эмпирических данных.

В исследовании применялась методика «Краткий тест творческого мышления» (П.

Торренс). Тест предназначен для исследования развития одаренности учащихся; поиск и выявление детей со скрытым творческим потенциалом, не обнаруживаемым другими методами. Тесты сгруппированы в вербальную (словесную), изобразительную (фигурную, рисуночную), звуковую и двигательную батареи, отражая различные проявления креативности в показателях беглости (скорости), гибкости, оригинальности и разработанности идей и использовались в обследовании [9]. С применением данной методики и проведенному сравнительному анализу средних групповых значений с помощью критерия t-Стьюдента, нами были выявлены статистические различия на уровне $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$ показателей творческого мышления подростков в зависимости от вида одаренности, см. таблицу 1 и график 1.

Таблица 1. - Сводная таблица средних значений творческого мышления у подростков с разными видами одаренности по методике «Краткий тест творческого мышления» (П. Торренс)

Показатели творческого мышления	Виды одаренности							
	Музыкальная	Художественная	Физико-математическая	Физическая (спортивная)	Театральная	Социальная	Гуманитарная	Общая
Беглость	11,7	13,1	10,1	9,81	12,1	10,3	10,25	11,1
	Норма Т-баллов=9,7 (стандартное отклонение ±0,7)							
	Выше нормы	Выше нормы	Среднее значение нормы	Среднее значение нормы	Выше нормы	Верхнее значение нормы	Верхнее значение нормы	Выше нормы
Гибкость	8,2	9,3	8	7,95	9,21	9,16	9,26	9,27
	Норма Т-баллов=8,1 (стандартное отклонение ±1,2)							
	Среднее значение нормы	Верхнее значение нормы	Среднее значение нормы	Среднее значение нормы	Верхнее значение нормы	Верхнее значение нормы	Верхнее значение нормы	Верхнее значение нормы
Оригинальность	10,2 (48)	13,21 (55)	10,3 (49)	10,47 (49)	12,96 (56)	12,54 (56)	12,18 (55)	12,61 (56)
	Норма Т-баллов=10,7 (стандартное отклонение ±3,3)							
	Среднее значение нормы	Верхнее значение нормы	Среднее значение нормы	Среднее значение нормы	Верхнее значение нормы	Верхнее значение нормы	Верхнее значение нормы	Верхнее значение нормы
Разработанность	46,4 (54)	58,58 (64)	51,2 (57)	44,8 (53)	51,5 (57)	49,76 (59)	52,11 (58)	50,3 (57)
	Норма Т-баллов=40,4 (стандартное отклонение ±13,6)							
	Среднее значение нормы	Выше нормы	Выше нормы	Среднее значение нормы	Верхнее значение нормы	Верхнее значение нормы	Верхнее значение нормы	Верхнее значение нормы

Рассматривая таблицу 1 и график 1, мы видим, что статистически значимые различия по шкале «Беглость» обнаружены при сравнении групп с художественной и физической (спортивной) ($t_{\text{эмп}}=3,46$) одаренностью на уровне $p \leq 0,01$ и при сравнении первой группы с

остальными на уровне $p \leq 0,05$, что указывает на более выраженную способность к порождению количества идей в виде рисунков или образов, соответствующих требованиям задания, относительно других исследуемых групп.

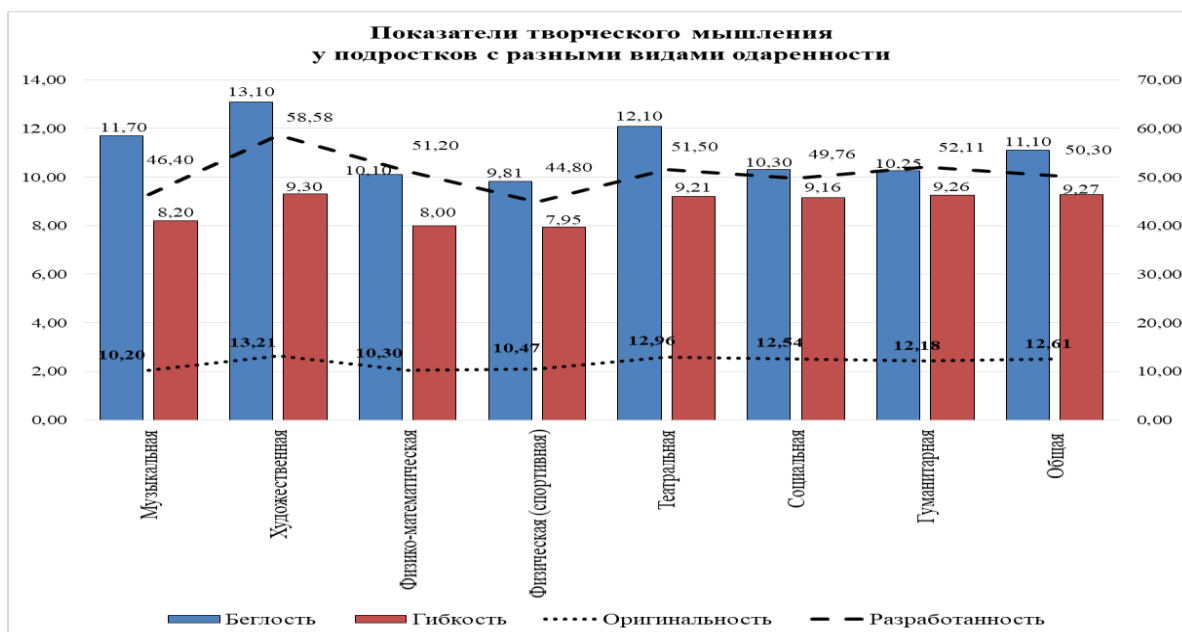


График 1. – Соотношение показателей творческого мышления у подростков с разными видами одаренности по методике «Краткий тест творческого мышления» (П. Торренс)

По шкале «Гибкость» статистические различия на уровне $p \leq 0,05$ выявлены между группами с художественной и физической (спортивной) ($t_{эмп} = 2,11$) одаренностью, которые свидетельствуют о лучшей способности подростков с художественным видом одаренности выдвигать идеи и использовать разнообразные подходы в решении задач.

Статистически различия на уровне $p \leq 0,05$ по шкале «Оригинальность» отмечаются при сравнении групп с художественной и музыкальной ($t_{эмп} = 2,23$) одаренностью, с художественной и физической (спортивной) ($t_{эмп} = 2,15$) одаренностью. Это указывает на более выраженную оригинальность решений относительно других рассматриваемых групп.

Показатели групп с художественной, физико-математической одаренностью по шкале «Разработанность» имеют статистические различия на уровне $p \leq 0,01$ при сопоставлении с результатами группы с музыкальной ($t_{эмп} = 3,03$, $t_{эмп} = 2,83$) и физической (спортивной) ($t_{эмп} = 3,23$, $t_{эмп} = 2,91$) одаренностью, что свидетельствует о продуктивности творческого мышления, о способности подростков с художественной и физико-математической одаренностью к детализации идей, к изобретательской и конструктивной деятельности.

Подводя итог сравнительного анализа, можно отметить, что у групп подростков с разными видами одаренности показатели творческого мышления статистически дифференцируются. Выявилось, что показатели творческого мышления подростков с музыкальной

одаренностью характеризуются скоростью обработки информации, но не сложностью и детализированностью образов и представлений. Творческое мышление у подростков с художественной одаренностью, характеризуется более выраженной беглостью, разработанностью, гибкостью и оригинальностью мышления, а также развитостью образного и ассоциативного мышления, обусловленной спецификой выполнения самой деятельности. Для подростков с физико-математической одаренностью характерна склонность к детализации и анализу рассматриваемых явлений. Творческое мышление у подростков с физической (спортивной) одаренностью отличается незначительной востребованностью проявления творческого потенциала. У подростков с социальной одаренностью показатели творческого мышления отличаются развитой способностью реализовывать потенциал, опираться на собственное мышление.

Подростки с гуманитарной одаренностью отличаются развитым творческим мышлением и способностью реализовывать собственный внутренний потенциал. Творческое мышление у подростков с театральной одаренностью характеризуется гибкостью, оригинальностью и разработанностью. Творческое мышление у подростков с общей одаренностью характеризуется развитостью и организованностью. Для данной группы подростков характерно проявление не только скорости, но и разносторонности при выполнении творческого задания.

Полученные данные позволяют выделить особенности показателей творческого мышления личности подростка в зависимости от вида одаренности. Таким образом, данные исследования помогут специалистам

образовательных организаций, центров дополнительного образования детей и подростков выстраивать психолого-педагогическое сопровождение подростков с учетом вида одаренности.

Литература:

1. Берсенева Н.В. Динамика развития творческого мышления в онтогенезе / Н.В. Берсенева // Культурно-историческая психология. – 2010. - № 3. – С. 60-66. – 784 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. - М.: Академия, 2002. - 320 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 93 с.
4. Дружинин В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2005. – 368 с.
5. Казаренков В.И. Психолого-педагогические основы организации внеурочных занятий школьников: монография / В.И. Казаренков. – М.: РУДН, 2011.
6. Лейтес Н.С. Психология одарённости детей и подростков / Н.С. Лейтес. - М.: Психологос, 1999. - 179 с.
7. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество: монография / А.М. Матюшкин. – М.: МПСИ, 2003. – 720 с.
8. Хайрова З.Р., Пятикрестовская Е.А. Как организовать работу с творчески одаренными детьми: справочник педагога-психолога / З.Р. Хайрова, Е.А. Пятикрестовская. – М.: Акцион-Образование, Школа, 2019. – 80 с.
9. Torrance E.P. Torrance Tests of creative thinking: Norms Technical Manual. New Jersey, 1966.

Сведения об авторах:

Казаренков Вячеслав Ильич (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов (РУДН), e-mail: vikprof2003@yandex.ru

Хайрова Зульфия Рафиковна (г. Москва, Россия), ассистент кафедры социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов (РУДН), e-mail: zulya.r.90@yandex.ru

Data about the authors:

V. Kazarenkov (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), department of social and differential psychology, e-mail: vikprof2003@yandex.ru

Z. Khayrova (Moscow, Russia), Assistant of Peoples' friendship university of Russia (RUDN University), department of social and differential psychology, e-mail: zulya.r.90@yandex.ru

19.00.07 - Педагогическая психология



УДК 159.96; 613.96

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИТУАЦИЯХ РАЗНОЙ СТЕПЕНИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

С.В. Велиева

Аннотация. Исследование особенностей психических состояний обучающихся высших учебных заведений имеет практическую значимость, поскольку знание и их учет при конструировании и отборе форм, средств и методов организации учебной деятельности позволит оптимизировать процесс профессионального образования. Основная цель исследования – выявление особенностей психических состояний обучающихся очного и заочного отделения бакалавриата и магистратуры по гуманитарным наукам в различных ситуациях жизнедеятельности. В статье предлагается анализ данных, собранных с помощью диагностики эмоционального интеллекта Н. Холла, анкеты «Психические состояния обучающихся» А.О. Прохорова, опосредованной ретроспективной диагностики психического состояния (ОРДПС) по методу С.С. Шипшина. Установлены типичные, значимые и периферические психические состояния в ситуациях обыденной жизни, на аудиторных занятиях и в ситуации экзамена. Показано, что в картине типичных состояний преобладают положительные и отрицательные практические состояния, обеспечивающие координацию всех сторон адаптации в ситуации неопределенности. Положительные практические состояния оказываются маркерами успеха учебной деятельности, работоспособности, физического и психического благополучия обучающихся. Фокусировка субъекта на решении одной конкретной проблемной задачи, рост значимости решения при повышении субъективной трудности ситуации, – обуславливают снижение числа типичных состояний, изменение их состава и разнообразия.

Ключевые слова: психические состояния, обучающиеся высших учебных заведений, ситуации, экзамен, аудиторные занятия.

FEATURES OF MENTAL STATES OF STUDENTS IN SITUATIONS OF VARIOUS DEGREE OF UNCERTAINTY

S. Velieva

Abstract. Research of features of mental states of students of higher educational institutions has practical significance as knowledge and their account at designing and selection of forms, means and methods of the organization of educational activity will allow to optimize process of professional education. The main purpose of the study is to identify the features of mental states of full-time and part-time students of bachelor's and master's degrees in the Humanities in various situations of life. The article offers an analysis of the data collected with the help of diagnostics of emotional intelligence N. Hall, questionnaire «Mental states of students» A.O. Prokhorov, indirect retrospective diagnosis of mental state by the method of S. S. Shipshin. Typical, significant and peripheral mental states in situations of everyday life, in the classroom and in the exam situation are established. It is shown that the picture of typical States is dominated by positive and negative praxic states that ensure coordination of all sides of adaptation in a situation of uncertainty. Positive praxic states are markers of the success of educational activities, performance, physical and mental well-being of students. The focus of the subject on the solution of a specific problem tasks, the increasing importance of solutions with increasing subjective difficulty of the situation, lead to the decrease in the number of typical conditions change and diversity.

Keywords: mental states, students of higher educational institutions, situations, exam, classroom lessons.

Введение. Одной из приоритетных задач образовательной деятельности является сохранение показателей умственной работоспособности и здоровья субъектов образовательных отношений. Оптимизация образовательного процесса – важный показатель адаптации обучающихся к условиям и процессу обучения.

Исследования психических состояний, их динамики, феноменологии, функций и связей с другими психическими явлениями позволяют понять структурную организацию психики человека, прогнозировать динамику, формирование и проявление личностных качеств

и свойств, выявлять симптомы нарушений физического и психического здоровья. В условиях образовательной деятельности психические состояния выступают как индикаторы адаптации к обучению в вузе и как предикторы психосоматических и невротических расстройств, социальной дезадаптации, указывают на качество взаимодействия в системе связей личности с социальной средой, успешность в деятельности. Знание их особенностей позволит осуществить своевременную профилактику возможных дезадаптивных явлений в образовательной среде. В связи с задачами практики научные изыскания

разных сторон психических состояний в настоящее время оказываются по-прежнему актуальными.

Обзор состояния проблемы. К настоящему времени исследования охватывают широкий круг вопросов, связанных с обсуждением онтологического статуса, референциального и структурного значения психических состояний (Ю.А. Бутузова, 2011; Ф.Е. Василюк, 1988; Л.Г. Дикая, 1990; С.А. Дружилов, 2014; А.М. Олещенко, 2014; А.О. Прохоров [2], 1994 и др.), их структуры, образа состояний на разных возрастных этапах (Ф.Е. Василюк, 1993; Г.Н. Генинг, 1998; А.О. Прохоров, 2017; М.Г. Юсупов [2], 2017; Г.Т. Шавалиева, 2015), функционального взаимовлияния психических состояний и деятельности (С.В. Борисова, 2009; Н.И. Влах, 2017; М.А. Гугушвили, 2017; И.П. Данилов, 2017; С.А. Дружилов, 2017; Ю.В. Кравченко, 2006), психических состояний и социокультурных явлений (А.Н. Алехин, 2018; Ю.Ю. Стрельникова, 2013; К.Н. Хабибуллин, 2013), психических состояний и семейного, супружеского копинга (В.А. Абабков, М. Перре, Д. Шеби, 2007, 2012) и пр.

Зарубежные исследователи особое внимание обращают на связь психических состояний и различных психических и соматических заболеваний (J.V. Rotter [7], 2017; C.D. Ryff, G.D. Love, H.L. Urry, D. Muller, M.A. Rosenkranz, E.M. Friedman [8], 2006), зависимости деструктивных форм поведения и психических состояний (E. Arensman, C. Larkin, J. McCarthy, S. Leitao, P. Corcoran, E. Williamson и др. [5], 2019), жизненного благополучия в целом (R.W. Manderscheid, C.D. Ryff, E.J. Freeman, L.R. McKnight-Eily, S. Dharma, T.W. Strine [6], 2010). Исследованию психических состояний в учебном процессе посвящены работы Л.Н. Антиловой, 2017; А. Е. Артюховой, 2017; Ю.Н. Видюк, 2009; Г.Ш. Габреевой, 1991, С.А. Гапоновой, 2005; О. Комолкиной, 2018; Г.М. Лыдовой, 2006; А.О. Прохорова, Е.А. Черкевич, 2017; Г.Т. Шавалиевой, 2014 и др.

Особый интерес к этой проблеме обусловлен повышением нагрузки и напряженности обучающихся в образовательной и информационной среде и важностью своевременного обеспечения адаптации, профилактики и коррекции негативных психических состояний в процессе обучения. Обнаружено, что определённые нормативные этапы и ситуации цикла обучения усиливают негативные психические состояния. Особое место здесь отводится событиям, связанным с экзаменационной сессией (М.М. Гарифуллина,

2011; О.С. Доржиева, 2011; Г.М. Лыдова, А.Н. Панфилов, 2013; Е.М. Разумова, 2016), подготовкой и защитой диссертационных исследований (Д.В. Соколова, 2016). Установлено, что благоприятное эмоциональное самочувствие, вегетативные показатели и активность студентов снижаются в период подготовки уже за месяц до экзаменов. В период сдачи экзаменов регистрируется снижение функций познавательных процессов, самооценки и работоспособности.

Моделирование своего поведения в разных жизненных ситуациях исследователи связывают с образованием личностных смыслов (И.В. Абакумова, М.В. Годунов, П.Н. Ермаков, Д.В. Пеньков, 2019), локализацией контроля волевых усилий (Дж. Роттер, 2017), с пониманием и осознанием значимой части информации (А.Ю. Агафонов, 2018), с внутренней сосредоточенностью метасистемы психики в системе сознания, со степенью соответствия внутренней субъективной и внешней объективной реальности (А.В. Карпов, 2016).

Механизм динамики психических состояний в сопоставлении с вариантами различных ситуаций в настоящее время мало изучен. Между тем изучение взаимодействия индивидуума и ситуации важно для выявления характера влияния отдельных характеристик ситуации (неопределенности, временного ограничения, оперативного решения проблемной задачи и пр.) на качество и степень актуализации психических состояний. На преодоление данного пробела и направлено настоящее исследование.

Методика исследования. 86 обучающихся очного и заочного отделения бакалавриата и магистратуры по гуманитарным наукам ЧГПУ им. И.Я. Яковлева в возрасте 20 - 24 лет приняли участие в исследовании. Респондентам предлагалось выделить и оценить степень собственных психических состояний, актуализированных в ситуациях обыденной жизни, на аудиторных занятиях и в ситуациях с неопределённым исходом (устного экзамена), составить их цветоассоциативные ряды [4]. Подсчитывалась относительная частота обозначенных респондентами состояний. Обработка полученных данных осуществлялась с помощью подсчета непараметрического рангового коэффициента Ч.Э. Спирмена. Учитывались значения корреляционной связи с уровнем достоверности $p \leq 0,05$ и не ниже $r \leq 0,5$. Распределение состояний на типичные, значимые и периферические, спонтанные осуществлялось на основе сигмального критерия. Если частота актуализации состояний (при $r \leq 0,51$ и выше)

превышала $x_{cp}+0,5\sigma$, то они относились к типичным. При установлении числа состояний (со значением $r \geq 0,5 - r \leq 0,2$) в интервале от $x_{cp}-0,5\sigma$ до $x_{cp}+0,5\sigma$, – состояния относились к значимым. Единичные состояния с относительной частотой встречаемости, выходящей за границу $x_{cp}-0,5\sigma$, отнесены к периферическим или спонтанным.

Результаты. Выявление способности адекватно воспринимать, понимать и интерпретировать эмоциональные состояния и эмоции окружающих, регулировать собственные проводилось с помощью методики диагностики Н. Холла, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Распределение респондентов по результатам диагностики эмоционального интеллекта Н. Холла

Шкалы	уровень					
	высокий		средний		низкий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Эмоциональная осведомленность	18	20,9	44	51,2	24	27,9
Эмпатия	10	11,6	44	51,2	32	37,2
Самоуправление эмоциями	2	2,3	16	18,6	68	79,1
Управление эмоциями Другого	12	13,9	30	34,9	44	51,2
Самотивация	14	16,3	36	41,9	36	41,9
Общее EQ	4	4,6	30	34,9	52	60,5

Установлено, что у большинства респондентов превалирует низкий уровень сформированности регуляции собственных эмоциональных реакций (79,1%), интегративного эмоционального интеллекта (60,5%), управления эмоциями Другого (51,2%) и самотивации (41,9%), развития эмпатии (37,2%), знаний и ориентированности в спектре эмоций (27,9%). Средний уровень демонстрируется в области информированности о законах и феноменах аффективной сферы и сформированности эмпатических способностей (по 51,2%), самотивации (41,9%), общего эмоционального интеллекта и управления эмоциями Другого (по 34,9%), саморегуляции эмоций (18,6%).

Высокий уровень обнаружен по шкалам эмоциональной осведомленности у 20,9% респондентов и у 16,3% по шкале самотивации. Высокие значения распознавания и осознанного понимания эмоциональных реакций Другого регистрируются у 13,9%. У 11,6% респондентов отмечаются развитые компоненты эмпатии. Высокий интегральный показатель эмоционального интеллекта выявлен лишь у 4,6% респондентов и навыков саморегуляции – у 2,3%. Обнаружено, что менее всего у большинства обучающихся развита способность совладания с собственными нежелательными аффективными проявлениями, готовность к изменению психических состояний для достижения конгруэнтности с требованиями ситуации и ожиданиями коммуникантов, что частично может

компенсироваться за счет сформированной эмпатии и самотивации. Низкий уровень интегративного эмоционального интеллекта указывает на возможные эмоциональные и поведенческие проблемы, узость эффективных паттернов мышления и продуктивных копинг-стратегий.

С целью выявления особенностей психических состояний в различных ситуациях (в ситуациях обыденной жизни, на аудиторных занятиях и в ситуациях с неопределенным исходом) респондентам предлагалась анкета для обучающихся (студентов и школьников) А.О. Прохорова [3], см. таблицу 2 и ОРДПС С.С. Шипшина [4], см. рисунок 1.

По мере увеличения уровня напряженности, стрессогенности и неопределенности ситуации уменьшаются положительные деятельностные, волевые, эмоциональные и состояния общения, отрицательные психофизиологические и мотивационные; увеличиваются положительные психофизиологические, интеллектуальные и мотивационные, отрицательные эмоциональные, состояния общения, деятельностные, интеллектуальные, волевые состояния. В обычных ситуациях жизнедеятельности у студентов наиболее часто актуализируются положительные деятельностные (44,1%), состояния общения (33,1%) и эмоциональные (29,4%) состояния. Менее всего в картине представлены отрицательные интеллектуальные и волевые (по 4,6%) состояния.

Таблица 2. – Частота встречаемости психических состояний обучающихся в разных ситуациях (анкета А.О. Прохорова). Средние значения

	Положительные деятельностные состояния	Отрицательные деятельностные состояния	Положительные состояния общения	Отрицательные состояния общения	Положительные мотивационные состояния	Отрицательные мотивационные состояния	Положительные психофизиологические состояния	Отрицательные психофизиологические состояния	Положительные эмоциональные состояния	Отрицательные эмоциональные состояния	Положительные волевые состояния	Отрицательные волевые состояния	Положительные интеллектуальные состояния	Отрицательные интеллектуальные состояния
Обычная	44,1	20,1	33,1	13,4	6,9	8,7	9,0	5,5	29,4	7,9	6,4	4,6	10,4	4,6
Аудиторные занятия	43,4	19,7	32,4	13,6	7,8	7,8	8,6	5,5	28,0	8,1	6,5	4,0	11,1	4,0
Экзамен	39,3	23,3	30,4	15,7	7,7	7,9	9,7	3,6	23,6	12,1	5,8	4,8	11,5	4,8

На аудиторных занятиях респонденты отмечают положительные деятельностные (43,4%), состояния общения (32,4%) и эмоциональные (28%) состояния. Лекционные занятия благотворно влияют на активизацию положительных интеллектуальных (на 0,7%), мотивационных (на 0,2%), волевых (на 0,1%) состояний. Отмечается и рост отрицательных эмоциональных (на 0,2%) состояний, что, вероятно, обусловлено ограничением свободного общения с одноклассниками. В период устного экзамена превалируют положительные деятельностные (39,3%), состояния общения (30,4%), эмоциональные (23,6%), отрицательные деятельностные (23,3%) состояния.

В динамике всех групп состояний в период экзамена отмечается увеличение отрицательных (эмоциональных (на 4,2%), деятельностных (на 3,2%), состояний общения (на 2,3%), мотивационных (на 0,8%), волевых и интеллектуальных (по 0,2%)) и снижение положительных (эмоциональных (на 5,8%), деятельностных (на 4,8%), состояний общения (на 2,7%), мотивационных (на 0,8%), волевых (на 0,6%)). Исключением оказываются психофизиологические состояния (увеличивается число положительных (на 0,7%) и уменьшается количество отрицательных (на 1,9%)). В период экзамена увеличивается число положительных (на 1,1%) и отрицательных интеллектуальных (на 0,2%) состояний. В процесс решения проблемной задачи в ограниченном временном режиме (ситуация экзамена) активно вовлекаются как положительные, так и отрицательные интеллектуальные состояния. Увеличение числа положительных психофизиологических состояний может быть связано с кратковременной мобилизацией внутренних ресурсов личности в стрессогенном контексте

ситуации экзамена. Готовность к осознанным действиям обеспечивается актуализацией мотивационных и волевых состояний.

Методикой ОРДПС [4] обнаружены 37 состояний (21 типичное и 16 значимых при $p \leq 0,05$) в обычных ситуациях жизнедеятельности: спокойствие ($r=0,98$), беспокойство ($r=0,91$), тревожность ($r=0,9$), мечтательность ($r=0,87$), доверие ($r=0,87$), растерянность ($r=0,85$), нетерпеливость ($r=0,77$), сожаление ($r=0,74$), сомнение ($r=0,69$), активация ($r=0,68$), усталость ($r=0,67$), готовность (установка) ($r=0,66$), удовольствие ($r=0,63$), восхищение ($r=0,6$), благожелательность ($r=0,59$), уверенность ($r=0,58$), любопытство ($r=0,55$), бодрость ($r=0,53$), азарт ($r=0,52$), удовлетворенность ($r=0,52$), озадаченность ($r=0,52$) и пр.

На аудиторных занятиях установлены 38 состояний (12 типичных и 26 значимых): смущение ($r=0,85$), возбужденность ($r=0,75$), печаль ($r=0,71$), спокойствие ($r=0,64$), доверие ($r=0,63$), благодарность ($r=0,58$), восхищение ($r=0,57$), растерянность ($r=0,56$), стремление ($r=0,52$), радость ($r=0,5$), лень ($r=-0,52$), разочарование ($r=-0,5$).

Ситуация экзамена обуславливает актуализацию 64 состояний (11 типичных и 10 значимых, 43 – спонтанных, периферических) тревожность ($r=0,88$), стремление ($r=0,8$), нетерпеливость ($r=0,76$), разочарование ($r=0,76$), сожаление ($r=0,69$), боевой настрой ($r=0,58$), вспыльчивость ($r=0,58$), беспокойство ($r=0,53$), впечатлительность ($r=-0,64$), равнодушие ($r=-0,57$), интерес ($r=-0,5$).

На основании частотного анализа была получена картина распределения состояний со значением рангового коэффициента $r \leq 0,5$, при $p \leq 0,05$ в соответствии с классификацией В.А. Ганзена [1], см. рисунок 1. Наиболее типичными

во всех трех ситуациях (в обыденной жизни, на аудиторных занятиях и в ситуациях с неопределенным исходом) оказались положительными эмоциональные (22), гуманитарные (20), практические (18) состояния, см. рисунок 1. Значимыми состояниями оказались мотивационные и положительные познавательные (по 16), отрицательные гуманитарные (15). В обычных ситуациях жизнедеятельности такие значения набрали положительные практические (18,9%), гуманитарные (18,9%) и эмоциональные (16,2)

состояния. Менее всего в картине типичных состояний представлены отрицательные эмоциональные (0), состояния внимания (2,7), познавательные (5,4), мотивационные (8,1) состояния. На аудиторных занятиях наиболее типичными оказались положительные эмоциональные (23,7), познавательные (15,8), гуманитарные и практические (по 13,2) состояния. Не выявлены отрицательные познавательные (0), эмоциональные и практические (по 5,3) состояния, см. рисунок 1.

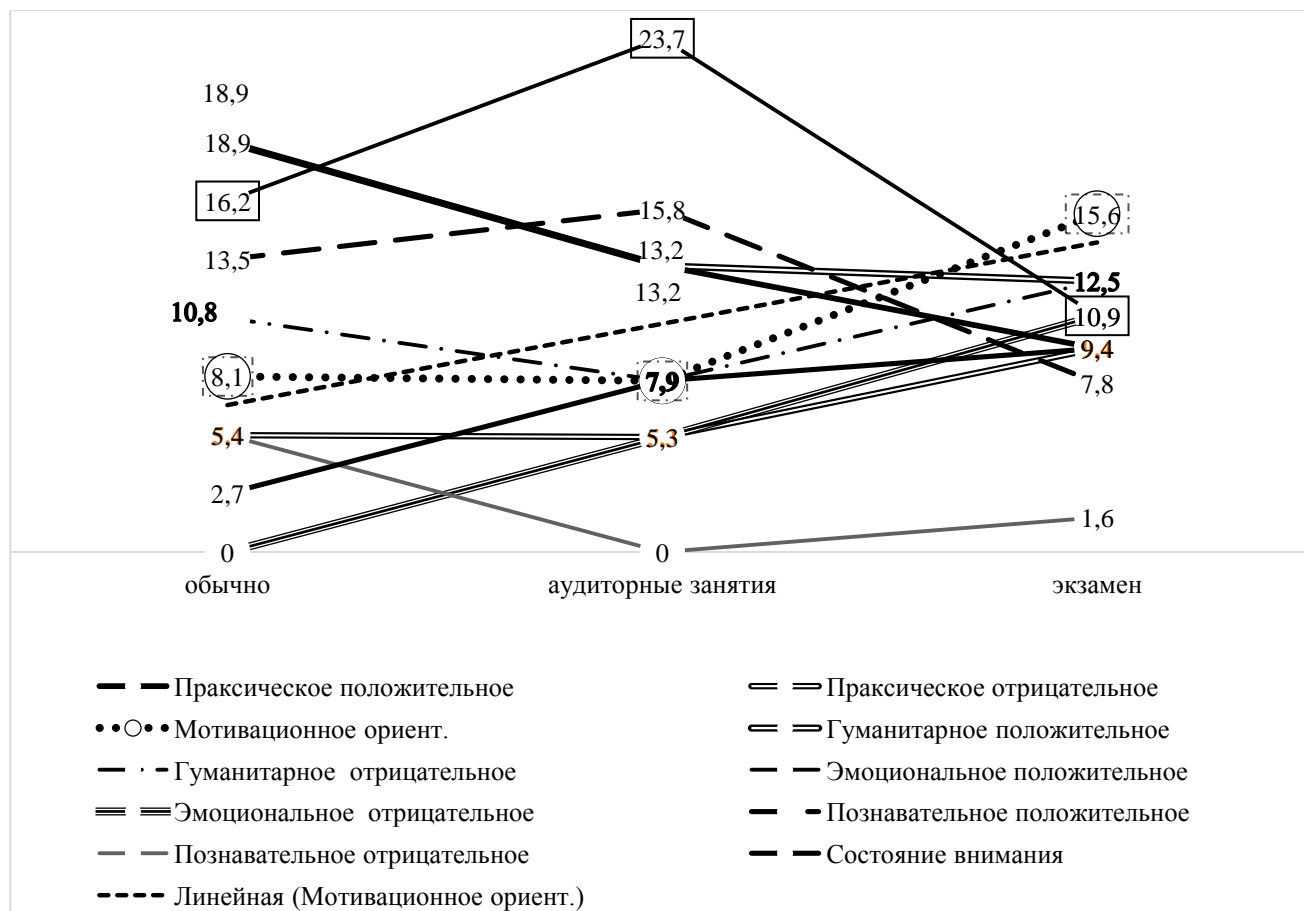


Рисунок 1. – Частота встречаемости психических состояний обучающихся в различных ситуациях, превышающих ранговый коэффициент $r \geq 0,5$, при $p \leq 0,05$. ОРДПС. В %

На экзамене чаще актуализируются отрицательные деятельностные (23,3%), положительные мотивационные (15,6%), положительные и отрицательные гуманитарные (по 12,5%) и эмоциональные (по 10,9%) состояния. Менее всего представлены отрицательные познавательные (1,6%) состояния.

Среди всех названных респондентами состояний в каждой из трех исследуемых ситуаций выделено одно (готовность/установка (от $r=0,52$ до $0,8$ при $p \leq 0,05$), имеющее самую высокую корреляцию во всех трех ситуациях. Установка выступает как особое состояние

субъекта деятельности, предваряющее и определяющее содержание и течение сознания, обуславливающее реакцию, поведенческие особенности в ответ на воздействие коммуниканта или условий ситуации. Установка обеспечивает интеграцию и активизацию всех сторон психики, неосознанную мобилизацию, активность и конкретные действия для решения той или иной жизненной проблемной ситуации. Имеют место состояния, характерные только в обычных и в ситуациях аудиторных занятий (спокойствие, доверие, растерянность, восхищение, благодарность), в обычных и в

ситуации экзамена (беспокойство, нетерпеливость, сожаление). Не обнаружено значимых связей среди идентичных состояний на аудиторных занятиях и на экзамене.

Заключение. Результаты обработки данных позволяют сделать следующие выводы:

– у большинства обучающихся слабо развита способность к саморегуляции психических состояний, готовность модифицировать свою модель реагирования и поведения в соответствии с динамично изменяющимися условиями ситуации, что может препятствовать оперативной адаптации в экстремальных и трудных ситуациях, снижать эффективность коммуникации, мешать выстраиванию качественных долгосрочных межличностных отношений, ограничивать разрушающее воздействие негативных эмоций. Полученные сведения указывают на необходимость развития у обучающихся всех сторон эмоционального интеллекта;

– во всех ситуациях высокие корреляционные значения имеет установка как особое состояние субъекта деятельности, характеризующее направленность сознания, оперативную актуализацию личного опыта, готовность к восприятию ситуации определенным образом и проявлению устойчивых эмоциональных, когнитивных и поведенческих паттернов в ответ на воздействие коммуниканта или условий ситуации;

– преобладание положительных и отрицательных практических состояний во всех ситуациях жизнедеятельности указывает на их значительную роль в координации всех сторон адаптации. Положительные практические состояния указывают на успех учебной деятельности, работоспособность, физическое и психическое благополучие обучающихся;

– снижение числа типичных состояний в различных ситуациях (с 21 до 11) может быть связано с фокусировкой субъекта на решении одной конкретной проблемной задачи;

– снижение числа типичных психических состояний, изменение их состава и групп в сторону сужения служит маркером повышения трудности ситуации, образования психологического «туннельного видения», повышения неравновесности и дезинтеграции психики, что затрудняет нахождение альтернативных путей решения проблемной задачи;

– умственная нагрузка аудиторных занятий благотворно влияет на активизацию положительных интеллектуальных, гуманитарных, мотивационных и волевых состояний.

Особенности ситуации устного экзамена (высокая степень стрессогенности, значимости ошибки, собственной ответственности за результат, неопределенности исхода, сложности проблемной задачи, интенсивности и оперативности систематизации потока информации, сосредоточенности; строгая регламентированность времени; ситуация оценивания) провоцируют:

– актуализацию отрицательных эмоциональных, деятельностных и состояний общения, что препятствует эмоциональной устойчивости, сохранению самообладания, успеху выполнения задач учебной деятельности;

– достижению успеха решения проблемной задачи способствует актуализация мотивационных и волевых состояний;

– интенсивное включение психофизиологических состояний обеспечивает оперативную мобилизацию внутренних психофизических ресурсов личности, активизацию симпатической нервной системы, возможность формирования эффективного ответа на вызовы проблемной ситуации, с одной стороны, и открытость психосоматической сферы к повреждающим внешним факторам, с другой;

– уменьшение показателей вовлеченности типичных и рост периферийных состояний при повышении субъективной трудности ситуаций может обуславливать спонтанный поиск и апробацию новых вариантов реагирования и копинг-стратегий. В случае достижения эффективности и продуктивности решения конкретной проблемной задачи эти субъективно новые модели реагирования будут испытаны в будущем и в других ситуациях жизнедеятельности.

Результаты исследования могут быть использованы в организации педагогической деятельности, отборе форм и характера ведения аудиторных занятий, проведения аттестационных испытаний. Знание и учет особенностей, управление интенсивностью психических состояний обучающихся позволит в значительной мере гармонизировать образовательный процесс в высшем учебном заведении.

Литература:

1. Ганзен В.А., Юрченко Б.Н. Систематика психических состояний / В.А. Ганзен, Б.Н. Юрченко // Вестник ЛГУ, 1991. – Серия 1. – С. 47-55.

2. Прохоров А.О., Юсупов М.Г. Функциональные структуры познавательных состояний / А.О. Прохоров, М.Г. Юсупов // Вестник

Российского университета дружбы народов. – Серия: Психология и педагогика. – 2017. – Т. 14. – №4. – С. 440-450.

3. Прохоров А.О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / А.О. Прохоров. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 176 с.

4. Шипшин С.С. Ретроспективная диагностика психического состояния в судебно-психологической экспертизе / С.С. Шипшин. – Ростов-на-Дону, 2000. – 40 с.

5. Arensman E. Psychosocial, psychiatric and work-related risk factors associated with suicide in Ireland: optimized methodological approach of a case-control psychological autopsy study / E. Arensman, C. Larkin, J. McCarthy, S. Leita, P. Corcoran, C. Williamson, C. McAuliffe, I.J. Perry, E. Griffin, E.M. Cassidy, C. Bradley,

N. Kapur, J. Kinahan, A. Cleary, T. Foster, J. Gallagher // BMC Psychiatry, 2019. – №6; 19(1). – September. – Pp. 275-286.

6. Manderscheid R.W. Definitions of Mental Illness and Wellness / R.W. Manderscheid, C.D. Ruff, E.J. Freeman, L.R. McKnight-Eily, S. Dhingra, T.W. Strine // Preventing chronic disease public health research, practice, and policy. – V. 7(1). – 2010. – Jan. – P. 1-6.

7. Rotter J.B. Social learning and clinical psychology (Reprint of 1954 First) / J.B. Rotter // Eastford CT. – USA: Martino Fine Books, 2017. – 480 p.

8. Ruff C.D. Psychological well-being and ill-being: do they have distinct or mirrored biological correlates / C.D. Ruff, G.D. Love, H.L. Urry, D. Muller, M.A. Rosenkranz, E.M. Friedman, et al. // Psychotherapy Psychosom. – 2006. – № 75(2). – P. 85-95.

Сведения об авторе:

Велиева Светлана Витальевна (г. Чебоксары, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной, педагогической и специальной психологии, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, e-mail: stlena70@mail.ru

Data about the author:

S. Velieva (Cheboksary, Russia), Candidate of Psychological Sciences, associate professor, associate professor of the department of age-related, pedagogical and special psychology, Chuvash State Pedagogical University named after I.Y. Yakovleva, e-mail: stlena70@mail.ru

19.00.07 - Педагогическая психология

DOI: 10.34772/KPJ.2019.137.6.008



УДК 376

ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Г.В. Дербенева

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена происходящими изменениями в современном обществе, стремительно изменяющимися социальными и экономическими условиями, интеграционными процессами в педагогической науке и практике, требующими совершенствования условий обучения и воспитания детей, имеющих проблемы в развитии. В статье рассматриваются вопросы эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста. Цель статьи заключается в изучении специфики психокоррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Особое внимание уделяется описанию социально-психологического тренинга и возможности его использования при психокоррекционной работе над эмоциональной сферой детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Автором описывается практическое применение социально-психологического тренинга при психокоррекции эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Приведены результаты практической работы. Статья предназначена для педагогов, дефектологов, психологов и студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: психокоррекция, психокоррекционная работа, эмоциональная сфера, социально-психологический тренинг, дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

PSYCHOLOGICAL CORRECTION WORK ON FORMATION OF EMOTIONAL SPHERE OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION BY MEANS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING

G. Derbeneva

Abstract. The relevance of the article is due to the changes taking place in modern society, rapidly changing social and economic conditions, integration processes in pedagogical science and practice requiring improvement of the conditions of education and upbringing of children with problems in development. The article deals with the emotional sphere of children of primary school age. The purpose of the article is to study the specifics of psycho-correction work with children of primary school age with mental retardation. Special attention is paid to the description of social and psychological training and its possibility of use in psycho-correction work on the emotional sphere of children of primary school age with mental retardation. The author describes practical application of socio-psychological training in psychological correction of emotional sphere of children of primary school age with mental retardation. The results of practical work are presented. The article is intended for teachers, defectologists, psychologists and students of higher educational institutions.

Keywords: psycho-correction, psycho-correction work, emotional sphere, socio-psychological training, junior schoolchildren with mental retardation.

Содержание эмоциональной жизни каждого человека очень разнообразно: при помощи эмоций человек воспринимает и выражает свое отношение к людям, событиям или к отдельным моментам жизни, которые могут способствовать или препятствовать осуществлению деятельности (например, страх или гнев), к конкретным достижениям в ней (радость или огорчение), к сложившимся или возможным ситуациям и т.п.

Формирование эмоций является одним из главных условий становления личности каждого человека. Развитию эмоциональной сферы содействуют семья, общество, вся жизнь, которой окружен ребенок, и постоянно оказывает влияние на него, и особенно – детский сад и обучение в школе. Эмоции тесно связаны с уровнем интеллектуального развития человека. Без знания

путей формирования эмоциональной сферы детей, имеющих умственную отсталость, без учета особенностей эмоциональных проявлений данной категории детей невозможно качественно спланировать воспитательную и коррекционную работу с ними.

Высшие эмоции или чувства – это особые психические состояния, которые проявляются социально обусловленными переживаниями, выражающимися длительным и устойчивым эмоциональным отношением человека к реальным или воображаемым объектам. Их зачастую определяют как вторичные эмоции, так как они сформировались как обобщение соответствующих простых (первичных) эмоций к объекту чувства.

Эмоции и чувства играют существенную роль в развитии личности человека. Эмоциональная сфера у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью отличается незрелостью, которая обусловлена особенностями развития потребностей и мотивов ребенка, а также спецификой развития интеллектуальной сферы. Нарушения данной сферы у детей младшего школьного возраста, имеющих нарушения интеллекта, носят следующие признаки: раздражительность, отсутствие мотивации, незаинтересованность, повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, неусидчивость.

Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе и Н.М. Степина отмечают, что мир чувств и эмоций глубок и разнообразен, и данное многообразие проявлений эмоций способствует большему пониманию людьми происходящего вокруг, более тонкому анализу эмоциональных переживаний окружающих людей, осознанию людьми самого себя, своих собственных возможностей, способностей, достоинств и недостатков, мира окружающих его предметов и явлений [2, с.5].

В связи с нарушениями в интеллектуальной и эмоциональной сферах дети младшего школьного возраста, имеющие интеллектуальную недостаточность, неспособны полноценно испытать весь объем эмоций и чувств. Процесс развития, социальное становление личности является одной из самых значимых проблем в теории воспитания и обучения. Личностное развитие детей, имеющих нарушения в интеллектуальном развитии, протекает по тем же закономерностям, что и развитие детей с нормально сформированным уровнем интеллекта. Как и в норме, так и дети с умственной отсталостью в процессе своего развития проходят ряд возрастных этапов. На каждом этапе эмоциональная сфера пополняется новыми качествами, причем шаг к высшим формам эмоциональной жизни осуществляется в процессе совместной деятельности, в коммуникации с окружающими людьми, по мере вовлечения в разнообразные виды деятельности. Но в силу интеллектуальных нарушений развитие протекает в особых определенных условиях.

Незрелость личности младшего школьника, имеющего отклонения в интеллектуальной сфере, определенная специфическими особенностями развития его потребностей и интеллекта, имеет особенность проявляться в ряде особенностей его эмоциональной сферы.

Во-первых, чувства детей с умственной отсталостью на протяжении длительного времени недостаточно различны. В этом плане они

несколько похожи на малышей. Например, у очень маленьких детей объем переживаний достаточно мал: они либо чем-то удовлетворены и испытывают радость или огорчены и расстраиваются. У ребенка, у которого нет отклонений в развитии, более старшего возраста можно рассмотреть достаточно много различных проявлений переживаний. С.Я. Рубинштейн отмечает, что переживания ребенка с отклонениями интеллекта более примитивны, полусны. Такой ребенок может испытывать только или удовольствие или неудовольствие, а дифференцированные тонкие оттенки переживания у него отсутствуют [6, с.166].

Во-вторых, чувства у детей с интеллектуальным нарушением очень часто бывают неадекватны, непропорциональны влиянию внешнего мира по своей динамике. У одних детей можно видеть чрезмерную простоту и поверхностность переживаний серьезных жизненных явлений, частую смену настроения; у других детей прослеживаются избыточная сила и инертность переживаний, возникающих по несущественным причинам.

Показанием незрелости личности ребенка младшего школьного возраста, имеющего нарушения в развитии интеллектуальной сферы, является также и большое влияние эгоцентрических эмоций на оценочные мнения. Наиболее высоко ребенок оценивает тех людей, кто ему приятен, кто ближе к нему, кого он хорошо знает. Таким образом, например, ребенок с умственной отсталостью воспринимает и выражает свое отношение к людям и событиям, происходящим вокруг, и хорошим считает только то, что приятно для него самого [6, с.170].

Но существует мнение, что при недоразвитии интеллекта с возрастом увеличивается возможность произвольной регуляции поведения и проявлений эмоций, что свидетельствует об изменении отношений между интеллектом и аффектом [5, с.88].

С точки зрения Л.С. Выготского, дети, имеющие нарушения в развитии интеллекта, отличаются от детей без отклонений в своем интеллектуальном развитии. И это отличие связано не только с присутствием отклонений в интеллектуальной и эмоциональной сферах, но и с характером взаимодействия этих двух сторон психики. Если у детей с нормальным развитием поведение и эмоциональные проявления контролируются интеллектом, то при умственной отсталости какие-либо поступки, действия часто осуществляются под влиянием эмоциональных скачков [1, с.121].

Таким образом, можно выделить следующие особенности эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью: незрелость эмоционального развития, недостаточная дифференцированность качеств эмоций, нестабильность чувств, значительная ограниченность масштаба переживаний, крайний характер проявления радости, огорчения, веселья.

Психокоррекционная работа как форма психолого-педагогической работы появилась в специальной педагогике по отношению к различным вариантам отклонений в развитии человека. В психолого-педагогической работе психологическая коррекция определяется как комплекс педагогических воздействий, которые нацелены на коррекцию, замещение недостатков, отклонений в психическом развитии детей. Важным моментом в психокоррекционной работе является то, что ребенок должен самостоятельно преодолевать различные трудности, решать задачи, поставленные педагогом. Педагог же, в свою очередь, лишь направляет и показывает возможные пути решения возникающих проблем.

Психологическая коррекция эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью рассматривается как грамотно спланированная система психологических воздействий. В основном она нацелена на облегчение эмоционального дискомфорта у детей с умственной отсталостью, повышение их активности и самостоятельности, устранение вторичных личностных реакций, которые обусловлены нарушениями эмоциональной сферы, таких как агрессия, повышенная возбудимость, тревожная мнительность и многое другое [4, с.149].

Существует множество методов работы по психологической коррекции с детьми младшего школьного возраста, имеющими отклонения в развитии интеллекта. Одним из эффективных при работе над эмоциональной сферой данной категории детей считается социально-психологический тренинг.

Социально-психологический тренинг можно определить как область практической психологии, которая ориентирована на применение активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении [7, с.6].

Ключевыми методами социально-психологического тренинга являются групповая дискуссия и ролевая игра в различных вариантах и сочетаниях. Количество человек, с которыми проводится социально-психологический тренинг, обычно варьируется от 7 до 15. Курс занятий

может продолжаться от нескольких дней до месяцев. Этот период определяется количеством занятий, которые необходимы для полноценной коррекции. Участники социально-психологического тренинга могут встречаться ежедневно или реже (1 – 3 раза в неделю).

Основной целью социально-психологического тренинга, как правило, является повышение коммуникативной компетентности человека. Она может быть уточнена в ряде задач с различной формулировкой, но обязательно связанных с получением новых знаний, формированием умений, навыков, развитием установок, определяющих поведение в общении, перцептивных способностей человека, коррекцией и развитием системы отношений личности, поскольку личностное своеобразие является тем фоном, который окрашивает в разные цвета действия человека, все его вербальные и невербальные проявления [3].

В группе социально-психологического тренинга важную роль уделяют созданию климата доверия, который может позволить реализовать большую в сравнении с повседневным общением интенсивность открытой обратной связи.

При проведении занятий с использованием средств социально-психологического тренинга можно использовать различные методические средства: групповую дискуссию (базовый методический прием), ролевую игру, невербальные упражнения и прочие.

При работе с детьми младшего школьного возраста с нарушением интеллекта наиболее распространены групповое обсуждение и игровой метод. Групповое обсуждение в работе с детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью применяется в основном в форме анализа конкретных моментов и в форме группового самоанализа.

Учитывая особенности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, педагог может предложить детям как вербальные, так и невербальные техники эмоционального состояния. Если у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью нет способности к анализу и самоанализу, педагог должен сам подвести итог занятий с использованием средств социально-психологического тренинга.

В рамках изучения особенностей эмоциональной сферы наиболее интересной для нас оказалась возрастная категория детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Мы осуществили выборку

школьников, имеющих нарушения в деятельности интеллектуальной сферы с целью изучения особенностей эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. В результате констатирующего этапа исследования высокий уровень понимания графических изображений эмоций выявлен только у 10% детей; низкий – также у 10% детей; у 80% – средний уровень понимания изображенных эмоций на фотографиях и пиктограммах. После того, как дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью назвали и соотнесли изображения эмоций, мы перешли к следующему этапу диагностики. Нами было предложено каждому ребенку изобразить выбранные эмоции при помощи мимики и пантомимики. Эксперимент показал, что все предложенные эмоции смогли показать лишь 10% детей, также высокий уровень имеет еще 20% детей. А вот у 70% оказался низкий уровень умения демонстрировать эмоции. Эти дети не понимают, что это за эмоции и как их можно показать.

Самой простой задачей для детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью было изобразить эмоцию радости. Радость получилось продемонстрировать всем детям, а также показать при помощи мимики и пантомимики эмоции грусти и обиды тоже практически не составило труда. Сложнее всего детям было справиться с задачей демонстрации эмоции испуга, которую смогли показать только 20% детей. Также сложности были с задачей изобразить такие эмоции, как стыд, вина и удовольствие.

На заключительном этапе мы определили уровень эмоционального развития детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. На основании представленных данных можно сказать, что у 20% детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью низкий уровень развития эмоциональной сферы, у 70% – средний уровень и лишь у 10% детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью мы диагностировали высокий уровень развития эмоциональной сферы.

Следовательно, для повышения уровня эмоционального развития у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью необходимо организовать психокоррекционную работу, направленную на развитие умения адекватно выражать свои эмоции, мимические навыки, эмпатию. Поскольку младшие школьники любят приключения, то мы выбрали концепцию путешествия для разработки нашей программы деятельности. Программа включала в

себя 10 занятий. Занятия проводились 2 – 3 раза в неделю, их длительность составила 30 – 45 минут. Основным этапом подразумевал выполнение различных упражнений и игр, проигрывание этюдов, направленных на непосредственную работу по теме занятия. В процессе данного этапа важным моментом является релаксация. На каждом из занятий использовались средства социально-психологического тренинга; это различные этюды на проигрывание ситуации, релаксационные упражнения и многое другое. На протяжении всех занятий было важно сохранить заинтересованность детей, их мотивацию. Для этого мы выстроили программу таким образом, что каждое занятие плавно переходило в последующее. Каждое занятие имеет определенную структуру: организационный этап, основной и заключительный этапы. На организационном этапе педагог приветствует и настраивает детей на работу. Также на данном этапе дети с помощью педагога определяют тему и цель занятия. Основным этапом подразумевает выполнение различных упражнений и игр, проигрывание этюдов, направленных на непосредственную работу по теме занятия. На каждом из этих занятий дети познакомились с соответствующей теме эмоцией. Каждую из предложенных эмоций дети рисовали под музыку, кроме злости и обиды, эти эмоции дети рисовали в полной тишине. В остальных случаях (радость, грусть, обида, страх, удивление) музыка подбиралась соответственная. Больше всего детям понравилось принимать участие в проигрывании ситуаций, описанных в этюдах. В процессе данного этапа важным моментом является релаксация. В релаксационном блоке мы использовали такие упражнения, в которых дети могли максимально расслабиться. В упражнениях предлагается представить себя чем-то, например, корабликом или пылинкой, что они находятся у водопада или летят высоко в небе словно птица и т.п. Очень важно было настроить детей на спокойный лад, соблюдать тихую, спокойную интонацию в повествовании. В заключении каждого занятия мы проводили рефлекссию, в процессе которой дети делились впечатлениями, проговаривали, чему они научились, например, контролировать злость, не грустить, не обижать и не обижаться и т.д. На данном этапе важно сформулировать приблизительную тематику следующей встречи, чтобы дети не догадались, о чем будет речь, но и в то же время заинтересовались. На занятиях использовались различные материалы, такие как: карандаши, фломастеры и краски, бумага различных форматов, нитки, песок, игрушки и др. Занятия

проходили в непринужденной позитивной обстановке, что дало возможность усваивать весь материал с легкостью. Во время занятий дети сидели в кругу, что способствовало ощущению целостности команды, облегчало взаимопонимание и взаимодействие детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

С целью проверки изменился ли уровень эмоционального развития у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью мы провели повторное исследование, в результате которого, высокий уровень понимания изображенных эмоций выявлен у 60% детей (было у 10%). Они смогли распознать и соотнести фотографические изображения и пиктограммы практически всех предложенных эмоций. У остальных детей (40%) определен средний уровень. Высокий уровень развития эмоциональной сферы зафиксирован у 50% детей, и у остальных 50% мы выявили средний уровень развития эмоциональной сферы.

В итоге мы определили, что у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью с низким уровнем эмоционального развития уровень повысился до среднего, также у 40% детей повысился уровень со среднего до высокого. Детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, имеющих высокий и средний уровни развития эмоциональной сферы, стало 50% на 50%, что свидетельствует об эффективности реализованной психокоррекционной программы с

использованием средств социально-психологического тренинга. Уровень эмоционального благополучия в результате проведения занятий по разработанной нами программе улучшился. Если до реализации программы эмоционально благополучны были 33% детей, то теперь – 7% детей.

В итоге можно отметить положительную динамику, что подтверждает результативность психокоррекционной работы над эмоциональной сферой детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью средствами социально-психологического тренинга. Средства социально-психологического тренинга, используемые в комплексе занятий, оказывают благоприятное воздействие на эмоциональную сферу данной категории детей. Процесс занятий, в которых применяются средства социально-психологического тренинга, позволяет детям с умственной отсталостью облегчить выражение эмоций, получить возможность самораскрытия, снизить тревожность и агрессию. В ходе проведения занятий у детей появляется возможность отреагировать на неосознаваемые чувства, страхи, тревожность, агрессию, появляется возможность развития личности и расширения психологических возможностей. Таким образом, использование социально-психологического тренинга при работе над эмоциональной сферой детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью является эффективным.

Литература:

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский; сост., авт. вст. ст. и библиогр. Т.М. Лифанова. – М.: Просвещение, 1995.
2. Данилина Т.А. В мире детских эмоций: пособие для практических работников / Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степина. – М.: Айрис-пресс, 2016.
3. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге / С.И. Макшанов, Н.Ю. Хрящева. - СПб., 1993.
4. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – М.: Речь, 2008.
5. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М., 2002.
6. Рубинштейн С.Л. Психология умственно отсталого школьника / С.Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 2006.
7. Эксакусто Т.В. Групповая психокоррекция: тренинги и ролевые игры, упражнения для личностного и профессионального развития / Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2015.

Сведения об авторе:

Дербенева Галина Викторовна (г. Тара, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и специального (дефектологического) образования, Омский государственный педагогический университет (Филиал ОмГПУ в г. Таре), e-mail: derbeneva_gv@mail.ru

Data about the author:

G. Derbeneva (Tara, Russia), Candidate of Pedagogical Science, assistant professor, assistant Department of Psychology and Special (Defectological) Education, Omsk State Pedagogical University (Campus in the city to Tara), e-mail: derbeneva_gv@mail.ru

УДК 371.9

РЕГУЛЯЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ РЕЧЕВЫМИ ИНСТРУКЦИЯМИ

О.Б. Додзина

Аннотация. Цель исследования определить особенности и характер изменений регуляции поведения аутичных детей в зависимости от выраженности нарушения аффективного развития. Представлен сравнительный анализ выполнения побуждающих и тормозящих инструкций, а также выполнения побуждений, подкреплённых и не подкреплённых непосредственными стимулами бытовой ситуации аутичными детьми с разной выраженностью нарушения аффективного развития. Полученные данные показывают, что с уменьшением выраженности нарушения аффективного развития при аутизме наблюдается увеличение регулирующего влияния побуждений, и формируется способность подчинять своё поведение требованиям, не подкреплённым непосредственными стимулами бытовой ситуации. Эти данные подтверждают, что со смягчением проблем аффективного развития увеличивается активность аутичных детей в контактах со средой и людьми.

Ключевые слова: ранний детский аутизм, регуляция поведения, непосредственный стимул, речевая инструкция.

REGULATION OF THE BEHAVIOR OF CHILDREN WITH AUTISM USING SPEECH INSTRUCTION

O. Dodzina

Abstract. The purpose of the study is to determine how the reaction of autistic children to speech instructions depends on the severity of the violation of their affective development. We studied how autistic children execute speech instructions that stimulate or limit behavior, and how reinforcement with immediate incentives in everyday situations affects the execution of stimulating instructions. We found out that the lower the severity of an affective developmental disorder in an autistic child, the higher the likelihood of him performing a speech instruction that stimulates the action. Moreover, it was found that in children with a low level of autistic impairment, the ability to fulfill the requirements of stimulating speech instructions increases without using direct incentives for everyday situations. These data are further evidence that the activity of autistic children in contact with the environment and people increases if the problems of affective development are reduced.

Keywords: early childhood autism, immediate stimulus, regulation of behavior, speech instruction.

Введение. Нарушение возможности активно взаимодействовать со средой является одним из основных факторов формирования синдрома детского аутизма. Снижение активности проявляется на разных уровнях, но в наибольшей степени как сложность произвольной организации ребенка [6;7]. Известно, что эти трудности проявляются очень рано и часто выражаются в слабости, непостоянстве реакций на указание, просьбу или требование. Исследователи подчёркивают важность развития у детей с аутизмом умения фиксировать внимание и регулировать своё поведение в соответствии с инструкциями и просьбами для формирования бытового, социального и коррекционно-педагогического взаимодействия [3;8]. Изучение закономерностей развития регуляции поведения аутичных детей отражено в малом количестве исследований [2].

В связи с этим целью нашей работы стало выявление особенностей и характера изменений

регуляции поведения аутичных детей в зависимости от выраженности нарушения аффективного развития.

Для достижения поставленной цели в исследовании решались задачи:

- исследовать особенности и динамику регуляции поведения детей с разной выраженностью нарушения аффективного развития инструкциями, побуждающими к действиям или напротив требующими тормозную реакцию;

- исследовать особенности и характер изменений выполнения детьми с разной выраженностью нарушения аффективного развития побуждающих инструкций, подкреплённых и не подкреплённых непосредственными стимулами бытовой ситуации.

Методы исследования. Речевые указания, наиболее типичные для взаимодействия родителей с не говорящими или только

овладевающими самостоятельной речью детьми, были заимствованы из опросника «Первые слова» О.Е. Громовой [1].

Анализ особенностей регуляции поведения испытуемых проводился с помощью разработанного нами метода смыслового анализа адекватно понимаемых и используемых речевых указаний. Речевые указания были разбиты в соответствии с их лексическим значением на две группы: первая – побуждения к действиям, а вторая – торможение действий. Кроме того, побуждения к действиям также были разделены на две разнородные группы: первая – инструкции, несвязанные с требованиями бытовой ситуации и вторая – указания, организующие совместно с непосредственными стимулами бытовой ситуации. Во второй части эксперимента сравнивались два варианта предъявления побуждения. В первом из них инструкция и непосредственные стимулы бытовой ситуации не подкрепляют друг друга, при втором инструкция и непосредственные стимулы бытовой ситуации наоборот побуждают ребёнка в общем направлении.

В исследовании приняли участие родители 60-ти детей с диагнозом синдром РДА в возрасте от 3 до 8 лет. Испытуемые были разделены на три группы в соответствии с психологической классификацией предложенной О.С. Никольской по характеру их аутистических проблем и

выраженности нарушения аффективного развития. Первую из исследуемых групп составили отрешённые от происходящего аутичные дети с наиболее выраженным нарушением аффективного развития, с характерным полевым поведением, мутичные (первая группа по классификации О.С. Никольской). Во вторую вошли дети, освоившие только стереотипные формы взаимодействия и общения, использующие речевые штампы, но не владеющие спонтанной речью (вторая, по классификации О.С. Никольской). В третьей мы объединили испытуемых с наименее выраженным нарушением аффективного развития, более активно участвующих в общении и взаимодействии, в речи которых присутствуют элементы спонтанности (3 и 4 группы в классификации О.С. Никольской) [7].

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты исследования регуляции поведения детей с аутизмом показывают, что дети первой группы, аутизм которых максимально глубок, не только реагируют на крайне малое количество обращений взрослых, но и родителям этих детей легче приостановить нежелательное действие ребенка, чем побудить его к чему-либо. На инструкции, тормозящие действия в среднем наблюдается 42,2% поведенческих реакций, а на побуждения к действиям эти дети реагируют лишь в 33,7% случаев, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Регуляция поведения детей с разной выраженностью нарушения аффективного развития побуждающими и тормозящими инструкциями

Испытуемые	выполнение инструкций, побуждающих к действиям	выполнение инструкций, тормозящих действия
Аутичные дети 1 группы	33,7%	42,2%
Аутичные дети 2 группы	60%	60%
Аутичные дети 3 и 4 групп	96%	90,2%

Результаты аутичных детей первой группы специфичны. Известно, что в раннем онтогенезе формирование побуждающей функции обращенной речи опережает становление тормозящей [4;9]. Противоположные результаты наиболее «тяжёлых» аутичных детей, по нашему мнению, нельзя объяснить в логике этапов становления регулирующей функции речи, они не связаны с пониманием детьми смысла указаний и развитием способности тормозить действия по требованию. Преобладание выполнения инструкций, тормозящих действия, объясняется возникновением безусловного торможения, вызываемого предъявлением инструкции как первосигнального раздражителя, например, силой и необычностью её физических характеристик (громкость голоса, особенности интонационного

оформления). Результаты аутичных детей первой группы, по нашему мнению, отражают снижение активности и указывают на тормозимость этих испытуемых во взаимодействии со средой и людьми.

Дети второй группы показывают себя более отзывчивыми на обращения близких взрослых. Они реагируют более чем на половину побуждений (60%) и ограничений (60%) из начального детского словаря. Кроме того, по сравнению с детьми первой группы у них существенно возрастают поведенческие реакции на побуждения. Эта позитивная динамика в отношении побуждений к действиям приводит к тому, что детей второй группы в равной степени можно как побудить к необходимым действиям, так и затормозить их не желательные действия.

На наш взгляд, этот факт свидетельствует о более высокой активности во взаимодействии со средой и людьми испытуемых второй группы относительно наиболее «тяжёлых» детей с аутизмом.

Аутичные дети третьей и четвёртой групп реагируют почти на все побуждения и ограничения из начального детского словаря. У них, как и в норме, выявлено предпочтение побуждений к действиям (96%) в сравнении с торможениями (90,2%), что свидетельствует об

их преимуществе в активности относительно детей первой и второй групп.

Исследование выполнения побуждающих инструкций, подкреплённых и не подкреплённых непосредственными стимулами ситуации, показывают, что близкие наиболее «тяжёлых» детей с аутизмом чаще добиваются от них поведенческих реакции на указания, организуемые совместно с непосредственными стимулами бытовой ситуации (72,7%), чем на инструкции, несвязанные с требованиями бытовой ситуации (35,6%), см. таблицу 2.

Таблица 2. - Регуляция поведения детей с разной степенью нарушения аффективного развития побуждающими инструкциями, подкреплёнными и не подкреплёнными непосредственными стимулами бытовой ситуации

Испытуемые	Выполнение инструкций, подкреплённых непосредственными стимулами	Выполнение инструкций, не подкреплённых непосредственными стимулами
Аутичные дети 1 группы	72,7%	35,6%
Аутичные дети 2 группы	93,1%	66%
Аутичные дети 3 и 4 группы	100%	95%

Полученное распределение результатов поведенческих реакций на побуждения отражают логику нормального развития. При наличии связи непосредственных впечатлений и организующих указаний нормально развивающиеся малыши уже в 1 год 2 месяца легко подчиняют своё поведение просьбам взрослых, но в случае конфликта между ними дети действуют под влиянием непосредственных впечатлений. Лишь после трёх лет вследствие развития активной речи, у нормально развивающихся детей формируется умение «противостоять» непосредственным впечатлениям [4;5]. Результаты аутичных детей первой группы свидетельствуют о том, что регуляция их поведения стойко фиксируется на самых ранних этапах развития. Таким образом, результаты наиболее «тяжелых» аутичных первой группы отражают их тормозимость и реактивность в контактах с окружающим миром и людьми, указывают на непреодолимый характер доминирования внешних впечатлений в регуляции их поведения.

Аутичные дети второй группы, так же, как и наиболее «тяжёлые» дети первой группы достоверно более выражено реагируют на те указания близких, которые побуждают детей в одном направлении с непосредственными стимулами бытовой ситуации 93,1%, чем на инструкции, не подкреплённые непосредственными стимулами 66%, см. таблицу 2.

Как уже отмечалось, подобная ситуация в онтогенезе встречается в начале второго года жизни. Эксперименты А.Р. Лурии и Е.В.

Субботского показывают, что чем младше нормативно развивающиеся дети, тем существеннее преобладают непосредственные впечатления в организации их поведения. По данным исследователей в условиях лабораторного эксперимента лишь к 3 годам 6 месяцам укрепляется ориентировка на речевые инструкции, и игнорируются непосредственные впечатления [4]. Осмысливая результаты аутичных детей второй группы, мы приходим к выводу, что, хотя активность таких детей выше, чем в первой группе, она все же недостаточна для развития гибких отношений со средой, и формирует поведение такого ребенка еще не отдельная, требующая произвольной организации инструкция, а привычный стереотип поведения в целом.

Результаты выполнения указаний, организующих совместно с непосредственными стимулами бытовой ситуации (100%) и инструкций, не связанных с требованиями бытовой ситуации (95%) у аутичных детей третьей и четвёртой групп различаются незначительно, см. таблицу 2. Эти данные свидетельствуют о качественном изменении в регуляции поведения детей с аутизмом, о преодолении аутичными детьми третьей и четвёртой групп характерного для более «тяжёлых» испытуемых доминирующего влияния непосредственных стимулов бытовой ситуации.

Преодоление этой группой аутичных детей влияния непосредственных впечатлений может быть объяснено по аналогии с развитием

способности нормативно развивающегося ребёнка подчинять своё поведение речевой инструкции взрослого. Общеизвестные эксперименты А.Р. Лурии показали стимулирующее влияние включения самостоятельной речи нормативно развивающихся детей в выполнение ими различных по сложности инструкций [5]. С этими данными согласуются и результаты, полученные в данном исследовании на выборке детей с аутизмом. Лишь аутичные дети третьей и четвёртой групп, которые владеют спонтанной, активной речью чутко реагируют как на указания, организующие совместно с непосредственными стимулами бытовой ситуации так и на инструкции, неподкреплённые непосредственными стимулами бытовой ситуации. Вероятно, выявленная способность «противостоять» непосредственным впечатлениям связана с развитием у этих детей с аутизмом активной, спонтанной речи. Эта интерпретация согласуется и с вышеописанной зависимостью регуляции поведения мутичных детей и детей говорящих стереотипными фразами от непосредственных стимулов бытовой ситуации.

Результаты аутичных детей третьей группы отражают существенный рост их активности во

взаимодействии с окружающим миром и людьми, демонстрируют преодоление влияния непосредственных впечатлений на организацию их поведения и упрочение умения гибко подчинять свои действия требованию взрослого, что связано с формированием у них активной речи.

Заключение. Настоящее исследование выявило увеличение регулирующего влияния инструкций-побуждений при уменьшении тяжести нарушения аффективного развития детей с аутизмом. Исследование показало, что при уменьшении тяжести нарушения дети с аутизмом преодолевают влияние на своё поведение непосредственных стимулов бытовой ситуации и упрочивают умение подчиняться речевым инструкциям, не подкреплённым непосредственно. Эти данные подтверждают, что со смягчением проблем аффективного развития аутичных детей увеличивается их активность в контактах со средой и людьми.

Результаты исследования могут быть использованы в коррекционно-педагогической работе с аутичными детьми. Полученные данные позволяют научно обосновать различные стратегии организации поведения детей с аутизмом в процессе коррекционных занятий и избежать типичных ошибок во взаимодействии с ними.

Литература:

1. Громова О.Е. Обследование речи детей раннего возраста / О.Е. Громова // Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений; под ред. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003. – С. 190-236.
2. Додзина О.Б. Особенности реакций аутичных детей на речевые инструкции [Электронный ресурс] / О.Б. Додзина // Альманах института коррекционной педагогики. – 2005. – № 9. – No 1(4). – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-9/knizhnoe-prilozhenie/osobennosti-reakczij-autichnyix-detej-na-rechevyie-instrukczii>
3. Лаврентьева Н.Б. Формирование учебного поведения у аутичных детей-дошкольников. Сообщение 2 / Н.Б. Лаврентьева // Дефектология. – 2008. – № 5. – С. 26-35.
4. Лурия А.Р. О генезе произвольных движений / А.Р. Лурия // Вопросы психологии. – 1957. – № 6. – С. 3-19.
5. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 416 с.
6. Никольская О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма / О.С. Никольская. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000. – 364 с.
7. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей, страдающих ранним детским аутизмом: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Никольская Ольга Сергеевна. – М., 1985. – 24 с.
8. Никольская О.С., Костин И.А. Ещё раз про особые образовательные потребности младшего школьника с расстройствами аутистического спектра / О.С. Никольская, И.А. Костин // Дефектология. – 2015. – № 6. – С. 17-26.
9. Щелованов Н.М. Методы генетической рефлексологии / Н.М. Щелованов // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы: сб. науч. тр. – 1925. – Вып. I. – С. 133-153.

Сведения об авторе:

Додзина Оксана Борисовна (г. Оренбург, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии, ФГБОУ ВО "Оренбургский государственный педагогический университет", e-mail: dodzina@yandex.ru

Data about the author:

O. Dodzina (Orenburg, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Special Psychology Department of the Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Orenburg State Pedagogical University", e-mail: dodzina@yandex.ru

Общая психология

УДК 159.9.072

ИССЛЕДОВАНИЕ СЕМЬИ С ПОЗИЦИИ ПРИНЦИПА СИСТЕМНОСТИ

В.Я. Давыдова

Аннотация. В статье представлены результаты исследования семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, проживающих в городской и сельской местности. Целью работы является анализ положения семей с точки зрения системного подхода, изучение уровня тревоги и напряжения в семейной жизни. Раскрыта сущность основных проблем, затрудняющих жизненные ситуации респондентов; ранжированы причины трудных жизненных ситуаций. Автором сформулирована гипотеза о связи трудной жизненной ситуации с повышением уровня тревоги и нормативными кризисами в семье. Диагностика субдепрессивного состояния испытуемых свидетельствует о наличии легкой депрессии невротического или ситуационного характера; прослеживается желание обратиться к семейному психологу. Результатом исследования явилось подтверждение гипотезы о повышении уровня тревоги, связанной с нормативными кризисами семьи, характер которых зависит от жизненного цикла. В статье представлены результаты исследования и возможные пути решения трудных жизненных ситуаций и кризисов семьи посредством системного психологического консультирования.

Ключевые слова: семья, семейная система, трудная жизненная ситуация, теория семейных систем, тревожность, жизненный цикл семьи, нормативный семейный кризис.

STUDY OF THE FAMILY FROM THE PRINCIPLE OF SYSTEMICITY

V. Davydova

Abstract. The article presents the results of a study of families in difficult situations living in urban and rural areas. The aim of the work is to analyze the situation of families in terms of a systematic approach, to study the level of anxiety and stress in the family system. The essence of the main problems hindering the life situations of respondents is revealed, the causes of difficult life situations are ranked. The author formulated a hypothesis about the connection of a difficult life situation with an increase in anxiety and regulatory crises in the family. Diagnosis of the subdepressive state of the subjects indicates the presence of mild depression of a neurotic or situational nature, a desire can be traced to a family psychologist. The result of the study was confirmation of the hypothesis of an increase in anxiety associated with regulatory family crises, the nature of which depends on the life cycle. The article presents the results of the study and possible solutions to difficult life situations and family crises through systemic psychological counseling.

Keywords: family, family system, difficult life situation, theory of family systems, anxiety, family life cycle, regulatory family crisis.

Актуальность исследования обусловлена трансформациями в институте семьи в настоящее время. Тенденции либерализации взглядов на развод, увеличение количества сожительства без регистрации брака снизили эффективность факторов, стабилизовавших ранее семейные отношения. По данным Государственного доклада «О положении детей и семей с детьми в Республике Саха (Якутия) за 2017 год» на профилактическом учете в учреждениях социального обслуживания семьи и детей в 2017 году состояло 2208 семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в них 5055 детей [1].

Целью исследования является изучение семей, находящихся в трудной жизненной ситуации с точки зрения системного подхода.

Объектом исследования выступили семьи, проживающие в различных районах республики и городе Якутске. Выборка состояла из 117 человек, в возрасте от 21 до 71 года, из них

проживающие в г. Якутске 33,4%; в Северных районах 28% (Анабарский, Среднеколымский и Жиганский); в центральных и Западных районах 38,6% (Намский, Горный, Сунтарский, Вилюйский). Женщины составили 67,5%; мужчины 32,5%; с высшим образованием 42% респондентов; со средним-профессиональным 42%; с общим средним образованием 14,5%. Из общего количества выборки в зарегистрированном браке состоят 53% испытуемых, в гражданском 22,2%, одиночками являются 24,7%. Из них незамужние 8,5%; вдовы 3,4%; разведенные 12,8%.

Было выдвинуто предположение о том, что у семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, будет повышен уровень тревоги и напряжения, связанный с нормативными кризисами семьи. Методы исследования: опросник «Анализ семейной тревоги», шкала определения уровня тревоги В. Зунге, авторский

опросник на выявление особенностей социальных и личностных проблем членов семьи [2].

С точки зрения теории семейных систем, семья рассматривается как система, обладающая структурой, в которой выделяют супружескую, родительскую и сиблинговую подструктуры. В рамках системного подхода семья рассматривается как психо-биолого-социальная система. Понимание данного постулата важно для организации оказания быстрой и эффективной помощи семье. Наблюдая за взаимодействием членов семьи, системный семейный психолог в ходе консультирования направляет беседу таким образом, чтобы она улучшала взаимодействие в семье. Ощущение тревоги, напряжения, депрессивные состояния взаимосвязаны с ненормативными кризисами в семье, различными трудными жизненными ситуациями, особенно алкогольной зависимостью и безработностью члена семьи. Предпочтительно присутствие на консультации всех членов семьи. Таким образом, реализуется принцип системности, что позволяет выявить объемность ситуации, которую переживает в данный момент семья. Семейная структура становится ригидной, когда она перестает решать жизненные задачи, которые встают перед ней в связи с переходом на новый этап жизненного цикла семьи. В научной литературе «трудная жизненная ситуация» воспринимается как ситуация, в которой объективно нарушены связи человека с его окружением, условия его нормальной жизнедеятельности и воспринимаемая им как сложная, вследствие чего он может нуждаться в помощи и поддержке социальных учреждений для решения своей проблемы [3].

Одной из основных переменных в системном подходе выступает «уровень тревоги», при этом подчеркивается важность учета длительной или хронической тревоги. Возрастание и сохранение тревоги в течение какого-то времени приводит к напряженности в организме или в системе взаимоотношений, следствием чего являются заболевания или дисфункции.

Мюррей Боуэн, автор теории семейных систем считает, что тревога может проявляться в соматическом заболевании, эмоциональной дисфункции или в социальной болезни, которая выражается в импульсивности, уходе от социальных контактов или в социально неадекватном поведении [3].

Анализ обращений граждан к Уполномоченному по правам человека в Республике Саха (Якутия) отражает существующие проблемы в сфере благополучия семьи Якутии. Количество обращений по

вопросам семейного права, охраны семьи, опеки над детьми увеличилось в 2017 году по сравнению с предыдущим годом на 33,3%, - 32, (2016-24). По анализу обращений граждан к Уполномоченному по правам ребенка отмечается ухудшение материального положения семей (число малоимущих домашних хозяйств с детьми до 16 лет составило 84,6%) [4].

Анализ статистической информации по республике отражает следующие тенденции, снижение количества зарегистрированных браков, растет число лиц, живущих в так называемых гражданских браках, и число лиц, овдовевших и разведенных. В РС(Я) преобладает расширенный тип семьи, остается высоким уровень разводов, в том числе в семьях с детьми. Увеличилось количество малоимущих семей с детьми; наиболее ухудшилось материальное положение многодетных семей с тремя и более детьми [5;6].

По результатам исследования на вопрос «Находится ли ваша семья в трудной жизненной ситуации в настоящее время?», утвердительно ответили 82% респондентов, у 18% - ответ «нет», однако они признали наличие в своей семье нескольких факторов, ухудшающих положение семьи. Например, 33-летняя женщина, педагог, состоящая во втором браке, из п. Намцы отрицает наличие трудной жизненной ситуации в ее семье, в анкете содержится информация о том, что семья малообеспеченная, один из членов семьи безработный, один из близких родственников болен раком, к тому же они стали жертвами организаторов финансовой пирамиды. Данный факт свидетельствует о том, что люди не всегда считают свою жизнь трудной.

Основной проблемой, затрудняющей жизненную ситуацию, по мнению респондентов, являются конфликты в семье, на это указали 35% респондентов, на втором месте по распространенности оказалась алкогольная зависимость одного из членов семьи, на это указали 25% респондентов, практически каждый четвертый из опрошенных. На третьем месте респондентами отмечена безработность члена семьи, одного или двоих родителей, взрослого ребенка; на это указали 23% опрошенных, в основном проживающие в улусах республики; из г. Якутска безработицу отметили 2,5% респондентов.

Среди конфликтующих семей примерно треть 35,7% это семьи, переживающие нормативные кризисы, связанные с переходными моментами между стадиями жизненного цикла, что свидетельствует о неадекватной адаптации при прохождении какого-либо этапа.

Таблица 1. – Причины трудной жизненной ситуации в семьях

1	Конфликты в семье	35,9%	1
2	Алкогольная зависимость члена семьи	25%	2
3	Безработность члена семьи	23%	3
4	Инвалидность взрослого члена семьи	12,8%	4
5	Ребенок с инвалидностью	11,1%	5
6	Семья на грани развода	11,1%	5
7	Отсутствие определенного места жительства	10,2%	6
8	Одиночество	9,4%	7
9	Недавняя скоропостижная смерть близкого человека	9,4%	7
10	Один из членов семьи тяжело болен	7,7%	8
11	Потеря денег из-за мошеннических действий	6,8%	9
12	Дом в аварийном состоянии или сгорел	5,1%	10
13	Игровая зависимость члена семьи	4,27%	11
14	Член семьи пережил насилие	3,42%	12
15	Финансовая потеря, банкротство	2,5%	13
16	Трудности в поведении ребенка-подростка	2,5%	13
17	Суицид близкого человека	1,7%	14

Тревожность выявлена у 11,1% респондентов, которые ощущают, что ситуация в семье не зависит от их усилий, они переживают сомнения, страхи, опасения, касающиеся семьи – будь то здоровье ее членов, их отлучек, поздних возвращений, конфликтов. Т.е. почти для каждого десятого респондента характерна плохо осознаваемая неуверенность в каких-то очень важных для них аспектах семейной жизни. Индивид с высоким уровнем семейной тревоги не может настоять на своем мнении, планирует одно, а приходится делать другое, у него часто опускаются руки из-за того положения, которое он занимает в своем доме.

Наиболее выраженным фоном переживаний в семьях респондентов является семейная напряженность. 35,9% респондентов ощущают, что выполнение семейных обязанностей является для них сложной задачей. Им кажется, что они многого не успевают сделать, дома им приходится часто нервничать, переживать, сдерживаться. При мысли о семейных делах они начинают волноваться, им многое не нравится дома, но они стараются этого не показывать, таким образом возрастает напряжение.

Диагностика субдепрессивного состояния испытуемых, свидетельствует о том, что 13,7% респондентов находятся в состоянии легкой депрессии невротического или ситуационного характера. Как известно, депрессия – это болезнь, которая способна выводить человека из эмоционального равновесия на длительное время и ухудшать качество его жизни.

Среди испытуемых с депрессивным состоянием 81,3% женщины; 18,7 мужчины; 56% жители сельской местности; 56% состоят в зарегистрированном браке, 18,7% состоят в «гражданском браке»; 25% - это в основном

молодые незамужние женщины от 20 до 24 лет. Среди психологических факторов депрессий исследователи выделяют конфликтный стиль общения в семье, а также высокое число стрессогенных жизненных событий (разводы, алкоголизация близких, смерть и болезнь близких). Основная опасность для больных депрессией заключается в том, что в острый момент заболевания возможны попытки совершения самоубийства [7].

Желание обратиться к семейному психологу выразили 43% респондентов, из них 40% проживающие в г. Якутске, 60% в районах республики. Опыт обращения за психологической консультацией по семейным вопросам имеют только 4% испытуемых.

Для выявления взаимосвязей был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Обнаружена прямая связь между нормативными кризисами, которые переживает семья, и тем, что респонденты оценивают положение в семье, как находящейся на грани развода $r=0,286$ (при $p \leq 0,05$). Также выявлена зависимость предразводного состояния семьи от алкогольной зависимости члена семьи $r=0,238$ (при $p \leq 0,01$) и конфликтов в семье $r=0,359$ (при $p \leq 0,01$), также выявлена взаимная зависимость безработности членов семьи, одного из родителей или взрослого ребенка семьи с алкогольной зависимостью $r=0,249$ (при $p \leq 0,01$). Т.е. если член семьи гиподисфункционален, у него нет работы это приводит к алкогольной зависимости члена семьи, за которой следуют конфликты и созависимость других членов семьи, жены, мужа, детей. Таким образом, гипотеза нашего исследования о том, что у семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, будет

повышенный уровень тревоги и напряжения, связанный с нормативными кризисами семьи, характер которых зависит от жизненного цикла семьи, подтвердилась.

По итогам проведенного исследования сформулированы выводы:

– эмоциональное состояние членов семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, характеризуется выраженным фоном семейной напряженности, нервозностью, наличием переживаний с необходимостью сдерживаться;

– депрессивное состояние проявляется в семьях с алкозависимыми, эмоциональный фон таких семей характеризуется ощущением чувства вины, тревоги, напряженности и повышением общего уровня семейной тревожности;

– высокий уровень общесемейной тревожности связан в большей степени с конфликтами в семье, предразводное состояние супругов взаимосвязано с нормативными кризисами семьи.

Как отмечает Д.А. Кэдоган, употребление алкоголя помогает снизить тревогу, связанную с межличностным взаимодействием, многим людям

с алкогольной зависимостью присуща выраженная социальная тревожность, злоупотребление алкоголем объясняется его антиколитическим действием, подавлением тревоги, страха, беспокойства. Налаживание межличностных отношений, преодоление тревог с этим связанных, способствует уменьшению привлекательности алкоголизации [8; 334]. В такой ситуации семье требуется помощь социальных работников, семейных психологов, системных семейных психотерапевтов. Для специалистов социальной сферы привлекательность системной семейной терапии состоит в ее активной и содействующей изменению ориентации. Системное семейное консультирование – это не только поддержка семьи в трудной жизненной ситуации или устранение этих трудностей, а оказание помощи людям в решении проблем взаимоотношений с другими людьми, восстановлении контроля над своей собственной жизнью. Также в работе с семьей возможно опереться на модель, разработанную Н.М. Манухиной, которая заключается в краткосрочной психологической помощи семье [9].

Литература:

1. Государственный доклад «О положении детей и семей с детьми в Республике Саха (Якутия) за 2017 г.» [Электронный ресурс] / Министерство по делам молодежи и семейной политике Республики Саха (Якутия); сост.: И.П. Луцкан, В.А. Егоров, Л.И. Вербицкая и др. - Якутск: 2018. – 223 с. – Режим доступа: <https://minmol.sakha.gov.ru/vystuplenija-doklady>
2. Олифинович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифинович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – СПб.: Речь, 2006. - 360 с.
3. Боуэн М. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика / М. Боуэн. – М.: «Когито-Центр», 2005. – 496 с.
4. Распределение малоимущих домашних хозяйств по основным категориям [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://sakha.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/sakha/ru/
5. Российский статистический ежегодник, 2018 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1135087342078
6. Деятельность уполномоченного по правам человека в Республике Саха (Якутия) в 2017 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://map.rightsrf.ru/Karta_Yadro/prav_z_karta/sub_fed/dalnevostnoy_fed/respubl_saha/deyat_upoln_v_saha/deyat_upoln
7. Петров И.Н. Как преодолеть депрессию: практическое руководство / И.Н. Петров. - Ростов н/Д.: Феникс, 2007. - 218 с.
8. Супружеская групповая терапия при лечении алкоголизма / Семейная психология. Хрестоматия; сост. Э.Г. Эйдемиллер, Н.В. Александрова, В. Юстицкис. – СПб.: Речь, 2007. – 400 с.
9. Манухина Н.М. Скорая помощь семьям / Н.М. Манухина. - М.: Независимая фирма «Класс», 2019. - 296 с.

Сведения об авторе:

Давыдова Валентина Яковлевна (г. Якутск, Россия), доцент кафедры психологии и гуманитарных наук Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, e-mail: dvy18@mail.ru

Data about the author:

V. Davydova (Yakutsk, Russia), Lecturer, Department of Psychology and Humanities, North-Eastern Federal University in Yakutsk, e-mail: dvy18@mail.ru

УДК 159.9.072

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ У ПОДРОСТКОВ С АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА

Т.Н. Сидорова, И.А. Голубчикова

Аннотация. В статье представлены и описаны результаты эмпирического исследования особенностей коммуникации в социальных сетях среди подростков с акцентуациями характера. Коммуникация подростков в социальных сетях рассматривается в контексте сложностей, испытываемых ими в реальном общении. Целью исследования стало изучение взаимосвязи между особенностями коммуникациями в социальных сетях и акцентуациями характера у подростков. В исследовании использовался Опросник Шмишека для определения типа акцентуации, авторская анкета на «Определение типа активности в социальных сетях», анализ пользовательских страниц. Для определения типа коммуникации в социальных сетях были использованы факторный анализ и коэффициент ранговой корреляции Спирмена (rs). В результате исследования были выявлены критерии активности в социальных сетях, обнаружены взаимосвязи между типом акцентуации и особенностями коммуникации в социальных сетях. Предпринята попытка выделения различных типов коммуникации в социальных сетях у акцентуированных подростков. Выделено 9 типов коммуникации в социальных сетях у акцентуированных подростков: избирательный, скромный, эмоциональный, активный, замещающий, самопрезентующий, тревожный, общительный, скрытный.

Ключевые слова: подростковый возраст, подростки, акцентуация характера, коммуникация, опосредованное общение, социальные сети.

THE FEATURES OF COMMUNICATION IN SOCIAL NETWORKS AT TEENAGERS WITH ACCENTUATION OF PERSONALITY TRAITS

T. Sidorova, I. Golubchikova

Abstract. The article presents and describes the results of an empirical study of the features of communication in social networks among teenagers with accentuation of personality traits. The teenagers communication in social networks is considered in the context of the difficulties which they have in real world. The aim of the study was to find the relationship between the features of communication in social networks and accentuation of personality traits. In the study the personality questionnaire by Schmiszek was used to determine the type of accentuation, the author's questionnaire on "Determining the type of activity in social networks", analysis of user pages. To determine the type of communication in social networks, factor analysis and Spearman's rank correlation coefficient were used. As a result of the study, activity criteria in social networks were identified, the relationships between the type of accentuation and the features of communication in social networks were found. An attempt was made to isolate various types of communication in social networks among accented adolescents. 9 types of communication in social networks of teenagers with accentuation of personality traits were distinguished: selective, modest, emotional, active, replacing, self-presenting, disturbing, sociable, secretive.

Keywords: adolescence, teenagers, accentuation of personality traits, communication, indirect communication, social networks.

Информационные технологии «встраиваются» в процесс социализации личности, являются одновременно средством и средой социального развития. Интернет технологии, их широкое распространение во многом способствуют популяризации опосредованной формы общения через социальные сети. На сегодняшний день подростков все больше привлекают подобные формы взаимодействия, постепенно смещая общение в виртуальное пространство. Именно поэтому изучение особенностей коммуникации подростков в социальных сетях становится особенно актуальным.

С точки зрения коммуникации любой веб-канал, предполагающий социальное взаимодействие, может считаться социальной сетью [12]. Таким образом, к социальным сетям можно отнести не только сайты «ВКонтакте», «Facebook» и т.п., но и мессенджеры, игровые сайты и блоги. В отечественной психологической науке исторически роль общения в полноценном развитии личности изучалась в непосредственном общении (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Обозов и др.). Исследования опосредованного межличностного общения в интернете [10;11;13], особенно в юношеском возрасте (Е.П. Белинская, А.Е. Войскунский, Э.В. Губенко, А.Е. Жичкина и др.), рассматривались с

точки зрения ограничений и специфики. Предполагалось, что в интернете все три стороны общения – коммуникативная, интерактивная и перцептивная претерпевают изменения. Коммуникативная сторона общения становится письменной, но приобретает некоторые черты устной речи, появляется своя лексика, особенности пунктуации и т.д. [2]. Интерактивная сторона как обмен действиями в социальных сетях наиболее подвержена изменениям, поскольку намерения партнера по общению остаются неясными для построения полноценного взаимодействия, характерного в непосредственном общении. Несмотря на то, что в виртуальном общении сохраняется распределение контактов как при живом общении по степени близости, частоты и интенсивности, может меняться или искажаться значение некоторых понятий. Это во многом связано с перцептивной стороной, эффектами и механизмами восприятия в сети [9]. Отношение к общению в сети как к недостаточной для гармоничного развития личности способствовало появлению исследований, посвященных интернет-аддикциям и отклоняющемуся поведению (И. Голдберг, Дж. Грохол, В.Ю. Нестеров, Дж. Салер, К. Янг и др.).

Особенности самой виртуальной среды были выделены Е.П. Белинской: анонимность коммуникации, возможность игры с ролями и построением множественного «Я» в Интернете, реальность личности представляется самопрезентацией, виртуальное пространство предлагает человеку максимум возможностей для любого рода конструирования [1].

И.С. Шевченко разделяет данную точку зрения и отмечает следующие характеристики коммуникаций в социальных сетях: анонимность, контакты выбираются добровольно, и по желанию пользователя невербальные особенности общения отсутствуют, эмоциональные компоненты общения затруднены в передаче и восприятии, процессы межличностного восприятия протекают своеобразно, так как отсутствует невербальная, паралингвистическая информация, снятие жёстких социальных конвенций, границ культур [3].

Как правило, в подростковом возрасте актуализируются коммуникативные сложности, что зачастую обусловлено акцентуациями характера [8]. В связи с этим у подростков проявляются особенности общения как в реальной жизни, так и в социальных сетях. Подростковый возраст является одним из самых важных периодов в жизни человека, в котором

происходит становление личности, принятие себя, умение устанавливать взаимоотношения с окружающими. Роль средств массовой информации в развитии подростка и важность отбора им развивающего чтения и телепрограмм отмечались в работах В.С. Мухиной [6]. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), подавляющее большинство подростков (98%) отметили, что пользуются интернетом ежедневно, кроме того, 89% заходят в социальные сети практически каждый день. В отличие от подростков, только 69% взрослых ежедневно посещают интернет, а 53% - соцсети [7]. Поэтому можно говорить о практически повсеместной включенности подростков в интернет-коммуникацию. Влияние интернета распространяется практически на все сферы жизнедеятельности людей, в том числе на общение подростков и возникновение проблем, сопутствующих этому средству коммуникации.

Целью исследования стало изучение взаимосвязи между особенностями коммуникациями в социальных сетях и акцентуациями характера у подростков. Эмпирическое исследование проведено на базе образовательных учреждений г. Якутска. Общее количество участвовавших в исследовании составило 62 человека в возрасте от 14 до 18 лет, подростки с 9 по 11 класс (30 девушек и 12 юношей). В исследовании использовался Опросник Шмишека [4] для определения типа акцентуации личности, авторская анкета на «Определение типа активности в социальных сетях», анализ пользовательских страниц. Для определения типа коммуникации в социальных сетях были использованы факторный анализ и коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s).

На первом этапе с помощью патохарактерологического опросника был проведен отбор подростков с акцентуациями характера. В данную группу вошли 47 человек со следующими типами акцентуации характера: экзальтированный тип (34%), далее по распространенности идет эмотивный тип (15%), демонстративный тип (13%), циклотимный (13%), возбудимый (11%), гипертимный (6%), застревающий (6%), тревожный (2%). Представленные акцентуации характера отличаются эмоциональностью, что можно объяснить особенностями подросткового возраста; дети в этот период испытывают гормональные изменения, у них меняется отношение к себе и к своему окружению, происходит постепенное усложнение и углубление самопознания (идентификация «Я»),

формируется самооценка, все это сопровождается чрезмерной эмоциональностью.

На втором этапе изучались особенности коммуникации подростков с акцентуациями характера в социальной сети «ВКонтакте». В результате анализа персональных страниц пользователей и обработки анкеты были выделены следующие критерии, характеризующие особенности активности в социальных сетях:

1. По добавлению в друзья – имеет ли значение для респондентов количество друзей в социальных сетях, а также частота их добавления в друзья.

2. Общение с людьми, которых не видели в реальности. Данный критерий представлен с позиции простоты и легкости общения с незнакомыми людьми, которых никогда не увидят, которым можно открыться и не бояться негативной оценки.

3. Направленность на общение – активность в социальных сетях, как исследуемые общаются в виртуальном пространстве, ответы на вопросы, комментарии и т.д.

4. Анонимность/открытость – наличие или отсутствие личной информации на стене пользователя.

5. Демонстрация постов – здесь рассматривается характер публикуемых на своей странице постов пользователей.

Далее была обнаружена взаимосвязь между эмотивным типом акцентуации характера и использованием цитат на своей стене ($r_s = 0,355$ $p \leq 0,01$).

Подростки с циклотимным типом акцентуации демонстрируют в социальных сетях анонимность ($r_s = -0,286$, $p \leq 0,05$), не ориентированы на количество друзей ($r_s = -0,251$, $p \leq 0,05$). Возможно, данный тип был в фазе дистимии, которая характеризуется подавленностью настроения, низкой самооценкой и пессимистическим взглядом на будущее. В дистимической фазе подростки немногословны и плохо идут на контакт.

Подростки с тревожным типом акцентуации не делятся информацией на своей странице, предпочитая закрывать свои страницы и не раскрывать информацию о себе ($r_s = 0,335$ $p \leq 0,01$). Данному типу свойственны мнительность, обеспокоенность, робость, склонность переживать неудачи, боязнь повторить уже допущенные когда-то ошибки.

Экзальтированный тип характеризуется тем, что не добавляет в друзья других пользователей ($r_s = 0,269$ $p \leq 0,05$). Любые их эмоции выражены ярко, искренне, вместе с тем для данного типа

характерны максимализм и непостоянство настроения.

Также выявлено, что подростки без акцентуаций склонны поддерживать общение с незнакомыми людьми, т.е. тех, которых они не знают в реальной жизни и добавлять их в друзья ($r_s = -0,268$ $p \leq 0,05$). Возможно, акцентуированные подростки в силу особенностей характера испытывают те же коммуникативные сложности в сети, что и в реальной жизни. Поэтому общение в социальных сетях носит специфический характер, который не позволяет поддерживать общение с незнакомыми людьми.

Факторный анализ выявил 9 факторов, объясняющих 72,53 % дисперсии. Каждому фактору, определяющему тип коммуникации в сетях, было присвоено условное название:

1) Избирательный. Этот компонент имеет черты возбудимого (0,506), циклотимного (0,486), застревающего (0,457) и экзальтированного (0,428) типа, практически никогда не добавляющего людей в друзья (0,868), можно предположить, что он избирательно относится к списку своих друзей. Наибольшей факторной нагрузкой отличился компонент «никогда не добавляет в друзья» (0,868). Это согласуется с исследованиями Е.А. Миловой, друг в виртуальной реальности сильно отличается от друга, который в реальной жизни. Если пользователь с кем-то общается в социальных сетях, то это не значит, что он дружит в реальной жизни [5]. Следовательно, можно сделать вывод, что если человек не добавляет в друзья, то это не значит, что он в реальности не имеет друзей.

2) Скромный. Данный фактор характеризуется общением в основном со знакомыми (0,928), возможно, такому человеку даже в реальности трудно общаться с незнакомыми людьми.

3) Эмоциональный. Открытый, дает информацию о себе (0,682), делится внутренним состоянием в социальных сетях – выкладывает цитаты (0,682) и свои музыкальные предпочтения (0,481), что говорит о его внутреннем мире.

4) Активный. Данный компонент включает черты эмотивного, гипертимного, демонстративного типа. Здесь нельзя сказать, какую бы активность они проявляли в социальных сетях, так как анализ не связал их с каким-либо типом коммуникации.

5) Замещающий. Имеет черты дистимического, не делится личными предпочтениями в социальных сетях, а именно музыкой (-0,455), но выкладывает на странице мемы. Также характеризуется тем, что ему не свойственны гипертимные черты.

6) Самопрезентующий. Данный компонент характеризуется тем, что делится своими фото на странице, не ориентирован на количество друзей и имеет дополнительную страницу.

7) Тревожный. Имеет черты тревожного и педантичного типа акцентуации. Объединяющие характеристики данных типов - нерешительность и склонность к рассуждениям, тревожная мнительность и любовь к самоанализу, также легкость возникновения obsessions - навязчивых страхов, опасений, действий, мыслей, представлений.

8) Общительный. Имеет черты возбудимого и экзальтированного типа; характеризуется активным общением со всеми (0,873).

9) Скрытный. Данный тип общается с людьми, которых не видел в реальности, не делится личными предпочтениями, не свойственны черты застревающего типа акцентуации, то есть он не «застревает» на охвативших его эмоциях, чувствах, не злопамятный и не обидчивый.

Таким образом, особенности коммуникации в социальных сетях, характерных для акцентуированных подростков, содержательно можно описать следующим образом:

1) Эмотивный тип акцентуации – на своей странице делится цитатами, своими внутренними переживаниями. В реальной жизни эмотивный тип все переживает в себе и не делится этим с другими, возможно, через социальные сети он видит выход для своих переживаний. Это можно назвать самостоятельной корректировкой своего поведения.

2) Циклотимный тип – чаще встречается у девочек, не выкладывает информацию о себе (анонимность), избирательно относится к количеству друзей (редко добавляет в друзья). Возможно, в момент исследования он находился в дистимической фазе.

3) Тревожный тип – не делится информацией о себе и ничего не выкладывает на своей

странице. Также как и в реальной жизни, данный тип чувствует сомнения в правильности своих мыслей и действий, является нерешительным, возможно именно поэтому данный тип не выкладывает информацию о себе.

4) Экзальтированный тип – активно общается со всеми, редко добавляет в друзья. Возможно, он не ориентирован на количество друзей, так как данный тип эмоционален, стремится расширить диапазон своих эмоций, между тем, друзья в социальных сетях не производят на него достаточного впечатления, поэтому они для него не имеют значения. Общение происходит со всеми без избирательности, что может говорить, как в пользу общительности, так и неразборчивости в контактах.

5) Дистимический тип – не делится личными предпочтениями, выкладывает на странице мемы. Можно предположить, что свое подавленное настроение он замещает демонстрацией приподнятого настроения, выкладывая шутки (мемы), также может быть, что таким образом он поддерживает отношения с внешним миром.

6) Возбудимый тип - активно общается со всеми, не ориентирован на количество друзей в социальных сетях. Отличается чувствительностью, внимательностью к тем, кто нуждается в его защите, покровительстве, возможно, он активно общается потому, что считает, что люди нуждаются в общении с ним.

Гипертимный, демонстративный, педантичный, застревающий, тип в данной выборке подростков не выявлены.

Данные, полученные в ходе исследования, могут стать основой для разработки модели коммуникации в социальных сетях среди подростков с акцентуациями характера. В заключение следует отметить, что общение в сети имеет свои специфические особенности, требующие детальных исследований по каждому типу акцентуации.

Литература:

1. Белинская Е.П. К проблеме групповой динамики сетевого общества / Е.П. Белинская // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. - М.: Эксплицентр РОСС, 2008. - С. 249-251.

2. Войскунский А.Е. Речевая деятельность в ходе компьютерных конференций / А.Е. Войскунский // Вопросы психологии. - 1991. - № 6. - С. 142-147.

3. Ксенофонтова И.В. Специфика коммуникации в условиях анонимности: меметика, имиджборды, троллинг: сборник / И.В. Ксенофонтова // Интернет и фольклор / Государственный республиканский центр русского фольклора. - 2009. - 294 с.

4. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. - Ростов на Дону.: Феникс, 2000. - 544 с.

5. Милова Е.А. Влияние социальных сетей на психологию личности / Е.А. Милова // ИНТЕРЭКСПО ГЕО-СИБИРЬ. – 2012. - № 6. – С. 81-83.

6. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития. Детство. Отрочество: учебник / В.С. Мухина. - М.: Академия, 2004. – 453 с.

7. Подросток в социальной сети: норма жизни – или сигнал опасности? [Электронный ресурс] / Аналитический обзор ВЦИОМ. – 2019. – Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9587>

8. Самохвалова А.Г. Психология затрудненного общения ребенка / А.Г. Самохвалова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – 418 с.

9. Тихомиров О.К., Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Общение, опосредствованное компьютером / О.К. Тихомиров, Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский // Вестн. Моск. ун-та. - Сер. 14: Психология. - 1986. - № 3.

10. Barlow J.P. Is there a there in cyberspace? http://www.utne.com/web_special/web_specials_archives/articles/611-1.html

11. Foster D., Carleton University Working Papers in Communication Technology and Culture, 1995.

12. O'Keeffe G.S., & Clarke-Pearson K. The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127. - 2011. - Pp. 800-804.

13. Rheingold Howard, *Virtual Communities Sources List* by Howard Rheingold. <http://www.rheingold.com/vc/book/>

Сведения об авторах:

Сидорова Туйаара Никифоровна (г. Якутск, Россия), доцент кафедры «Психологии и социальных наук», Северо-Восточный Федеральный университет им. М.К. Аммосова, e-mail: tuyas_ok@mail.ru

Голубчикова Ирина Алексеевна (г. Якутск, Россия), студентка 4 курса, Северо-Восточный Федеральный университет им. М.К. Аммосова, e-mail: ziraelirina@gmail.com

Data about the authors:

T. Sidorova (Yakutsk, Russia), associate professor at the Department of «Psychology and Social Sciences», M.K. Ammosov, North-Eastern Federal University, e-mail: tuyas_ok@mail.ru

I. Golubchikova (Yakutsk, Russia), 4th year student of M.K. Ammosov, North-Eastern Federal University, e-mail: ziraelirina@gmail.com

19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии



УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ СКЛОННОЙ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

С.В. Хусаинова, Р.Н. Хакимзянов¹

¹Статья выполнена по государственному заданию № 0599-2019-0043 «Проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения»

Аннотация. Статья направлена на изучение особенностей личности, склонной к девиантному поведению. Разнообразие проявления форм отклоняющегося поведения требует проведения сравнительного анализа и выявления теоретических предпосылок объяснения девиации личности. Учеными в настоящее время изучаются рядоположенные характеристики, описываемые ими как деструкции, аддикции и другие формы отклоняющегося поведения. В связи с этим возникает необходимость проведения сравнительного анализа характеристик, объясняющих феномен девиации. Цель исследования: выявить личностные особенности, характеризующие лиц с девиантными формами поведения. Авторами выявлено, что существуют значимые статистические различия между группой девиантных подростков и группой обычных школьников по показателю социальной адаптации. В исследовании определено, что личностные особенности девиантных подростков характеризуются сообразностью эмоционального, коммуникативного, регулятивного, интеллектуального компонентов. Проведенное авторами исследование вносит вклад в теорию отклоняющегося поведения, расширенного описания девиантных форм поведения личности, выраженных в склонности к применению физического насилия, негативизму, подозрительности, чувствам обиды и вины, агрессивности и враждебности.

Статья предназначена для аспирантов, исследователей и педагогов-психологов, изучающих формы отклоняющегося поведения.

Ключевые слова: личность, девиация, аддикция, деструкция, отклоняющееся поведение.

RESEARCH ON PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PERSONALITY ORIENTED ON DEVIANT BEHAVIOR

S. Khusainova, R. Khakimzyanov

Abstract. The article is aimed at studying personality traits prone to deviant behavior. The variety of manifestations of forms of deviant behavior requires a comparative analysis and identification of theoretical prerequisites for explaining personality deviation. Scientists are currently studying the parallel characteristics described by them as destruction, addiction and other forms of deviant behavior. In this respect, it becomes necessary to conduct a comparative analysis of the characteristics that explain the phenomenon of deviation. The purpose of the study: to identify personal characteristics characterizing individuals with deviant forms of behavior. The authors revealed that there are significant statistical differences between the group of deviant adolescents and the group of ordinary schoolchildren in terms of social adaptation. The study determined that the personality characteristics of deviant adolescents are characterized by the conformity of the emotional, communicative, regulatory, intellectual components. The study conducted by the authors contributes to the theory of deviant behavior, in particular an expanded description of deviant forms of personality behavior, expressed in a tendency to use physical violence, negativity, suspicion, feelings of resentment and guilt, aggressiveness and hostility.

The article is intended for graduate students, researchers and educational psychologists studying forms of deviant behavior.

Keywords: personality, deviation, addiction, destruction, deviant behavior.

В настоящее время актуализируются исследования, направленные на изучение отклоняющегося поведения человека. В современном мире аддиктивность проявляется в поведении человека, в стремлении к уходу от реальности. Формируется искусственное создание своего психического состояния через принятие психоактивных веществ или следование виду деятельности путем фиксации на ней

внимания, что способствует поддержанию переживания интенсивных эмоций. Однако необходимо отметить, что уже сегодня выявлены и нехимические формы аддикции, которые создаются внешней средой, средой Интернета, коммуникациями с элементами манипуляций. Объясняя данные явления, можно причислить проявления особых характеристик

аддиктивной личности с ее дисгармоничным состоянием.

Одной из причин проявления девиантного поведения являются недостаток воспитания (наследственность, педагогическая запущенность, негативное воздействие социума) и рассогласованность социальных институтов (семья, образовательная организация, органы управления), но и нельзя не отметить влияния личностных особенностей и способностей к приобретению собственного опыта к противодействию формированию аддикций.

А.Ю. Кржечковским [1] выявлены особенности функции самопознания как важный компонент генеза девиантного поведения, следствием которого являются психопатические расстройства. Уже с 12 - 13 лет у подростков отмечаются: снижение динамики образа Я и его искажение, низкие показатели степени зрелости личности, снижение социально-психологической адаптации. Кржечковским А.Ю. подчеркивается, что именно в подростковом возрасте формируются предпосылки формирования ценностей и самопознания, несформированность которых создает основу для развития отклоняющегося поведения и разного рода аддикций.

Изучая девиантное поведение, нельзя не отметить исследования авторов, направленных на изучение деструктивного поведения. Ц.П. Короленко [4] в своих исследованиях деструкции личности показал, что это отклоняющееся поведение, которое наносит вред самому человеку и его окружению.

Ю.А. Клейберггом [5] деструктивное поведение определено как «нарушающее, разрушающее или приводящее к распаду построения социальных связей». Некоторыми учеными подчеркивается, что деструктивность обусловлена биологическими факторами (Р. Кречмер, К. Лоренц, Ч. Ламброзо, У. Шелдон), у других это поведение, формирующееся в процессе социализации личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др.) [2;3;6].

К.О. Чедия, В.П. Стрельцов, Ю.В. Столбун определяют влияние на личность человека внешних условий, особенности взаимоотношений родителей, воспитателей и сверстников [7;8].

Однако изучение личности, склонной к девиации, требует новых исследований и раскрытия ее особенностей в проявлении различных форм отклоняющегося поведения.

Нами проведено исследование с участием обучающихся школ закрытого типа (32 человека) и средних образовательных школ (68 человек)

городов Казани, Чистополя, Нижнекамска, Набережных Челнов.

Для выявления личностных особенностей, характеризующих лиц с девиантными формами поведения, мы выделили две группы испытуемых:

1 группа – девиантные подростки (отбывающие наказание в школах закрытого типа);

2 группа – подростки с обычных школ (контрольная группа).

Данные группы диагностировались при помощи следующих методик:

1) 16 - факторный опросник Дж. Кеттелла (форма С), используемый для сбора данных, описывающих широкий спектр индивидуально-личностных особенностей;

2) опросник уровня агрессивности А. Басса и Э. Дарки для диагностики эмоционально-волевых компонентов личности;

3) вторая часть ценностного опросника (профиль личности) Ш. Шварца, используемого для описания ценностно-смысловой сферы личности;

4) методика для изучения социализированности личности учащегося М.И. Рожкова, диагностирующая уровень социальной адаптации личности.

При сравнении группы девиантных подростков с группой обычных школьников с помощью t-критерия Стьюдента по показателю социальной адаптации были выявлены значимые статистические различия, что обосновывает сравнение данных групп, как различающихся с точки зрения социальной адаптированности, см. таблицу 1, рисунок 1.

При статистическом сравнении группы девиантных подростков с группой обычных школьников по показателям 16-факторного опросника Кеттелла выявились значимые статистические различия, наглядно представленные в таблице 2 и в виде рисунка 2. Значимые различия обнаружилось в эмоциональном блоке: у группы девиантных подростков показатели фактора С тяготеют к полюсу эмоциональной нестабильности, а фактора Q4 к напряжённости. При этом отличия по фактору С имеют значимость $p \leq 0,01$. Такие параметры эмоционально-волевой сферы личности девиантной группы и стали причиной социальной дезадаптации, которая впоследствии только усугубила положение.

Также значимые различия выявились в коммуникативном блоке, а именно: у группы девиантных подростков показатели по фактору А ближе к полюсу замкнутости, а по фактору L к

подозрительности. Полученные результаты являются следствием социальной неустроенности

и низкого уровня способности к установлению социальных контактов.

Таблица 1. - Значение t-критерия Стьюдента при сравнении 1 и 2 групп по параметру социальной адаптации

Признак	Значение t-критерия	Уровень значимости
Общий показатель социальной адаптации	-2,832	$p \leq 0,01$

Значимые различия между группой девиантных подростков и обычных школьников также были выявлены в регулятивном блоке: у девиантной группы показатели фактора G тяготеют к полюсу низкой нормативности

поведения, а фактора Q3 - к низкому самоконтролю. Такие характеристики регулятивной системы личности могут обуславливать подверженность к импульсивным поступкам и к девиантному поведению.

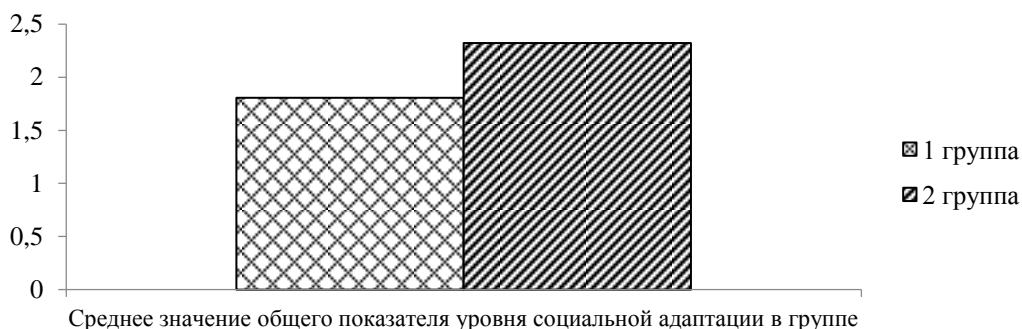


Рисунок 1. - Сравнение по t-критерию Стьюдента уровня социальной адаптации 1 и 2 групп

Также из таблицы 2 видно, что статистически значимые различия ($p \leq 0,01$) также наблюдаются в интеллектуальном блоке, а именно у девиантной группы фактор В ближе к полюсу ограниченного мышления. Можно предположить, что данный факт может обуславливать низкую лабильность адаптационной системы и её ограниченность в актуальных способах реагирования на окружающую действительность.

Значимые различия также выявились по фактору I: у девиантной группы этот показатель

ближе к полюсу практицизма, в отличие от группы обычных школьников. Данный результат может быть обусловлен проблемами в эмоциональном развитии личности социально-дезадаптивных подростков.

При статистическом сравнении группы девиантных подростков с группой обычных школьников по результатам опросника Басса-Дарки были выявлены значимые статистические, представленные в таблице 3 и на рисунке 3.

Таблица 2. - Значимые статистические различия между 1 и 2 группами по результатам 16-факторного опросника Дж.Кеттелла

Фактор	Значение t-критерия	Уровень значимости
A (замкнутость/общительность)	2,592	$p \leq 0,05$
B (ограниченное/развитое мышление)	6,005	$p \leq 0,01$
C (эмоциональная нестабильность/стабильность)	2,803	$p \leq 0,01$
G (низкая/высокая нормативность поведения)	2,395	$p \leq 0,05$
I (практицизм/чувственность)	2,418	$p \leq 0,05$
L (доверчивость/подозрительность)	-2,407	$p \leq 0,05$
Q3 (низкий/высокий самоконтроль)	2,458	$p \leq 0,05$
Q4 (расслабленность/напряжённость)	-2,113	$p \leq 0,05$

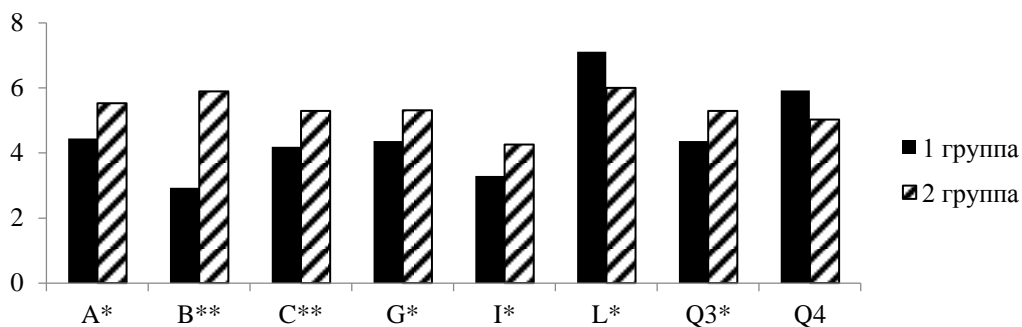


Рисунок 2. - Сравнение по t-критерию Стьюдента результатов 16-факторного опросника Дж. Кеттелла 1 и 2 групп

Примечание: рисунок построен на основе средних значений результатов 16-факторного опросника Кеттелла в группах с обозначением уровней значимости: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$.

Таблица 3. - Значимые статистические различия между 1 и 2 группами по результатам опросника Басса-Дарки

Параметр	Значение t-критерия	Уровень значимости
Физическая агрессия	-2,861	$p \leq 0,01$
Негативизм	-2,360	$p \leq 0,05$
Обида	-2,016	$p \leq 0,05$
Подозрительность	-2,224	$p \leq 0,05$
Вина	-2,423	$p \leq 0,05$
Агрессивность	-2,084	$p \leq 0,05$
Враждебность	-2,587	$p \leq 0,05$

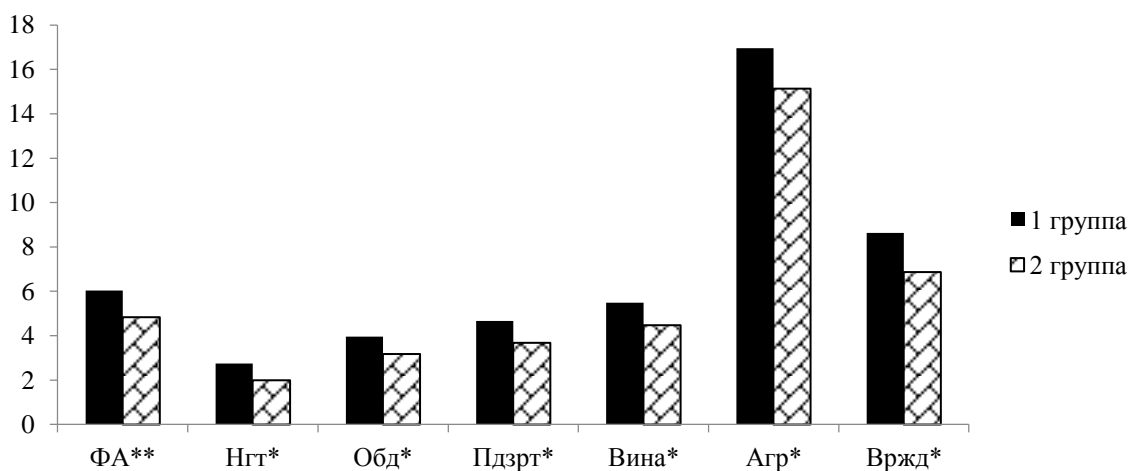


Рисунок 3. - Сравнение по t-критерию Стьюдента результатов опросника Басса-Дарки 1 и 2 групп

Примечание: рисунок построен на основе средних значений результатов опросника Басса-Дарки в группах с обозначением уровней значимости: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$.

Показатели: ФА - Физическая агрессия; Нгт - Негативизм; Обд - Обида; Пдзрт - Подозрительность; Агр - Агрессивность; Вржд - Враждебность.

Из таблицы 3 видно, что наиболее значимое статистическое различие выявлено по параметру «Физическая агрессия», то есть у группы девиантных подростков этот показатель выше, чем у группы обычных школьников, что говорит о большей склонности представителей девиантной группы к применению физического насилия.

Значимые различия были обнаружены в таких показателях, как «Негативизм», «Обида», «Подозрительность», «Вина», «Агрессивность» и «Враждебность», выявляя большую выраженность этих параметров у девиантной группы, что, характеризует напряжённость эмоционально-волевой сферы личности её

респондентов, а также их общее негативное и враждебное отношение к окружающему миру.

При сравнении данных групп по результатам ценностного опросника Ш. Шварца выявились значимые статистические различия в категориях ценностей, см. таблицу 4, рисунок 4.

Из таблицы 4 видно, что для группы девиантных подростков характерно оценивать такие категории ценностей, как «Конформизм», «Доброта» и «Стимуляция» как менее значимые, по сравнению с группой обычных школьников, а «Безопасность» как более значимую.

Конформизм, как понимает его Ш. Шварц (ограничение действий и побуждений,

причиняющих вред другим или нарушающих социальную гармонию), и доброта являются гуманистическими ценностями, а так как девиантное поведение в основе своей антигуманно, то представляется обоснованным, что группа девиантных подростков придает данным ценностям меньшую значимость.

В то же время более высокая важность безопасности может говорить о фрустрированности данной потребности у девиантных подростков, что и находит выражение во враждебном отношении к миру, который воспринимается ими как несущий угрозу и опасность.

Таблица 4. - Значимые статистические различия между 1 и 2 группами по результатам личностного профиля ценностного опросника Ш. Шварца

Ценности	Значение t-критерия	Уровень значимости
Конформизм	-3,900	$p \leq 0,01$
Доброта	-2,083	$p \leq 0,05$
Стимуляция	-2,131	$p \leq 0,05$
Безопасность	2,739	$p \leq 0,01$

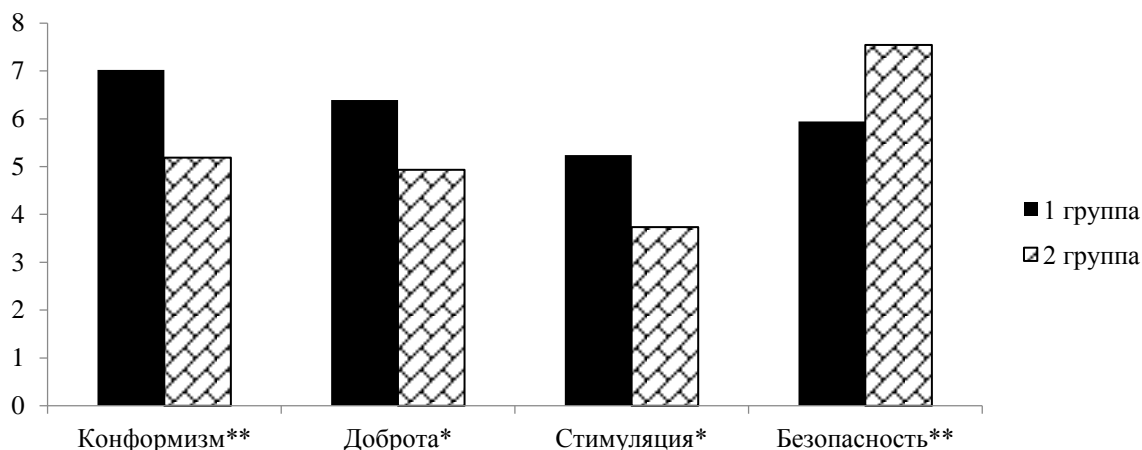


Рисунок 4. - Сравнение по t-критерию Стьюдента результатов личностного профиля ценностного опросника Ш. Шварца 1 и 2 групп

Примечание: рисунок построен на основе средних значений результатов личностного профиля ценностного опросника Ш. Шварца в группах с обозначением уровней значимости: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$.

Таким образом, мы выявили значимые статистические различия между группой девиантных подростков и группой обычных школьников по показателю социальной адаптации, что делает обоснованным наше сравнение данных групп с точки зрения изучения личностных особенностей девиантных подростков. Мы можем утверждать, что личностные особенности девиантных подростков характеризуются особенностями эмоционального блока факторов, а именно большей эмоциональной нестабильностью и напряжённостью; коммуникативного

блока - большей замкнутостью и подозрительностью; регулятивного блока - меньшей нормативностью поведения и меньшим уровнем самоконтроля; интеллектуального блока - большей ограниченностью мышления. Лица с девиантными формами поведения более склонны к применению физического насилия, негативизму, подозрительности, чувствам обиды и вины, что выражается в большей агрессивности и враждебности респондентов данной группы, по сравнению с группой обычных школьников. С точки зрения ценностно-смысловой сферы, для

лиц с девиантным поведением характерно более низко оценивать значимость таких гуманистических ценностей, как «Конформизм» (в трактовке Ш. Шварца) и «Доброта» и более высокую значимость придавать ценности безопасности, что говорит о большей фрустрированности данной потребности у лиц с девиантным поведением.

Полученные результаты проведенного исследования вносят вклад в развитие теории отклоняющегося поведения, в части изучения девиации личности, и могут быть использованы в разработке программ развития уровня адаптации, социализации и повышения коммуникативности лиц, требующих особого внимания.

Литература:

1. Марченко И.А. Системно-феноменологический подход в решении проблемы девиантного поведения личности: сб. научных трудов / И.А. Марченко // Психология девиантного поведения: междисциплинарные исследования и практика / Материалы Первой международной научной школы (Казань, 26–27 мая 2016 г.); под ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – С. 99-103. - 156 с.
2. Купцова М.Е. Сравнительный анализ особенностей ценностно-мотивационной сферы аддиктивных подростков: сб. научных трудов / М.Е. Купцова // Психология девиантного поведения: междисциплинарные исследования и практика // Материалы Первой международной научной школы (Казань, 26–27 мая 2016 г.); под ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – С. 95-99. - 156 с.
3. Кузнецова М.Н. Обзор теоретических аспектов деструктивного поведения личности [Электронный ресурс] / М.Н. Кузнецова // Ученые записки университета Лесгафта. - 2018. - № 2(156). – Режим доступа: [https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-](https://cyberleninka.ru/article/n/obzor)

teoreticheskikh-aspektov-destruktivnogo-povedeniya-lichnosti

4. Короленко Ц.П. Семь путей к катастрофе / Ц.П. Короленко, Т.А. Донских. – Новосибирск: Наука, 1990. – 222 с.
5. Клейберг Ю.А. Типология деструктивного поведения / Ю.А. Клейберг // Вестник Краснодарского университета МВД России. – 2008. – № 1. – С. 130-135.
6. Лысак И.В. Философско-антропологический анализ деструктивной деятельности современного человека / И.В. Лысак; Таганрогский радиотехнич. ун-т. – Ростов-на-Дону, Таганрог, 2004. – 160 с.
7. Чедия К.О. К вопросу о природе деструктивного поведения / К.О. Чедия // Деструктивность человека: истоки и перспективы в детстве / Материалы III регион. науч.-практ. конф. – Ижевск, 2004. – С. 39-50.
8. Столбун Ю.В. Некоторые причины деструктивности и возможности ее преодоления / Ю.В. Столбун // Деструктивность человека: истоки и перспективы в детстве / Материалы III регион. науч.-практ. конф. – Ижевск, 2004. – С. 60-63.

Сведения об авторах:

Хусаинова Светлана Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», email: sv_husainova@mail.ru

Хакимзянов Руслан Наильевич (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», старший преподаватель кафедры психологии личности, Институт психологии и образования, Казанский федеральный университет, e-mail: r.khakimzyanov@gmail.com

Data about the authors:

S. Khusainova (Kazan, Russia), Candidate of Psychological Sciences, senior researcher, FGBNU "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", e-mail: sv_husainova@mail.ru

R. Khakimzyanov (Kazan, Russia), Candidate of Psychological Sciences, leading scientific researcher "Institute of pedagogy, psychology and social problems", senior lecturer of the Department of personality psychology, Institute of psychology and education, Kazan federal university, e-mail: r.khakimzyanov@gmail.com

УДК 316.6

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЦ, СТРАДАЮЩИХ АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

В.В. Буянова¹

¹Исследование выполнено в рамках Программы внутривузовских грантов ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» по мероприятию I «Научно- и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса вуза» (тема «Разработка научно-и учебно-методических материалов по дисциплине «Патопсихологическая диагностика» для обеспечения направлений подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование»»)

Аннотация. Актуальность темы исследования обусловлена наметившейся тенденцией к росту аддиктивных форм поведения у населения разных возрастных групп, что обуславливает необходимость дальнейшего изучения факторов, прежде всего, субъективных, влияющих не только на возникновение алкогольной зависимости, но и на формирование стойкой ремиссии заболевания. Целью настоящего исследования является сравнительное изучение ценностных ориентаций у лиц, страдающих алкогольной зависимостью на разных стадиях заболевания (обострения и ремиссии). Было установлено, что у лиц, с алкогольной зависимостью в стадии ремиссии ценностно-смысловая сфера менее деформирована, характеризуется большей структурированностью, иерархизированностью, личностно-социальной направленностью, нацеленностью в будущее, что является потенциалом для формирования стойкой ремиссии у пациентов, вторичной профилактики алкогольной зависимости, реабилитации данной категории больных.

Ключевые слова: ценностные ориентации, лица, страдающие алкогольной зависимостью, стадия обострения, стадия ремиссии.

FEATURES OF THE VALUE ORIENTATIONS OF PERSONS, ALCOHOL-DEPENDENT PATIENTS

V. Buyanova

Abstract. The relevance of the research topic is due to the emerging trend towards the growth of addictive behaviors in the population of different age groups, which necessitates further study of factors, and, above all, subjective, affecting not only the emergence of alcohol dependence, but also the formation of persistent remission of the disease. The aim of this study is a comparative study of value orientations in persons suffering from alcohol dependence at different stages of the disease (exacerbation and remission). It was found that in persons with alcohol dependence in remission, the value-semantic sphere is less deformed, characterized by greater structuration, hierarchization, personal and social orientation, focus on the future, which is the potential for the formation of persistent remission in patients, secondary prevention of alcohol dependence, rehabilitation of this category of patients.

Keywords: value orientations, persons with alcohol dependence, exacerbation stage, remission stage.

Тенденция к росту числа аддиктивных форм поведения определяет необходимость активной разработки проблемы профилактики зависимого поведения, социальной реабилитации лиц с алкогольной зависимостью. Речь идет не только о разработке эффективных мер первичной профилактики возникновения алкогольной зависимости, но и мероприятий вторичной профилактики рецидивов заболевания, а также третичной профилактики алкогольной зависимости в отношении лиц, отказавшихся от употребления спиртного. При этом должна увеличиваться роль социальной и психологической составляющих в реализации профилактических, лечебных, и реабилитационных мероприятий.

Вектор исследований проблемы алкогольной зависимости смещается в сторону изучения роли личностных особенностей в ее возникновении, течения, формировании ремиссии. Изучаются стратегии межличностного взаимодействия, преодоления жизненных трудностей у лиц с алкогольной зависимостью, их роли в формировании совладающего поведения, стабилизации ремиссии, адаптационных механизмов. В частности М. Аткинсон с соавторами указывают, что уровень притязаний, самооценки и самоактуализации влияют на качественные характеристики жизни больных в период ремиссии [10]. А.А. Налчаджян связывает адаптационный потенциал личности с ее активностью и самореализацией, и считает его

одним из критериев психического здоровья [5]. Исследование А.Н. Грязнова демонстрирует ведущую роль ценностно-смысловой сферы личности в формировании алкогольной зависимости, грубые ее изменения у лиц, страдающих алкогольной зависимостью [1]. Следовательно, можно предположить, что личностные особенности человека, его ценностно-смысловые ориентиры являются основанием для выбора стратегии поведения в социальной среде и проблему алкогольной зависимости можно изучать через призму такой социально-психологической категории, как «ценностные ориентации», «смысложизненные ориентации», «социальная идентичность».

В психологической науке нет единого, общепризнанного определения понятия «ценности», «ценностные ориентации». Например, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев указывают, что ценностные ориентации личности лежат в основе жизненной и поведенческой мотивации, выбора стратегии взаимодействия с миром, в первую очередь социальным [6]. М. Рокич говорит, что ценности обуславливают способ поведения личности в условиях социального взаимодействия, а в более широком контексте – цель и смысл жизни индивида. Следовательно, под ценностями, следует понимать устойчивые убеждения личности, определяющие для нее смысложизненные ориентиры. Ш. Шварц с соавторами считают, что под ценностями следует понимать убеждения, которые относятся к конечному желательному состоянию или поведению [7]. По мнению М.С. Яницкого, ценностные ориентации охватывают широкий круг проявлений активности человека, являются регулятором поведения в различных социальных ситуациях, обладают высокой стойкостью [8]. Таким образом, речь идет о жизненных ориентирах человека, имеющих для него значимый личностный смысл.

Следует отметить, что ценностные ориентации личности формируются прижизненно, начиная с детского возраста. Сензитивным в этом отношении являются подростковый и юношеский возраст. В частности, исследования М.И. Каргина, А.Н. Яшковой показывают, что в подростковом возрасте активно формируются мировоззрение, система ценностного отношения к миру и самому себе, при этом особенно важными являются ценностно-смысловые аспекты взаимодействия с другим – взрослым, сверстником [2;9]. В юношеском возрасте развивается самосознание, которое в дальнейшем начинает играть существенную роль в процессе выработки

собственной позиции в системе взаимодействия с миром, самоопределения. При этом, как указывают М.И. Каргин, М.А. Кечина, поиск смысла собственного существования, иерархизация смысло-жизненных ориентиров и ценностей происходит особенно активно и к концу этого возрастного периода составляют довольно прочную и структурированную систему, являющуюся важнейшим мотивационным фактором и регламентирующей способы поведения и стратегии взаимодействия человека с миром [3;4].

Настоящее исследование посвящено изучению личностных особенностей у лиц с алкогольной зависимостью. Оно проводилось на базе ГБУЗ РМ «Республиканский наркологической диспансер» г. Саранска. В нем приняли участие 60 пациентов: 30 – страдающих алкогольной зависимостью и 30 – находящихся в стадии ремиссии. Для решения данной задачи был использован следующий инструментарий: 1) методика С.С. Бубновой «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности»; 2) методика Ш. Шварца для изучения ценностных ориентаций; 3) методика Д.А. Леонтьева «Тест смысложизненных ориентаций»; 4) методы математической статистики: коэффициент корреляции Пирсона, t-критерий Стьюдента.

Анализ результатов исследования начнем с описания структуры ценностных ориентаций у лиц с алкогольной зависимостью на разных фазах течения заболевания, полученных с использованием методики С.С. Бубновой. Исследование показало, что для лиц с алкогольной зависимостью в фазе обострения субъективная значимость ценностей приятного времяпровождения, общения статистически значимо выше, чем у лиц с алкогольной зависимостью в фазе ремиссии. В свою очередь, для респондентов с алкогольной зависимостью в стадии ремиссии в качестве субъективно значимых выступают ценности здоровья, высокого материального благосостояния, высокого социального статуса, любви, признания и уважения другими людьми ($p \leq 0,05-0,01$). При этом обращает на себя внимание, что такие ценности как «Помощь и милосердие к другим людям», «Познание нового в мире, природе, человеке», «Признание и уважение людей и влияние на окружающих», «Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» оказались вне зоны значимости для респондентов обеих групп. Таким образом, для лиц с алкогольной зависимостью вне зависимости от фазы течения заболевания

общественно значимые ценности не являются субъективно значимыми.

Далее перейдем к описанию результатов изучения ценностных ориентаций у лиц с алкогольной зависимостью, полученных с использованием методики Ш. Шварца. Для респондентов с алкогольной зависимостью в стадии обострения из числа нормативных ценностей наиболее значимыми оказались ценности удовольствия, свободы, материальных благ и социальной силы, тогда как для лиц с алкогольной зависимостью в стадии ремиссии – ценности безопасности, доброты и самостоятельности (значимость различий на уровне $p < 0,01$). А среди ценностей-руководств к действию (так называемых инструментальных) для первой группы значимыми оказались ценности наслаждения жизнью, потворства собственным желаниям, реализации собственных намерений и личных приоритетов, тогда как для второй группы – ценности самостоятельности, целеустремленности, доброты, щедрости ($p < 0,01$). Таким образом, у лиц с алкогольной зависимостью в стадии обострения преобладают гедонистические ценности, тогда как у лиц с алкогольной зависимостью, находящихся в стадии ремиссии, они выражены в меньшей степени, и намечается тенденция к принятию ценностей гуманистических, общественно-значимых.

Теперь обратимся к результатам сопоставления смысложизненных ориентаций у лиц с алкогольной зависимостью на разных фазах заболевания. Выявлены статистические различия между группами респондентов по численным значениям шкал «Цели в жизни», «Процесс жизни», «Локус контроля-Я», «Локус контроля-жизнь» и общего показателя «ОЖ» ($p < 0,05-0,01$). Различия между группами по шкале «Результативность жизни» не достигают уровня статистической значимости.

Анализ соотношения выраженности показателей субшкал в общей структуре смысложизненных ориентаций у респондентов с алкогольной зависимостью в стадии обострения указывает на преобладание гедонистической составляющей, стремление жить сегодняшним днем, отсутствие целеустремленности, удовлетворенности жизнью, способности управлять жизненными процессами, реализовывать принимаемые решения. Тогда как смысложизненные ориентации респондентов с алкогольной зависимостью в стадии ремиссии характеризуются отсутствием

удовлетворенностью прошлой жизнью, направленностью на отдаленную временную перспективу, в будущее, относительной удовлетворенностью процессом жизни, большей способностью самостоятельно принимать решения и реализовать жизненные планы.

Далее обратимся к результатам анализа корреляционных связей между показателями ценностных ориентаций всех трех методик. Выявлено, что у лиц с алкогольной зависимостью в стадии обострения корреляционных связей высокого уровня существенно больше, чем у лиц с алкогольной зависимостью в стадии ремиссии, при этом все группы ценностей тесно связаны друг с другом. У респондентов с алкогольной зависимостью в стадии ремиссии прослеживаются тесные корреляционные связи между показателями ценностей одной группы ($p \leq 0,01$), менее тесные корреляционные связи выявлены между разными группами ценностей (определенная их часть не достигает уровня статистической значимости, другая – на уровне статистической значимости $p \leq 0,05$). Это может указывать на то, что у лиц с алкогольной зависимостью в стадии обострения ценности менее дифференцированы и структурированы, чем у лиц с алкогольной зависимостью в стадии ремиссии.

Обобщая результаты исследования, можно говорить, что у лиц с алкогольной зависимостью в стадии обострения, ценности мало структурированы и дифференцированы, имеют узко личную гедонистическую направленность, недалекую временную перспективу, тогда как у лиц с алкогольной зависимостью в стадии ремиссии они характеризуются большей структурированностью и иерархизированностью, личностно-социальной направленностью, нацеленностью в будущее. При этом для респондентов обеих групп в качестве значимых выступают эго-ориентированные ценности, а общественно-значимые ценности находятся вне зоны значимости.

Таким образом, результаты исследования убедительно показывают, что существуют различия в ценностных ориентациях у лиц с алкогольной зависимостью в стадии обострения и в стадии ремиссии. У лиц с алкогольной зависимостью в стадии ремиссии ценностно-смысловая сфера менее деформирована, и эти позитивные тенденции можно и нужно использовать в процессе вторичной профилактики алкогольной зависимости и реабилитации данной категории больных.

Литература:

1. Грязнов А.Н. Социально-психологическое исследование ценностей алкоголиков: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Грязнов Алексей Николаевич; Казанский государственный технологический университет, Казанский государственный медицинский университет. – Казань, 2002. – 22 с.
2. Каргин М.И. Особенности ценностных ориентаций и мотивации учения у учащихся старших классов общеобразовательных школ / М.И. Каргин, А.С. Альканова / Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 9. – С. 99.
3. Каргин М.И. Сравнительное изучение ценностных ориентаций у студентов старших и младших курсов / М.И. Каргин, Е.И. Разумова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2014. – № 1. – С. 93-97.
4. Кечина М.А. Изучение ценностных ориентаций студентов-первокурсников как основы развития психологической безопасности / М.А. Кечина // Актуальные вопросы науки. – 2014. – № 14. – С. 50-60.
5. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.
6. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-пресс, 1995. – 383 с.
7. Шварц Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий / Ш. Шварц // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2008. – Т. 5. – № 2. – С. 37–67.
8. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
9. Яшкова А.Н. Ценностные ориентации личности мальчиков и девочек подросткового возраста: сборник материалов тематической секции Всероссийской научно-практической конференции / А.Н. Яшкова // Гендерные трансформации в ментальности и социализации учащейся молодежи; под науч. ред. О.И. Ключко, А.А. Чекалиной. – М.: МГПУ, 2018. – С. 97-103.
10. Atkinson M. Characterizing quality of life among patients with chronic mental illness: a critical examination of the self-report methodology / M. Atkinson, S. Zibin, H. Chuand // Am J Psychiatry. – 1997. – Vol.154. – №1. – PP. 99-105.

Сведения об авторе:

Буянова Валентина Васильевна (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной и прикладной психологии, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», e-mail: sfa_130@rambler.ru

Data about the author:

V. Buyanova (Saransk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, associate professor, Department of special and applied psychology, Mordovian State Pedagogical Institute, e-mail: sfa_130@rambler.ru

19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии



СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.3

МЕТОДОЛОГИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОГО АУДИТА: ПРАКТИКИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ АГРЕССИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ И МОЛОДЕЖНОГО ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО ЭКСТРЕМИЗМА

Е.В. Храмова, А.Г. Большаков, А.В. Иванов, Н.А. Шибанова¹

¹Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и АНО ЭИСИ в рамках научного проекта № 19-011-31376 «Конфликтологический аудит как система технологий воздействия на идеологический молодежный экстремизм в современной России»

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена социальным запросом на профилактику и регулирование конфликтов в молодежном сегменте общества. Наиболее конфликтогенными в этом сегменте являются образовательные сообщества и молодежные радикализованные группы. Цель статьи заключается в обосновании необходимости научного подхода к управлению конфликтами в обществе и его практического применения. Авторами сформулировано понятие «конфликтологический аудит», которое выводится за рамки практики прикладного применения. Раскрыта сущность методологии конфликтологического аудита, базирующаяся на структурно-функциональной и позитивно-функциональной теориях конфликта, а также на теории поколений. Предложены результаты исследовательской практики применения конфликтологического аудита. Показано использование технологии конфликтологического аудита в исследовании агрессии в образовательной среде и молодежного идеологического экстремизма. Статья предназначена для исследователей образовательных конфликтов и молодежного экстремизма, а также конфликтологов-практиков.

Ключевые слова: конфликтологический аудит, агрессия, образование, молодежь, идеология, экстремизм.

CONFLICT AUDIT METHODOLOGY: PRACTICES OF APPLICATION IN RESEARCH OF AGGRESSION IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND YOUTH IDEOLOGICAL EXTREMISM

E. Khramova, A. Bolshakov, A. Ivanov, N. Shibanova

Abstract. The relevance of the article is due to the social request for the prevention and regulation of conflicts in the studying youth segment of society. The most controversial in this segment are educational communities and youth radicalized groups. The purpose of the article is to justify the need for a scientific approach to conflict management in society and its practical application. The authors formulated the concept of “conflict audit”, which is beyond the scope of applied practice. The essence of the conflict audit methodology is revealed, based on structural-functional and positive-functional conflict theories, as well as on the theory of generations. The results of research practice of the use of conflict audit are proposed. The use of conflict resolution audit technology in the study of aggression in the educational environment and youth ideological extremism is shown. The article is intended for researchers of educational conflicts and youth extremism, as well as conflict practitioners.

Keywords: conflict audit, aggression, education, studying youth, ideology, extremism.

Понятие «конфликтологического аудита» является новым в структуре современного социально-политического и психологического знания. Практики конфликтологического аудита, управления конфликтами основательно вошли в поле общественных наук современной России. И пока в методологическом пространстве конфликтологии формируется дискурс единства парадигмальных рамок, практики формируют методологические и методические рамки конкретных конфликтологических исследований,

используя как заимствованный, так и вновь создаваемый инструментальный для молодой науки.

Конфликтологический аудит как прикладная практика и услуга в анализе организационных конфликтов фигурирует на сайте «Бизнес-Академии ЕУ» - коммерческой организации, занимающейся медиативными практиками и консалтингом в организационном управлении. Однако, исходя из логики предоставляемой услуги данной организацией, объективным было бы наименование «конфликтный аудит», как

имеющий отношение к прикладной деятельности, связанной с психологическими и медиативными компетенциями экспертов данной фирмы.

Как разработанная и апробированная технология конфликтологического аудита входит в топ востребованных практик и услуг такой институции, как Consulting Room «Out conflict» кафедры конфликтологии Казанского (Приволжского) федерального университета. В данном случае на практике апробируются методологически обоснованные наработки группы экспертов-конфликтологов, изучающих конфликтологический аудит с позиций науки и эмпирических выкладок по результатам исследований. Именно в рамках этой институции осуществляется концептуализация понятия «конфликтологический аудит».

Методологическое обоснование понятие «конфликтологический аудит» берет свое начало в рамках реализации совместного грантового проекта казанских и Санкт-Петербургских конфликтологов № 19-011-31376 «Конфликтологический аудит как система технологий воздействия на идеологический молодежный экстремизм в современной России». В основу методологии проекта легли предыдущие разработки и исследования по проблематике конфликтологического аудита Храмовой Е.В. [1, с.380-383; 2, с.53-57], Шибановой Н.А. [3, с.158-160; 4; 5, с.24-32].

Необходимость возникновения технологии конфликтологического аудита проявилась в результате запроса представителей образовательной среды (в частности учителей) на выявление и устранение причин агрессивного поведения у учащихся. Ключевым явлением анализа стали различные проявления травли в школьной среде – буллинг, моббинг и их кибер-версии. Необходимо отметить, что запрос на анализ конкретных кейсов по травле от учителя – не типичное явление для образовательной среды. Как правило, менеджерский и педагогический состав учебных заведений отрицает сам факт существования травли в среднем, средне-специальном или высшем учебном заведении.

Обратившийся к конфликтологам учитель, а вслед за ним примкнувшие родители учащихся, - очень редкий случай конструктивно-превентивных мер по урегулированию конфликта в образовательной среде с использованием эксперта-конфликтолога. Чуть чаще к экспертам сообщества конфликтологов обращаются родители учащихся (как правило, жертв буллинга). Самые частые случаи – обращение самих учащихся, в основном свидетелей данных негативных проявлений. Жертва обращается

весьма редко. И в данном случае необходимо зафиксировать, что конфликтолог в большинстве случаев работает с кейсами травли постфактум.

В качестве наглядного иллюстративного материала приведем кейс рассогласования взглядов учащихся, учителей и родителей на проблему буллинга в школе. В казанском проекте «Классный час», реализуемом совместно организацией «Время кино» и рекламным агентством «Тимур и его команда» на базе КДК Ленина, в ноябре 2018 года осуществлялся совместный просмотр известного фильма режиссера Р. Быкова по повести В. Железникова «Чучело». В ходе обсуждения учителями, учащимися и их родителями в присутствии конфликтолога означенного фильма была четко обозначена диспозиция акторов в осознании школьного буллинга.

Так учителя настаивали на отсутствии буллинговых проявлений в школе, их ученики в диссонансном отрицании высказались о наличии и даже «процветании» буллинга в той же самой школе. Родители, в частности одна из многодетных мам, озвучила позицию силового противодействия буллинговым проявлениям: «Я своих сыновей вожу в спортивные секции, связанные с борьбой, чтобы могли при случае ответить на силовые нападки со стороны других школьников». Диспозиция не уникальна. Она лишь иллюстрирует обычную реакцию на школьный конфликт, озвучиваемую конфликтологам на родительских собраниях.

Именно в реакции на такую расстановку в дискурсе агрессии в школе возникла идея конструктивного управления конфликтами в школах – извечной проблемой по мнению участников образовательного комьюнити. Однако, имеющиеся в отечественной и зарубежной практике наработки в сфере урегулирования конфликтов в школе, как правило, предусматривают одну-две технологии работы со сторонами конфликта. Обычно используются психолого-аналитические технологии консалтингового характера или переговорные технологии, ставящие своей целью примирение сторон. Как показала практика работы Consulting Room «Out conflict» – управление образовательным конфликтом с позиций системного подхода представляется более эффективным, нежели сглаживать последствия конфликта постфактум. С позиции конфликтологической парадигмы – превентивные меры в контексте предупреждения и профилактики конфликта в школе наиболее рациональны.

На основе наработанной практики казанские исследователи поставили задачей методологическое обоснование и концептуализацию понятия «конфликтологический аудит» в образовательной среде. В основу методики конфликтологического аудита положена схема одновременной работы со всеми субъектами / участниками / актерами конфликтной ситуации. Шаг первый: ввод в дискуссию всех субъектов. Шаг второй: признание факта наличия негативного явления всеми субъектами. Шаг третий: подтверждение согласия всех субъектов на проведение анализа ситуации экспертами-конфликтологами. Шаг четвертый: разработка методики аудита, под конкретный кейс. Шаг пятый: сбор и анализ информации по кейсу экспертами-конфликтологами. Шаг шестой: доведение результатов аудита в дозированной и корректной форме до всех субъектов кейса. Шаг седьмой: получение согласия субъектов на разработку конкретных стратегий выведения ситуации из конфликтного поля. Шаг восьмой: разработка стратегий по конкретному кейсу. Шаг девятый: определение субъектами единой стратегии разрешения ситуации в процессе переговоров. Шаг десятый: распределение ролей и зон социальной ответственности всех субъектов при реализации выбранной стратегии. Шаг одиннадцатый: консалтинговое сопровождение экспертами-конфликтологами процесса реализации стратегии на установленные по обоюдному согласию сроки. Шаг двенадцатый: полная реализация стратегии до разрешения конфликтной ситуации или пролонгирование договора на консалтинговые услуги с экспертами-конфликтологами.

По оценкам зарубежных экспертов, которые были даны авторам публикации на международном семинаре «Гражданское образование в современном мире» Европейского Центра Вергеланда 27 - 31 октября 2019 года в Бечичи (Черногория), методология конфликтологического аудита, предложенная казанскими конфликтологами для управления образовательными конфликтами, не имеет аналогов на европейском пространстве. В число экспертов вошли представители Европейского центра им. Вергеланда (Норвегия), института развития образования г. Подгорица (Черногория), Совета Европы (Польша), ЮНЕСКО и Европейской комиссии (Франция).

В контексте конфликтологической парадигмы ядром конфликтологического аудита вне зависимости от сферы применения - исследований или практического

консалтинга, остается вовлечение всех акторов конфликтного кейса в процесс аудита сначала в качестве объекта анализа, а затем как полноправных субъектов по управлению оцененным конфликтом. Ключевым фактором успешности и результативности конфликтологического аудита становится именно эта полномасштабная, всесторонняя вовлеченность акторов. Без анализа и участия хотя бы одного субъекта конфликтологический аудит, нацеленный на формирование стратегии управления конфликтом, становится либо субъективным, либо теряет смысл как система действий эксперта-конфликтолога.

Методологически мы основываемся, во-первых, на структурно-функциональной теории конфликта, основоположниками которой являются Т. Парсонс и Э. Дюргейм. В рамках этой теории декларируется единая система ценностей для всего общества, которая объединяет представителей всех поколений и социальных групп; ценности становятся интегрирующим фактором, формирующим социальный порядок, то есть инструментом предотвращения конфликта. А именно конфликт с позиции данной теории выступает маркером дисфункции социальной системы. Во-вторых, на позитивно-функциональной теории конфликта (Л. Козера), исходящей из плюрализма ценностей, их относительности для каждого субъекта и видении конфликта как варианта социального взаимодействия [6, с.253-261]. В-третьих, на поколенческой теории, берущей свое начало в работах Н. Хоува и У. Штрауса [7]. Исходя из нее и разработок отечественных авторов [8], ценностный конфликт поколений преодолеваем только в процессе социального взаимодействия социально-демографических групп, основанного на понимании сущности ценностей всех субъектов конфликта всеми его субъектами.

Исходя из позитивного опыта применения конфликтологического аудита казанскими конфликтологами в сфере образовательных комьюнити, авторами статьи была вычленена «болевая точка» анализа современного российского общества, дискурс вокруг которой начал формироваться с начала 2010-х гг. это протестная активность молодых россиян, зачастую перетекающая в различные варианты неконформного поведения, агрессии и экстремистских проявлений.

Отличительной чертой молодежной протестной активности текущих периодов в России является смещение характера участия молодого поколения в сторону конфликтов со значительным преобладанием нереалистических

элементов. Они не связаны с рациональным осознанием конфликта интересов объектом протеста, не предполагают программы действия, предмета и объекта конфликта. Такой протест не нацелен на поиск компромисса и моделей эффективного сотрудничества. Это «протест ради протеста». Целью его является сам протест как единственная стратегия снятия напряжения.

Подобные смещенные конфликты позволяют диагностировать, что протестующие участники такого конфликта являются благоприятной группой для внедрения установок идеологического экстремизма, который обладает с таким конфликтами близкими параметрами, неконкретностью фрустраций, бескомпромиссностью участия, нацеленностью на конфликт как самоценный результат участия. Таковы тенденции дискурса вокруг протестной активности молодежи. Авторы статьи в своем исследовании последовали по пути верификации данной гипотезы с помощью разработки нового концептуального и методологического инструментария исследования (конфликтологического аудита) протестных настроений в среде российской молодежи посредством выявления каузальных механизмов идеологической экстремизации конфликтного поведения.

Проект включил в себя разработку и тестирование данного инструментария прикладными средствами и выработку практических рекомендаций по противодействию идеологическому экстремизму и деструктивным процессам в среде российской молодежи.

Принципиальным моментом проекта стала ориентация на логику и методологические основания современного конфликтного подхода, что позволило определить место экстремизма среди мотивов, стратегий, целей участия российской молодежи, определить каузальные механизмы трансформации протестного участия из конфликтов, утверждающих различия в позициях ценной единства в конфликты, в которых стороны утверждают различия на основе единства.

Исследование позволило:

- определить причины, типовые закономерности и особенности экстремизации конфликтного поведения российской молодежи;
- объяснить распространение нереалистического формата протеста в среде российской молодежи;
- исследовать дисфункциональность практик институтов и агентов политической социализации и воспитания.

Основными исследовательскими задачами ставилось получение ответов на вопросы:

– существует ли реалистическая подоплека идеологической экстремизации конфликтного поведения российской молодежи?

– сможет ли формирование рациональной повестки участия молодежи девальвировать влияние идеологического экстремизма и избежать в будущем инспирированных извне «цветных революций»?

Доминирующие подходы в политической социологии, криминологии, политологии, юриспруденции, как правило, разрабатывают проблематику идеологического экстремизма на основе анализа экстремистских сообществ и идеологий, правовых кейсов; ими упускаются:

– представление об экстремизме как форме конфликтного поведения;

– причины и процесс трансформации конфликта интересов в нереалистические конфликты;

– несиловые модели профилактики и противодействия идеологическому экстремизму.

Специфика конфликтологического аудита в случае исследования идеологического молодежного экстремизма выразилась в следующих положениях:

– аудит заключается в сборе, анализе и оценке информации об эффективности деятельности конкретного субъекта. В качестве субъекта выступила социально-демографическая группа молодежи возрастом от 14 до 35 лет;

– цель аудита заключалась в выявлении соответствия действий представителей молодежи относительно ценностных представлений как собственно самой молодежи, так и группы экспертов в сфере анализа молодежного экстремизма.

Сегментирование поля исследования было осуществлено по четырем блокам: конфессиональный сегмент, гендерный сегмент, оппозиционно-настроенные группы, субкультурные сообщества. Исследовательским полем выступили локация Казани и Республики Татарстан, Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Проведены: шесть фокус-групповых опросов представителей молодежных сообществ и объединений и экспертов в сфере молодежной политики (4 по РТ, 2 – по Санкт-Петербургу и Ленинградской области, 1 по Москве и Московской области); 20 глубинных интервью с участниками молодежных деструктивных сообществ, предположительно идеологической направленности.

Методология конфликтологического аудита в данном исследовании базировалась на

критериальности оценки, сложенной из двух компонентов:

- маркерная составляющая;
- критериальная (в числовом выражении)

составляющая.

Маркерная составляющая технологически выражается в поиске и фиксации маркеров, обозначающих наличие определенного явления в молодежном сообществе. В качестве такового в исследовании выступили проявления идеологического молодежного экстремизма. Исследовательской группой были вычленены следующие маркеры идеологического экстремизма:

- дерационализирующее влияние на осознание неудовлетворенности социальным положением;
- манифестирование собственных или групповых требований;
- выработанные (имеющиеся в практике) стратегии участия в протестных движениях;
- доминирование «идеологического бессознательного» (квазиидеологий) в сознании участника молодежного сообщества;
- наличие негативной модели идентичности (например, чрезмерной идентификации с носителями той или иной радикальной идеологии);
- несформированность собственных или групповых политических установок;
- отсутствие собственных выработанных моделей политического участия;
- отсутствие опыта политического участия с использованием традиционных (легитимных) форм;
- наличие признаков нереалистического конфликта:
- неудовлетворение определённых требований участников молодежного сообщества со стороны объекта, к которому направлено протестное обращение;
- несправедливое распределение между участниками конфликта каких-либо преимуществ;
- субъективность оценки происходящего участниками молодежных сообществ (эмоциональность при отсутствии аргументации);
- «смещенные» и «неверно приписанные» конфликты (участниками молодежных сообществ):
- приписывание причин конфликта не тем сторонам (осознанное);
- косвенная связь воспринимаемых причин с базовыми причинами конфликта.

Маркеры, как единицы анализа, рассматривались нами как семантически окрашенные высказывания. С их помощью во-

первых, определяется наличие элементов проявления именно идеологического молодежного экстремизма. А, во-вторых, создается полное представление о том, насколько глубоко выявленный маркер входит в систему ценностей исследуемого субъекта – представителя молодежного сообщества.

Критериальная (числовая) составляющая в исследовании присутствовала в двух блоках: в блоке мониторинга деструктивных молодежных сообществ в их динамике на протяжении 6 месяцев текущего года; в блоке проведения глубинных интервью или фокус-групповых опросов с использованием метода семантического дифференциала.

Методология конфликтологического аудита позволила выявить:

- рассогласование в представлениях о ценностях молодежи самой молодежной группы и представителей экспертного сообщества, зачастую принципиально полярное;
- отсутствие у молодежи сформированных ценностных представлений о современном обществе;
- ярко выраженные маркеры экстремистских проявлений в радикализованных молодежных сообществах глобальной сети;
- отсутствие ориентации на экстремистскую и, любые проявления агрессивной деятельности, приписываемые молодежи экспертным сообществом и более старшими поколениями (например, в лице представителей педагогического сообщества);
- реальную несформированность как собственных, так и групповых политических установок;
- осознанную неудовлетворенность социальным положением при отсутствии ярко выраженных дерационализирующих факторов;
- отсутствие тотальной готовности отстаивать свои интересы путем участия в каких бы то ни было политических акциях за редким исключением, например в случаях социального ущемления кого либо из близкого круга социального взаимодействия;
- глубокую субъективность оценки реальной ситуации участниками молодежных сообществ, то есть высокий уровень эмоциональности при отсутствии аргументации;
- наличие втягивания представителей молодежной формации в «смещенные» и «неверно приписанные» конфликты.

Таким образом, имеющая прикладной характер, технология конфликтологического аудита прошла начальный этап методологического обоснования. На данном этапе

была показана возможность ее применения как одного из научных методов анализа и управления конфликтами. Подведены теоретические основания под концепт конфликтологического аудита, в структуру которых вошли структурно-функциональная (Т. Парсонс, Э. Дюркгейм) и позитивно-функциональная (Л. Козер) теории конфликта, а также поколенческая теория (Н. Хоув, У. Штраус) социологии. Апробированная в сегменте образовательных конфликтов методика конфликтологического аудита была развита и

внедрена в исследование такого сложного, но весьма актуального к изучению, явления в современной российской истории, как идеологический молодежный экстремизм. Полученный исследовательский опыт свидетельствует о возможности и необходимости дальнейшего научного изучения концепта конфликтологического аудита с неперенным его практическим применением для обоснования теоретико-методологической состоятельности.

Литература:

1. Храмова Е.В. Методология конфликтологического аудита в исследовании технологий воздействия на идеологический молодежный экстремизм / Е.В. Храмова // Конфликтология XXI века. Пути и средства укрепления мира / Материалы Третьего Санкт-Петербургского международного конгресса конфликтологов (Санкт-Петербург, 15–16 ноября 2019 г.). - СПб.: Фонд развития конфликтологии, 2019. – С. 380-383.
2. Храмова Е.В., Фрис М.Д. Бесконфликтная коммуникация в образовательном пространстве современной России / Е.В. Храмова, М.Д. Фрис // Казанский социально-гуманитарный вестник. - 2019. - № 1(36). – С. 53-57.
3. Шибанова Н.А., Храмова Е.В. Проблемы и перспективы служб примирения в образовательных учреждениях сквозь призму теории коллективного действия: кейс РТ / Н.А. Шибанова, Е.В. Храмова // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 4. - С. 158-160.
4. Шибанова Н.А., Храмова Е.В. Перспективы развития служб примирения в образовательных

организациях РТ / Н.А. Шибанова, Е.В. Храмова // Современные гуманитарные практики гармонизации межнациональных и межрелигиозных отношений / Материалы Всероссийской науч. практ. конф., 17 марта 2017 г. – Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2017. – 200 с.

5. Храмова Е.В., Шибанова Н.А. Политизация научно-образовательного дискурса современной России. Коммуникология / Н.А. Шибанова, Е.В. Храмова. - Том 5. - № 5. - С. 24-32.

6. Стребков А.И., Сунами А.Н. Концепт «конфликт ценностей» в зарубежной и отечественной конфликтологии / А.И. Стребков, А.Н. Сунами // Конфликтология. – 2016. - № 4. – С. 253-261.

7. Howe Neil; Strauss, William (1991). Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company. 1991. 538 pp.

8. Шамис Е., Никонов Е. В семье не без Миллениума. Что делать поколению (1985-2002 г.р.), которое меняет мир / Е. Шамис, Е. Никонов. – М.: Synergie book, 2019. – 184 с.

Сведения об авторах:

Храмова Евгения Валерьевна (г. Казань, Россия), кандидат политических наук, доцент кафедры конфликтологии Казанского федерального университета, e-mail: eugenlic@mail.ru

Большаков Андрей Георгиевич (г. Казань, Россия), доктор политических наук, доцент, профессор кафедры конфликтологии Казанского федерального университета, e-mail: bolshakov_andrei@mail.ru

Иванов Андрей Валерьевич (Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент кафедры конфликтологии Казанского федерального университета, e-mail: berserk2004@yandex.ru

Шибанова Наталья Александровна (Казань, Россия), кандидат философских наук, доцент кафедры конфликтологии Казанского федерального университета, e-mail: natikur@mail.ru

Data about the authors:

E. Khramova (Kazan, Russia), Candidate of Political Sciences, Associate Professor, Department of Conflict Studies, Kazan Federal University, e-mail: eugenlic@mail.ru

A. Bolshakov (Kazan, Russia), Doctor of Political Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Conflictology, Kazan Federal University, e-mail: bolshakov_andrei@mail.ru

A. Ivanov (Kazan, Russia), Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of Conflictology, Kazan Federal University, e-mail: berserk2004@yandex.ru

N. Shibanova (Kazan, Russia), Candidate of Philosophy Sciences, Associate Professor, Department of Conflictology, Kazan Federal University, e-mail: natikur@mail.ru

22.00.04 - Социальная структура, социальные институты и процессы

DOI: 10.34772/KPJ.2019.137.6.011

УДК 159.99

ПОСЛЕДОВАТЕЛИ ИДЕОЛОГИИ А.У.Е. В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН: ФАКТОРЫ И АКТОРЫ НЕГАТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

А.В. Иванов, В.Е. Козлов, Ю.Ю. Бурмистрова¹

¹Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и АНО ЭИСИ в рамках научного проекта № 19-011-31376

Аннотация. Основанием для написания статьи стало пилотное исследование феномена А.У.Е., проведенное авторами с апреля по октябрь 2018 года на территории Республики Татарстан. Целью данного исследования являлся анализ групповых стереотипов и паттернов, доминирующих в уголовно-арестантской субкультуре, распространенной в среде «улично-дворовой» молодежи Республики Татарстан. В статье рассмотрены социально-психологические характеристики участников субкультуры А.У.Е. в Республике Татарстан. Охарактеризованы социальные факторы и психологические мотивы агрессии участников данного движения по отношению к государственным институтам, а также аут-группам, в том числе, генерализованной социальной группе - обществу. Выявлены целевые группы молодежи, которые могут являться объектом деструктивного воздействия идеологии А.У.Е. Ранней профилактикой вовлечения в улично-криминальные субкультуры является информационно-просветительская работа со «значимыми близкими» (родителями, родственниками, педагогами), раскрывающая факторы и механизмы индоктринации подростков, расширение перечня культурно-просветительских и оздоровительных мероприятий для учащихся в рамках образовательного учреждения, мониторинг сетевого пространства.

Ключевые слова: молодежь, субкультура, групповой стереотип, паттерн, ксенофобия, депривация, негативная консолидация, социальные сети.

FOLLOWERS OF THE IDEOLOGY OF "A. U. E." IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN: SOCIO-PSYCHOLOGICAL PORTRAIT

A. Ivanov, V. Kozlov, Y. Burmistrova

Abstract. The reason for the writing the article was the pioneer research of the phenomenon "A.U.E.", conducted by the authors from the April till October, 2018 on the territory of the Republic of Tatarstan. The purpose of the study is to analyze criminal stereotypes of a collective nature that take place among representatives of street and yard youth of the Republic of Tatarstan. The article deals with the socio-psychological characteristics of the participants of criminal movements in the Republic of Tatarstan, namely the collective "portrait" of a supporter of the criminal movement. The degree of hostility of the participants of this movement towards the state is determined. Target youth groups which can be the object of destructive influence of criminal ideology are revealed. The early preventive activities of the involvement of studying youth into street crime groupings is the informative and pedagogical work with "meaningful dearest and nearest people" (i.e. parents, relatives, pedagogues), revealing the factors and mechanisms of studying youth indoctrination, enlargement of the list of culture-pedagogical and health activities for the studying youth within the educational institution, monitoring of set environment.

Keywords: studying youth, subculture, group stereotype, pattern, xenophobia, deprivation, negative consolidation, social networks.

В современной России взрывное распространение криминальной субкультуры в среде молодежи достигло угрожающих размеров и создает угрозу для стабильного социально-экономического развития страны [5]. Прежде всего, речь идет о молодежной субкультуре А.У.Е. (расшифровывается как «арестантский уклад един» или «арестантское уголовное единство»), которая возникла в результате криминализации улично-дворовых кампаний [3]. Можно констатировать усиление влияния криминального мира на маскулинные молодежные сообщества улично-дворового

профиля. Однако молодежную субкультуру А.У.Е. нельзя представлять слепком традиционной субкультуры уголовного мира [1].

Важным социальным рубежом для подростка является время окончания 9 класса школы. Перед большинством учащихся встает вопрос о дальнейшем профессиональном самоопределении - идти дальше в колледж, техникум или в 10 класс и дальше в вуз, а также вопрос, связанный с дальнейшей социализацией в своей возрастной группе. Именно в это время подростки чувствуют наибольшую социальную и психологическую уязвимость, особенно те, кто

хотел, но в силу различных обстоятельств не смог продолжить среднее образование.

Жизнь подростка проходит в рамках трёх ключевых площадок времяпровождения: дом, школа, улица. Именно «Улица» является тем пространством, где криминальные маскулинные практики могут становиться частью подростковой жизни, вовлекать его в улично-дворовые сообщества или противопоставлять его данным субкультурным группам. Понятие «Улица» используется как самими участниками движения, так и конкурирующими молодежными субкультурами, прежде всего так называемыми «правыми» (или национал-социалистами).

Основу философии субкультуры А.У.Е. составляют мифологемы об истоках движения (креационистский миф), а также неписанный кодекс поведения, содержащий набор императивных «коллективных представлений» в виде идеальной личностной модели - образа «настоящего пацана» и одобряемых паттернах внутригруппового поведения, среди которых: взаимовыручка, приоритет групповых интересов над личными, презрение и агрессия по отношению к другим социальным и субкультурным группам, контроль над территорией, выраженный формулой «смотреть за районом» и др.

Из интервью: *«Это пошло издревне, из 90-х же это все пошло. Потому что люди были безработные, учиться никто не хотел в 90-ые годы. И дети просто слонялись по улицам. Просто туда-сюда ходили, и так постепенно появилось это движение – «уличные». Понятие – пацаны. Пацаны – это молодые ребята, которые постоянно тусуют на улице, которые следят за порядком у себя на районе, чтобы там не было никаких инцидентов. Чтобы никто никого там не воровал, не обижал, не убивал...»* (муж., 21 год, г. Казань).

Как видим, для молодежной улично-криминальной субкультуры характерно сочетание агрессивных коллективистских ценностей для регуляции жизни пространства двора и противопоставление себя традиционным общечеловеческим нормам жизни [2]. Следует обратить внимание на вопросы мобильности и быстрого сбора для решения уличных конфликтов или совершения криминальных действий.

В социально-психологическом типе «Улица» (участник А.У.Е. сообщества) можно условно выделить две категории: «Пацан сидевший» и «Пацан с Улицы».

«Пацан сидевший» - это молодой человек, прибывший в колонию, уже индустрированный

идеологией А.У.Е. и вернувшийся на свою «Улицу» после окончания заключения.

Вторая категория - это «Пацаны с Улицы» (потенциально могут перейти в первую категорию), которые разделяются на несколько возрастных групп: молодые, старшие, древние. Возрастные рамки четко не определены.

«Древними» являются участники старше сорока лет, обязательно с судимостью. Часть респондентов понимают, что «древние» это отдельная каста, которая мало связана с уличным движением; они решают финансовые вопросы.

«Пацаны с Улицы» стараются в большинстве своем дистанцироваться от А.У.Е. темы в социальных сетях, однако считать, что они полностью игнорируют эту часть виртуальной субкультуры было бы ошибочно. Анализ личных страниц «Пацанов с Улицы» по г. Казани показал, что они подписаны обычно на паблики улично-криминальной тематики или создают свои закрытые сообщества в соцсетях, где общаются с представителями своей улицы.

«Пацаны с Улицы» стараются соблюдать определенную анонимность и не афишировать, с какого они района перед человеком, не посвященным в уличные субкультурные традиции, тем более говорить об этом с представителем правоохранительных органов. Из интервью: *«Нам нельзя просто так представляться без причины, даже если это типа интервью. Вот если тебя спросили пацаны с другой группировки, то можно представиться и своим позвонить, а так перед каждым встречным нельзя. А то свои ещё накажут»* (муж., 18 лет, г. Казань).

Один из респондентов достаточно ёмко определил «правила пацана» с улицы. Из интервью: *«У своих воровать нельзя... Ну, пить, курить, наркоту, я уже сказал (нельзя). Все должны вобщак скидываться каждый месяц. Если отработал что-то у кого-то, тоже должен часть денег подкинуть вобщак. Ещё если нож достал или ствол на разборке, если не применишь, то тебя потом будут искать и гасить»* (муж., 18 лет, г. Казань).

Однако полного запрета на алкоголь и табак в А.У.Е. группах нет, можно говорить о факультативном характере блокирования данных привычек.

Отношение к татуировкам неворовской тематики нейтральное, если говорить о «блатных» татуировках, то большинство респондентов указывают, что их должны накалывать только те, кто имеет судимость. Отношение к спорту носит несистематический

характер (турник, футбол) или коллективные походы в «качалку».

«Пацан с Улицы» - это подросток или молодой человек, который ищет психологическую защиту и физическую поддержку в маскулинном сообществе, где коллективизм и групповое взаимодействие снимают проблему уязвимости собственной персоны. Одни подростки вступают в А.У.Е сообщества, покупая там место и благорасположение финансовыми подношениями, но они в иерархии находятся в самом низу. Для других уличное пространство - это способ самоутвердиться, прежде всего над слабыми ровесниками или младшими по возрасту. Общей сквозной темой в интервью большинства респондентов является то, что они свою силу и могущество чувствуют только в своем «пацановском сообществе». Отсутствие физической поддержки и плеча товарища в случае уличных конфликтов вызывает у «пацана с улицы» желание мобилизовать представителей своего А.У.Е сообщества. На индивидуальную агрессию такой ауешник способен, если перед ним заведомо слабая жертва, которая с помощью диалога и специальных «пацановских вопросов» делается виноватой перед глазами агрессора, и тогда снимается барьер, что он нападает по «беспределу».

Внешним центром субкультуры А.У.Е являются «виртуальные ауешники», которые в ходе заражения криминальной идеологией могут «уходить» на Улицу. Это обычно школьники 12 - 16 лет, которые в рамках дворового пространства сталкивались с субкультурой А.У.Е. Здесь нет жесткой градации, что это подростки прежде всего из неблагополучных семей. Важное значение приобретает ситуация, когда семья по каким либо причинам выключена из социализации ребенка, и он предоставлен сам себе, отсутствует контроль над досугом.

Для «виртуального ауешника» важное значение приобретает видео и фотоконтент пацановско-хулиганской тематики. Его нельзя упрощать и сводить только к иллюстрациям дорогих машин, красивых девушек, оружия, пород бойцовских собак и прочих атрибутов «успешности» криминальной жизни [4]. Распространены образы, ориентированные на эмоциональный отклик широкой аудитории, например, образ матери, которая ждет бродягу-сына и др. То есть воздействие на участников тематических групп и заинтересовавшихся происходит с использованием целого набора

психологических инструментов.

Итак, субкультура А.У.Е становится фактором взаимной криминализации в улично-дворовом пространстве. В Республике Татарстан в городах благодаря феномену А.У.Е. начинает выстраиваться параллельная структура финансово-властных отношений, которая решает социальные проблемы молодежи - это финансово-правовая помощь осужденным с «Улицы», создание молодежных финансовых институтов - «общак» (наподобие «общаков» уголовного мира) и система материально-физической взаимовыручки.

Но самое главное, в данных сообществах закладываются социально деструктивные мировоззренческие установки, затрудняющие последующую эффективную социализацию:

Во-первых, ярко выраженная ненависть к государственным институтам через пропаганду вражды к правоохранительным органам. Подготовка через демотиваторы в социальных сетях к открытому сопротивлению и нападению на сотрудников ОВД.

Во-вторых, блокирование механизмов созидания и самореализации в этом «непацановском мире», с которого можно только «поймать». Другими словами, создание образа закрытой субкультуры А.У.Е. «для своих», а отсюда философия агрессивной отстраненности, что приводит к потребительскому отношению к обществу («запахло работать», «поймать свой кэш» не прикладывая труда и прочее).

Трансляция криминальных идеалов происходит в рамках коллективного общения в уличном пространстве, а в виртуальном пространстве через соответствующий криминальный фото и видеоконтент [4].

В данном случае А.У.Е. субкультуру в Республике Татарстан можно понимать как инструмент преступных группировок для рекрутирования молодежи в криминальные процессы в качестве «пехоты», которую можно использовать для силовых акций.

Важное значение имеет ранняя профилактика вовлечения подростков в улично-криминальные сообщества. Эта работа должна вестись по нескольким направлениям.

Во-первых, это информационно-просветительская работа в рамках образовательного учреждения с родителями о механизмах вовлечения в молодежные деструктивные сообщества. Работа с семьей подразумевает формирование и развитие открытых и доверительных отношений в детско-родительских коммуникациях.

Во-вторых, в рамках образовательного учреждения расширение перечня культурно-просветительских и оздоровительных мероприятий для учащихся - это различного рода кружки, спортивные секции, экскурсии, походы и прочее. Прежде всего, это занятия спортом с повышенным риском, активный туризм, что позволит переключить внимание молодежи, находящейся в группе риска на социально приемлемую деятельность.

В-третьих, активное использование в работе с семьями, в которых подростки стали участниками

улично-криминальных сообществ, возможностей общественных организаций.

Таким образом, негативная социализация подростков, рассмотренная на примере идеологии А.У.Е., является актуальной научной и прикладной проблемой, позволяющей более глубоко изучить механизмы формирования ценностных императивов референтной возрастной группы, а также выявить динамику изменения роли различных социальных институтов в современном культурно-сложном обществе.

Литература:

1. *АУЕ* Атмосфера Уличного Единства [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://vk.com/vk_aye
2. *АУЕ* Молодежное движение [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://vk.com/pacanskiy.okrug>
3. Иванов А.В., Козлов В.Е. Феномен улично-криминальной субкультуры «А.У.Е.» среди молодежи в Республике Татарстан / А.В. Иванов, В.Е. Козлов //

Казанский педагогический журнал. - 2019. - С. 205-208.

4. Катин В.И. Криминальный романтизм как явление культуры современной России: автореф. дис. ... канд. культурол. наук / В.И. Катин. - Саратов, 2017. - С. 14.

5. Шпак С.В. Криминальная субкультура молодежи в современном российском обществе: тенденции формирования и распространения: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / С.В. Шпак. - Краснодар. - 2012. - С. 10.

Сведения об авторах:

Иванов Андрей Валерьевич (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент кафедры конфликтологии, Институт социально-философских наук и массовых коммуникаций, Казанский федеральный университет, e-mail: berserk2004@yandex.ru

Козлов Вадим Евгеньевич (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, директор ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: info@ippisp.ru

Бурмистрова Юлиана Юрьевна (г. Казань, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры государственно-правовых дисциплин, Казанский юридический институт МВД России, e-mail: volna_a74@mail.ru

Data about the authors:

A. Ivanov (Kazan, Russia), Candidate of Historical Sciences, associate professor of the Department of Conflict Management, Institute of Social and Philosophical Sciences and Mass Communications, Kazan (Volga state) Federal University, e-mail: berserk2004@yandex.ru

V. Kozlov (Kazan, Russia), Candidate of Historical Sciences, Director "Institute of pedagogy, psychology and social problems", e-mail: info@ippisp.ru

Y. Burmistrova (Kazan, Russia), Candidate of Sociological Sciences, associate professor of the Department of state and legal disciplines, Kazan law Institute of the Ministry of internal Affairs of Russia, e-mail: volna_a74@mail.ru

22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы

DOI: 10.34772/KPJ.2019.137.6.012

Информация

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ

НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов. В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students. The subscription is available at post office through the publications directory of JSC "Agency "Rospechat". The index is 16885.